

HALKLA İLİŞKİLER MÜFREDATININ HARİTALANDIRILMASI: TÜRKİYE’DEKİ LİSANS PROGRAMLARININ SOSYAL AĞ ANALİZİ

Nilüfer GEYSİ, Bahçeşehir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, İstanbul, Türkiye
Sorumlu Yazar: Nilüfer GEYSİ, nilufer.geysi@bau.edu.tr

Ayrı Bilgi Geysi, N. (2026). Halkla ilişkiler müfredatının haritalandırılması: Türkiye’deki lisans programlarının sosyal ağ analizi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 460–479.

doi 10.47107/inifedergi.1860753

Gönderilme Tarihi: 11 Ocak 2026 / **Kabul Tarihi:** 5 Mayıs 2026 / **Yayın Tarihi:** 9 Haziran 2026

Özet

Türkiye’de halkla ilişkiler lisans eğitimine ilişkin değerlendirmeler, genellikle programların ders listelerinin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Bu tür betimleyici karşılaştırmalar, programların hangi ders alanlarında ortaklaştığını ve hangi alanlarda ayrıştığını ilişkisellik düzeyinde, yani müfredatın yapısal örüntüsü olarak ortaya koymakta sınırlı kalmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’deki Halkla İlişkiler ve Tanıtım lisans programlarının müfredatını sosyal ağ analiziyle haritalandırarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Türkiye’de eğitim veren 33 Halkla İlişkiler ve Tanıtım programının tamamı dahil edilmiş; dersler içerik benzerliklerine göre ders alanlarına ayrılarak program-ders alanı iki modlu ağ modeli kurulmuştur. Çekirdek müfredat, derece merkezliyeti üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca, zorunlu ve seçmeli ders alt ağları ayrıştırılarak güncel temaların müfredatta hangi katmanda konumlandığı incelenmiştir. Bulgular, dijital iletişim ile halkla ilişkiler temellerinin tüm programlarda yer aldığını ve ulusal ölçekte güçlü bir vurguya işaret ettiğini göstermektedir. Pazarlama, reklam, kampanya/örnek olay, tasarım ve üretim ile veri-analitik-araştırma alanları da 31 ila 32 programda temsil edilerek yüksek bir yakınsama sergilemektedir. Zorunlu derslerde kurumsal yazarlık, iletişim kuramları, ekonomi, iletişim temelleri ve proje/tez ortak çekirdeği güçlendirirken; seçmeli derslerde dijital iletişim, sürdürülebilirlik/KSS, tasarım ve üretim, etkinlik ve sponsorluk ve medya çalışmaları programlar arası farklılaşmanın başlıca eksenlerini oluşturmaktadır. Devlet ve vakıf üniversiteleri karşılaştırması, toplam ders kapsamının benzer kaldığını, farklılaşmanın ise zorunlu ve seçmeli ders çeşitlilik dengesinde ortaya çıktığını göstermektedir. Çalışma, Türkiye’de halkla ilişkiler müfredatının ortak bir temel üzerinde yakınsadığını; dijitalleşme, veri temelli yetkinlikler ve sürdürülebilirlik gibi dönüşüm temalarının ise çoğunlukla seçmeli dersler üzerinden müfredata taşındığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: halkla ilişkiler eğitimi, halkla ilişkiler, iletişim eğitimi, sosyal ağ analizi, müfredat analizi

MAPPING THE PUBLIC RELATIONS CURRICULUM: A SOCIAL NETWORK ANALYSIS OF UNDERGRADUATE PROGRAMS IN TÜRKİYE

Nilüfer GEYSİ, Bahçeşehir University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Promotion, İstanbul, Türkiye

Corresponding Author: Nilüfer GEYSİ, nilufer.geysi@bau.edu.tr

Citation Geysi, N. (2026). Halkla ilişkiler müfredatının haritalandırılması: Türkiye'deki lisans programlarının sosyal ağ analizi. *İnönü University Faculty of Communication Electronic Journal*, 11(1), 460–479.

doi 10.47107/inifedergi.1860753

Submission Date: January 11, 2026 / **Acceptance Date:** May 5, 2026 / **Published Date:** June 9 2026

Abstract

Evaluations of public relations (PR) undergraduate education in Türkiye typically draw on side-by-side comparisons of course lists across programs. However, this descriptive approach has limited capacity to capture curricula at the level of relations, that is, to show where programs converge and where they diverge as a structural pattern. This study maps the curricula of PR and publicity undergraduate programs in Türkiye using a social network analysis framework to render these structural patterns visible. The analysis covers the full population of 33 programs offered in Türkiye. Courses were grouped into thematic fields based on content similarity, and a two-mode program-course field network was constructed. Core curriculum components were assessed through degree centrality, while mandatory and elective subnetworks were examined separately to locate contemporary themes within the curriculum. The findings show that digital communication and PR foundations appear in all programs, indicating a strong shared core at the national level. Marketing, advertising, campaign/case studies, design and production, and data/analytics-research are represented in 31–32 programs, pointing to substantial convergence. In the mandatory subnetwork, corporate writing, communication theories, economics, communication foundations, and capstone/thesis components reinforce a common core. In the elective subnetwork, digital communication, sustainability/CSR, design and production, event and sponsorship management, and media studies form the main axes of differentiation. A comparison of public and foundation universities shows similar overall curricular scope; differences become visible in the balance between the mandatory core and elective diversity. Overall, the results indicate convergence around a shared foundation, while transformation-oriented themes such as digitalization, data-driven competencies, and sustainability are incorporated primarily through elective offerings.

Keywords: public relations education, public relations, communication education, social network analysis, curriculum analysis

Giriş

Halkla ilişkiler eğitimi, disipline profesyonel bir kimlik kazandırmanın ötesinde, mesleki meşruiyetin toplumsal düzlemde inşasında önemli bir role sahiptir (Fitch, 2014; Yang & Taylor, 2013). Bu doğrultuda, akademik müfredatlar öğrencilere yalnızca teknik iletişim becerileri aktarmayı değil; aynı zamanda savunuculuk, toplumsal sorumluluk ve etik gibi demokratik süreçlerin işleyişiyle doğrudan ilişkili normatif değerleri kazandırmayı hedeflemektedir (Azionya vd., 2019). Ancak günümüzde dijital platformların kurumsal iletişimi yeniden yapılandırması, veri odaklı ölçümleme pratiklerinin standartlaşması ve sürdürülebilirlik gündeminin stratejik bir zorunluluğa dönüşmesi, mesleğin gerektirdiği yetkinlik setini köklü biçimde değiştirmektedir. Dezenformasyon, şeffaflık ve kişisel verilerin korunması gibi etik ve hukuki tartışmaların da eklenmesiyle genişleyen bu alan (Arzuaga-Williams vd., 2026; Meganck vd., 2020), lisans eğitimini basit bir dersler toplamı olmaktan çıkarıp disiplinin bu dönüşüm karşısında neleri kurumsallaştırdığını gösteren stratejik bir göstergeye dönüştürmektedir.

Halkla ilişkiler eğitimine yönelik mevcut değerlendirmeler, genellikle ders planlarının betimlenmesi veya tekil içeriklerin listelenmesi düzeyinde kalma eğilimindedir. Oysa müfredatlar, bağımsız derslerin alt alta sıralandığı bir listeden ziyade, ders alanlarının birbirleriyle kurduğu ilişkiler üzerinden anlam kazanan bütünlüklü bir yapıdır (Cai & Cirillo, 2014). Hangi alanların eğitimin çekirdeği haline geldiği, hangilerinin ise seçmeli havuzlar üzerinden esnek bırakıldığı; programların sadece içerik tercihlerini değil, alanın kendini nasıl tanımladığını da ortaya koymaktadır. Bu nedenle, müfredatı ilişkisel bir yapı olarak okumak, eğitimdeki dönüşümü daha isabetli analiz etmenin anahtarıdır (Zuo vd., 2025). Sosyal ağ analizi, müfredatları karşılaştırmak için güçlü bir metodolojik alternatif sunmaktadır (Dawson & Hubball, 2014).

Bu çalışma, programlar ile ders alanları arasındaki bağlantıları bir ağ yapısı içinde ele alarak ulusal ölçekteki yakınsama ve farklılaşma örüntülerinin yapısal olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Özellikle müfredatın zorunlu çekirdek ile seçmeli ders havuzu arasındaki dağılımı ve bu katmanlar arasındaki bağlantı örüntüleri, ağ ölçütleri aracılığıyla analiz edilebilmektedir. Bu bakış açısı, müfredatı yalnızca içerik düzeyinde betimlemekten ziyade, ders alanlarının ağ içinde nasıl konumlandığını ve birlikte merkezileşme eğilimlerini incelemeye imkan vermektedir. Böylece müfredatın güncel mesleki dönüşümlerle kurduğu ilişkinin yapısal boyutu analitik olarak değerlendirilebilmektedir.

Türkiye özelinde yapılacak bir haritalandırma, kurumsal farklılaşma tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. Devlet ve vakıf üniversiteleri programlarını farklı kaynak yapıları, öğrenci profilleri ve rekabet baskıları altında planlamaktadır. Bu yapısal farklılıkların müfredatın ana omurgasına mı, yoksa seçmeli dersler üzerinden kurulan esneklik alanlarına mı yansıdığı ise henüz netleşmiş bir konu değildir. Dolayısıyla müfredatın tekil örneklerin ötesine geçen, ulusal ölçekli ve ilişkisel bir yaklaşımla incelenmesi hem eğitim politikaları hem de alanın mesleklaşma dinamikleri açısından kritik önem taşımaktadır. Bu araştırma, lisans eğitimine ilişkin mevcut değerlendirmeleri betimleyici analizlerin ötesine taşıyarak, güncel dönüşüm bağlamında müfredatın yapısal karakterini tartışmaya açmayı hedeflemektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Halkla İlişkiler Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar

Halkla ilişkiler alanı, doğası gereği beşeri ve sosyal bilimler temelinde geniş bir entelektüel bakış açısına dayanan disiplinler arası bir eğitim gerektirmektedir (Xifra, 2007). Bu disiplinler arası yapı, müfredatın yalnızca teknik iletişim becerileriyle sınırlı kalmadan sosyoloji, psikoloji, hukuk ve yönetim bilimleri gibi alanlarla bütünleşik bir çerçevede kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Geleneksel bakış açısıyla üniversitelerden

beklenen temel işlev bilginin üretilmesi ve toplumsal liderlerin yetiştirilmesi iken; modern çağda bu beklenti evrilmiş ve yükseköğretim kurumları öğrencilerini profesyonel iş yaşamının talep ettiği somut yetkinliklerle donatma zorunluluğu ile daha fazla yüzleşmek durumunda kalmıştır (Choi vd., 2025). Bu dönüşüm süreci yalnızca mesleki becerilerin güncellenmesini değil, halkla ilişkilerin toplum içindeki konumunun yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir (Freberg vd., 2013). Söz konusu gerilim, halkla ilişkiler müfredatlarının hem teorik derinliği korumak hem de sektörel beklentileri karşılamak arasında hassas bir denge kurmasını gerektirmektedir. Müfredatı değiştirmek, dünya genelinde, sınıf içi pratikleri dönüştürmenin ve öğrenme süreçlerini evrilen toplumsal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yeniden yapılandırmanın etkili bir yolu olarak görülmektedir (Cai & Cirillo, 2014; Cai & Ni, 2011; Freberg vd., 2013).

Halkla ilişkiler sektörü, mesleki meşruiyetini güçlendirmek amacıyla eğitim süreçlerini regüle etme yoluna gitmiştir. Bu eğilim, akreditasyon programlarının hayata geçirilmesi ve meslek örgütlerinin müfredat geliştirme süreçlerine aktif katılımıyla somut bir hal almıştır (Fitch, 2014). Küresel ölçekte bu dengeyi sağlamak adına Halkla İlişkiler Eğitimi Komisyonu (Commission on Public Relations Education, CPRE) gibi otoriteler ideal bir lisans müfredatının standartlarını belirlemiştir. Buna göre yetkin bir programın en az beş temel bileşeni içermesi gerektiği vurgulanmaktadır: (1) disiplinin kökeni ve ilkelerini kapsayan giriş dersi, (2) araştırma, ölçme ve değerlendirme, (3) yazarlık ve üretim, (4) denetimli iş deneyimi (staj) ve (5) hukuk, etik veya kampanya yönetimi gibi alanlarda ek dersler (Meganck vd., 2020; Xifra, 2007). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) merkezli bu çerçeve, çeşitli yerel uyarlamalarla birlikte dünya genelinde kabul görmüş ve diğer ülkelerdeki eğitim standartlarını da şekillendirmiştir (Choi vd., 2025; Jugo vd., 2017). Halkla ilişkiler eğitimi, küresel trendlerden etkilense de müfredatların yerel dinamiklere göre uyarlanması oldukça yaygındır (Tsutsura, 2011).

Halkla ilişkiler disiplini, yapısal dönüşüme ve sektörün değişen taleplerine yanıt verebilmek adına sürekli bir evrim içerisinde. Stratejik planlama, uluslararası vizyon, etik değerler ve bilimsel araştırma yöntemlerinin yanı sıra liderlik becerilerinin inşası çağdaş müfredatların odağını oluşturmaktadır (DiStaso vd., 2009). Ancak kaydedilen ilerlemelere rağmen, eğitimde belirgin boşluklar mevcuttur. Profesyonelleşmenin temel taşı olarak kabul edilen yansıtıcı uygulama, çoğu müfredatta henüz resmi bir yer bulamamış; bu durum söz konusu alana daha fazla ağırlık verilmesi yönündeki çağrılarını artırmıştır (Mules, 2018). Öte yandan lisansüstü programlarda önerilen müfredat standartlarına uyum ve tutarlılık noktasında eksiklikler gözlemlenmekte; sunulan dersler ve mezuniyet gereksinimleri arasında ciddi farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Aldoory & Toth, 2000).

Türkiye bağlamında halkla ilişkiler eğitiminin tarihsel kökleri 1960'ların ortasında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde kurulan Basın Yayın Yüksekokulu'na uzanmaktadır. Başlangıçta gazetecilik formasyonunun bir parçası olarak filizlenen disiplin, 1990'larda vakıf üniversitelerinin kurulması ve iletişim fakültelerinin yaygınlaşmasıyla bağımsız akademik kimliğini inşa etmiştir (Canpolat, 2013). Süreç içerisinde eğitim anlayışı, geleneksel kamusal tanıtım sınırlarını aşarak pazarlama iletişimi, yönetim bilimleri ve kurumsal stratejiyle beslenen çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir (Tuncer, 2011). Günümüzde Türkiye'deki müfredatlar; sosyoloji, psikoloji ve hukuk gibi köklü disiplinleri merkeze alan teorik bir çekirdek ile kampanya tasarımı ve medya planlama gibi pratik becerileri harmanlayan disiplinler arası bir karakter sergilemektedir. İletişim Araştırmaları Derneği'nin üstlendiği akreditasyon süreçleri müfredatların daha sistematik ve ölçülebilir bir yapıya kavuşmasında belirleyici rol oynamış (Türkal, 2023); fakülteler bünyesindeki öğrenci ajansları ise teori ile pratik arasındaki mesafeyi daraltarak eğitimin yalnızca teknik beceri aktarımı değil, entelektüel bir formasyon süreci olarak konumlanmasına katkı sağlamıştır (Becan & Yıldırım, 2020).

1.2. Halkla İlişkiler Eğitiminde Yetkinlik ve Beceri Tartışmaları

Halkla ilişkiler eğitimi geleneksel olarak yazım, toplumsal iletişim, araştırma ve kampanya geliştirme gibi temel mesleki becerilere odaklanmaktadır. Mesleğe yeni adım atan uygulayıcılar için vazgeçilmez kabul edilen bu yetkinlikler, hem iş ilanlarında hem de eğitim standartlarında müfredata entegre edilmesi gereken temel alanlar olarak sürekli vurgulanmaktadır (Macnamara vd., 2018; Meganck vd., 2020; Place & Vardeman-Winter, 2018). Aynı zamanda, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri de mesleki etkinliğin ayrılmaz parçaları olarak öne çıkmakta; yalnızca teknik üretim kapasitesinin değil, stratejik değerlendirme ve karar verme yetkinliğinin de geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Taylor & Kent, 2010).

Son yıllarda medya ekosistemindeki yapısal dönüşümler, klasik halkla ilişkiler eğitimini yeni bir evreye taşımıştır. Geleneksel kitle iletişimi odaklı yaklaşımlar yerini, kurumların kendi mecralarını yönettiği ve paydaş etkileşimini öncelendiği stratejik iletişim paradigmasına bırakmıştır (Zerfass vd., 2016). Bu değişim, dijital halkla ilişkiler alanını bağımsız bir araştırma ve eğitim eksenine haline getirmiştir. Dijital ve sosyal medya yetkinliklerinin artan stratejik önemi karşısında sektör profesyonelleri ve akademisyenler, öğrencilerin geleneksel becerilerini korurken eş zamanlı olarak yeni teknolojilerde uzmanlaşmaları gerektiği konusunda fikir birliği içindedir (Macnamara vd., 2018; Meganck vd., 2020). Bu çerçevede, görsel okuryazarlık ve teknoloji odaklı yetkinliklerin yanı sıra medyanın işleyişi ve medyanın toplumsal rolüne dair derinlemesine bir kavrayışın müfredatlara entegre edilmesi önerilmektedir (Bernhard & Russmann, 2023; Moreno vd., 2015). Ayrıca, operasyonel süreçlerde kullanılan idari yazılımlar ve görsel tasarım araçlarına hakimiyet de profesyonel gelişim için kritik unsurlar olarak kaydedilmiştir (Meganck vd., 2020).

Genişleyen yetkinlik seti, müfredatın yalnızca basın bülteni yazımıyla sınırlı kalamayacağını; dijital içerik üretimi, veri analitiği, sosyal medya yönetimi ve sürdürülebilirlik gibi alanları da kapsamaya gerektiğini göstermektedir (Şardagı & Öztürk, 2019). Akademik programların öğrencilerin güncel iletişim teknolojilerini yetkinlikle kullanmalarını sağlarken, aynı zamanda bu teknolojilerin toplumsal ve etik yansımalarını eleştirel bir gözle değerlendirebilecekleri bir altyapı sunmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Mules, 2018; Todd, 2014; Wang vd., 2021). Buna ek olarak, yapay zeka uygulamalarının iletişim süreçlerine entegrasyonu, hibrit çalışma modellerinin yaygınlaşması ve pandemi sonrası dönemin getirdiği karmaşık ve belirsiz çalışma ortamları halkla ilişkiler pratiğini yeniden şekillendirmektedir. Eğitim müfredatlarının bu güncel dönüşümü kapsayacak biçimde revize edilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Adi & Stoeckle, 2021).

Benzer biçimde, sürdürülebilirlik kavramı da halkla ilişkiler eğitiminin kapsamını genişleten temel dinamiklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Halkla ilişkiler eğitiminin, sürdürülebilirlik de dahil olmak üzere toplumsal değişimleri ve sınamaları ele alacak şekilde evrildiği; bu gelişmenin sürdürülebilirliği halkla ilişkiler müfredatları ve akademik söylemlerinde merkezi bir unsur haline getirdiği ifade edilmektedir (Canel, 2023). Bu bağlamda, özellikle Türkiye'deki halkla ilişkiler programlarının da geleneksel beceri setlerinin ötesine geçerek dönüşen toplumsal ve kurumsal beklentilere yanıt verecek biçimde yeniden konumlanması gerektiği ileri sürülmektedir. Müfredatlara sürdürülebilirlik, kurumsal sosyal sorumluluk, paydaş katılımı ve etik çerçeveler gibi alanlarda uzmanlık bilgisinin dâhil edilmesinin, çağdaş halkla ilişkiler eğitimi açısından önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Geysi, 2024).

1.3. Müfredat Analizi Yaklaşımları ve Sosyal Ağ Analizi

Yükseköğretimde müfredat yapısı, program yetkinlik hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıran içeriklerin ve yapıların organizasyonu ve sıralanması olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı müfredat amaçlarını, kurgusunu, öğretim ortamını ve değerlendirme süreçlerini kapsayarak eğitim teorisi ile öğretim pratiği arasında köprü

kuran sistematik bir dersler dizisi oluşturur. Müfredat, disiplin mantığına ve eğitim değerlerine uyum sağlayacak şekilde dinamik bir yapıda tasarlanır ve yükseköğretim kurumlarındaki profesyonel öğretim özelliklerinin ana yansıması olarak kabul edilir (Bird vd., 2015; Dey, 2024; Fengwei & Nan, 2020).

Müfredat yapısı, genellikle kademeli bir organizasyon üzerinden şekillenir. Birinci seviye dersler temel bilgi birikimine giriş niteliğindedir ve öğrencinin ileri düzey konuları anlayabilmesi için gerekli olan ortak dili ve temel araçları kazandırır. İkinci ve üçüncü seviye dersler ise uzmanlaşma aşamasını temsil eder; temel bilgilerin daha spesifik alanlara uygulandığı ve disiplin içi derinleşmenin gerçekleştiği aşamayı oluşturur (Encarnaçao vd., 1998). Bu kademeli yapı, müfredatın yalnızca içerik toplamı değil, belirli bir pedagojik mantık doğrultusunda inşa edilmiş ilişkisel bir düzen olduğuna işaret etmektedir.

Yükseköğretim kurumları, günümüzde multidisipliner eğitimi teşvik eden daha esnek müfredat yapılarını benimsemeye yönlendirilmektedir. Bu yaklaşım, bilgiyi çeşitli disiplinler arasında bütünleştirerek öğrenmeyi desteklemekte ve farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Kranthi vd., 2024; Wani vd., 2026). Özellikle karmaşık teoriler ile sektörel uygulamalar arasında bağ kurmayı amaçlayan programlarda ders kitapları, öğretim materyalleri ve uygulama bileşenleri birlikte tasarlanmakta; stajlar ise akademik bilginin iş dünyasına transferini sağlayarak öğrencilikten profesyonelliğe geçişi kolaylaştıran kritik bir rol üstlenmektedir. Bu süreç, kurumsal inovasyonun temelini oluştururken öğrencilerin kendi alanlarında çıraklıktan yetkinliğe evrilmelerine olanak tanımaktadır (Mejia & Wickey-Byrd, 2023).

Müfredat analizi, farklı düzeylerde gerçekleştirilebilen çok katmanlı bir inceleme alanıdır. Thompson (2014), müfredatın analizinde 'hedeflenen', 'yazılı', 'uygulanan', 'ölçülen' ve 'erişilen' müfredat ayrımını önermektedir. Hedeflenen müfredat, kurumlar veya yetkili kurullar tarafından planlanan resmi hedefleri ve standartları kapsar. Yazılı müfredat, ders kitapları ve ders izlenceleri gibi somut materyalleri ifade ederken; uygulanan müfredat, öğretmenlerin bu içeriği sınıf ortamında nasıl aktardığını tanımlar. Ölçülen müfredat, sınavlar ve değerlendirme araçlarıyla test edilen bilgi ve becerilere odaklanır. Erişilen müfredat ise tüm bu sürecin sonunda öğrencilerin fiilen edindikleri kazanımları temsil eder (Thompson, 2014).

Literatürde müfredat analizi için en sık kullanılan yöntemlerden biri içerik analizidir (Cai & Cirillo, 2014). İçerik analizi ders planlarının, izlencelerin ve program çıktılarının sistematik biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır. Geleneksel müfredat analizleri çoğunlukla içerik düzeyinde yürütülmekle birlikte, son yıllarda ilişkisel ve yapısal yaklaşımlar da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda sosyal ağ analizinin eğitim programlarına ve müfredat tasarımına uygulanması, modern üniversite yapılarında derslerin birbirleriyle nasıl iletişim içinde olduğunu anlamak için yenilikçi bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Li vd., 2025). Sosyal ağ analizi; ağ yoğunluğu, merkezilik ve akışlar gibi metrikleri kullanarak öğrenciler, dersler ve programlar arasındaki ilişkilerin hem görsel hem de matematiksel temsillerini sunar (Hrastinski, 2006; Lee & Bonk, 2016). Bu yaklaşım, derslerin yalnızca içerik bakımından değil, yapısal konumları ve birbirleriyle kurdukları bağlantılar üzerinden de analiz edilmesine imkân tanımaktadır.

Ayrıca sosyal ağ analizi, eğitim dinamiklerini kapsamlı biçimde anlamak ve müfredat tasarımı ile akademik yönetim süreçlerindeki karar mekanizmalarına analitik temel sağlamak amacıyla içerik analizi ve gelişmiş istatistiksel modellerle birlikte kullanılmaktadır (Dinh vd., 2024). Böylece müfredat, statik bir ders listesi olmaktan çıkarak ilişkisel bir yapı olarak ele alınabilmekte; hangi alanların merkezde, hangilerinin çevrede konumlandığı ve yapısal bütünlüğün nasıl kurulduğu nesnel ölçütlerle değerlendirilebilmektedir.

Güncel halkla ilişkiler dinamikleri, müfredatın yapısal örgütlenmesine ilişkin tartışmalar ve eğitimde ilişkisel analiz yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki halkla ilişkiler lisans müfredatlarının

mevcut yapısının nasıl şekillendiği, hangi derslerin merkeze yerleştiği ve yeni nesil yetkinliklerin programlara ne ölçüde entegre edildiği temel bir araştırma problemi olarak belirlemektedir. Bu çalışma, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

Araştırma Sorusu 1: Türkiye'deki halkla ilişkiler program-ders ağında en yüksek derece merkeziyetine sahip dersler hangileridir ve bu dersler ulusal ölçekte çekirdek müfredatı nasıl tanımlamaktadır?

Araştırma Sorusu 2: Program–ders ağında en yüksek arasındalık merkeziliğine sahip dersler hangileridir? Bu dersler, ağda zorunlu ders çekirdeği ile seçmeli ders havuzu arasında bağlantı kuran 'köprü dersler' olarak konumlanmakta mıdır?

Araştırma Sorusu 3: Devlet ve vakıf üniversiteleri, (i) müfredat benzerliği, (ii) ağdaki konum (merkezilik/yoğunluk) ve/veya (iii) topluluk üyeliği bakımından sistematik bir farklılaşma göstermekte midir?

Araştırma Sorusu 4: 'Sürdürülebilirlik/ESG', 'dijital iletişim', 'veri/ölçüm-analitik' ve 'etik/hukuk' temalı dersler ağda merkezi mi yoksa çevrede mi konumlanmaktadır?

Araştırma Sorusu 5: Türkiye'de halkla ilişkiler eğitiminin ağı, ders kategorilerinin (örn., medya ilişkileri, yönetim-strateji, araştırma-ölçme, sosyal etki/sürdürülebilirlik) yaygınlık ve merkezilik dağılımı açısından hangi yönelime daha yakındır?

2. Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'de eğitim veren Halkla İlişkiler ve Tanıtım lisans programlarının müfredat yapısını sosyal ağ analizi yöntemiyle incelemektedir. Sosyal ağ analizi bireyler, ekipler, örgütler veya bilgi nesneleri gibi varlıklar arasındaki ilişki ağlarını sistematik olarak haritalandırmak, ölçmek ve analiz etmek için kullanılan metodolojik bir yaklaşımdır. Söz konusu analiz, bu varlıkları temsil etmek için düğümleri, aralarındaki ilişkileri veya bağlantıları temsil etmek için ise kenarları kullanır. Sosyal ağ analizi, kökenini matematikteki Grafik Teorisi'nden almaktadır. Bu teoriye göre karmaşık ilişkiler, düğümler ve bağlantılardan oluşan sosyogramlar aracılığıyla görselleştirilir. Sosyogramlar, incelenen ağın topolojisini sadece görsel bir şema olarak sunmakla kalmaz; aynı zamanda ilişkilerin yapısını hem nitel hem de nicel olarak analiz etmeye olanak tanır (Rouhanizadeh vd., 2022).

Bu çalışmada kapsam Türkiye'deki Halkla İlişkiler ve Tanıtım programlarıyla sınırlandırılmış, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık programları analize dahil edilmemiştir. Coğrafi bakımından KKTC ve yurt dışındaki programlar dışarıda bırakılmış, Türkiye'deki programların tamamı incelenmiştir. Bu çerçevede örnekleme yapılmamış; araştırma evreninin tamamı (devlet ve vakıf üniversitelerinden toplam 33 program) analize dahil edilmiştir.

Müfredat karşılaştırmasını tekil ders adları üzerinden yapmak, üniversiteler arasında aynı içeriğin farklı başlıklarla açılabilmesi nedeniyle yanıltıcı olabileğinden, dersler içerik benzerliklerine dayalı bir sınıflandırma şeması altında alanlara ayrılarak modellenmiştir. Dersler; beşeri bilimler ve kültür, iletişimin temel alanları ve kuramsal altyapı (iletişime giriş, iletişim kuramları), halkla ilişkilerin çekirdek alanları (halkla ilişkiler temelleri, kampanya/örnek olay), stratejik iletişim ve ikna eksen (stratejik iletişim, ikna ve retorik, siyasal iletişim), medya ekosistemiyle ilişkili alanlar (medya çalışmaları, haber ve yayıncılık, medya ilişkileri, medya planlama), yönetim ve pazara dönük alanlar (örgüt ve yönetim, pazarlama, marka, reklam, etkinlik ve sponsorluk), üretim ve anlatı becerileri (tasarım ve üretim, kurumsal yazarlık, yaratıcı yazarlık, sözlü iletişim ve sunum, yaratıcılık ve analitik düşünme), veri ve teknoloji odaklı alanlar (veri/analitik ve araştırma, dijital iletişim, yapay zeka, temel bilgisayar), normatif ve düzenleyici çerçeve (etik, hukuk, iş sağlığı ve güvenliği), toplumsal bilim altyapısı (ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji; psikoloji), öğrencinin kariyer

ve deneyim bileşenleri (kariyer, oryantasyon, staj, proje/tez), ayrıca konuya özgü uygulama alanları (kriz iletişimi, risk iletişimi, afet iletişimi, sağlık, turizm, finans, spor) altında toplanmıştır. Bu kapsam dışında kalan veya birden fazla alana eşit düzeyde yerleştirilemeyen dersler 'diğer' başlığıyla sınıflandırılmıştır. Kodlama süreci iki bağımsız kodlayıcı tarafından yürütülmüş; derslerin sınıflandırılmasında ders adıyla birlikte ders içerikleri ile amaç-öğrenme çıktıları dikkate alınmıştır.

Ağ modeli program-ders alanı ilişkilerini temsil eden iki modlu (*bipartite*) bir yapı olarak kurulmuştur. Düğüm seti programlardan ve ders-kategori alanlarından oluşmakta; bir program düğümü ile bir ders alanı düğümü arasındaki bağlantı, ilgili alanın program müfredatında yer alması durumunda tanımlanmaktadır. Bağlantılar ağırlıklı olarak ele alınmış; bağlantı ağırlığı, aynı program içinde ilgili ders alanına düşen ders sayısını gösterecek biçimde hesaplanmıştır. Zorunlu-seçmeli bilgisi bağlantı düzeyinde ayrıca işaretlenmiş, böylece toplam müfredatın yanı sıra zorunlu dersler ve seçmeli dersler için alt-ağlar elde edilerek karşılaştırmalı değerlendirme yapılmıştır. Programların devlet-vakıf niteliği program düğümlerine eklenen bir özellik değişkeni olarak tanımlanmış ve karşılaştırmalı analizlerde kullanılmıştır.

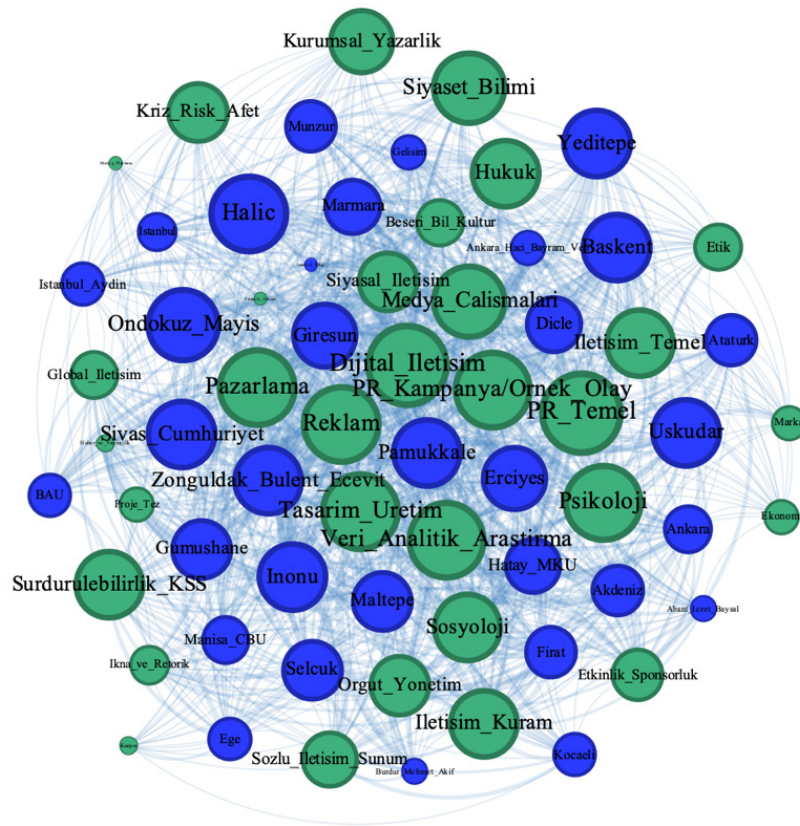
Veri, iki bağımsız kodlayıcı tarafından sınıflandırılmış olup kodlayıcılar arası uyum Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmış ve $\kappa = 0,81$ olarak bulunmuştur; bu değer yüksek düzeyde bir uzlaşmaya işaret etmektedir (Landis & Koch, 1977). Analizler Gephi isimli program aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma sorularının yanıtlanmasında temel olarak merkeziyet ölçümlerinden yararlanılmıştır. Derece merkeziyeti, bir ders alanının kaç programda yer aldığını gösterdiği için ulusal ölçekte yaygın alanların belirlenmesi ve çekirdek müfredatın tanımlanmasında kullanılmıştır. Arasındalık merkeziliği ise ağ içinde farklı kümeler arasında köprü rolü üstlenebilen ders alanlarını saptamak amacıyla hesaplanmıştır. Sürdürülebilirlik/KSS, dijital iletişim, veri/analitik ve araştırma, etik ve hukuk gibi tematik alanların ağdaki konumu; toplam müfredat ile zorunlu ve seçmeli alt ağlarda merkeziyet değerleri ve yaygınlık düzeyleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılaşma, programların müfredat bileşimi ve ağ içindeki konumuna ilişkin göstergeler üzerinden karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır.

Görselleştirmeler, ağın genel örüntüsünü ve yoğunlaşma alanlarını sunan tamamlayıcı bir araç olarak kullanılmıştır. Düğüm boyutları derece merkeziyetine göre ölçeklendirilmiş, bağlantı kalınlıkları ağırlık değerlerini yansıtacak biçimde ayarlanmıştır. Görsel karmaşıklık azaltmak amacıyla etiketleme seçici tutulmuş ve yalnızca ağın merkezinde yer alan sınırlı sayıda ders alanı düğümü etiketlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde sunulan bulgular, Türkiye'de Halkla İlişkiler ve Tanıtım lisans programlarına ait program-ders alanı iki modlu ağın genel yapısal özellikleri ile bu yapı üzerinde gerçekleştirilen merkezilik analizlerine dayanmaktadır. Şekil 1, programlar ile ders alanları arasındaki ilişkilerin genel örüntüsünü görselleştirmekte ve yüksek bağlantısalığa sahip alanların ağ içindeki konumunu betimleyici bir çerçeve sunmaktadır. İncelenen ağ, toplam 81 düğüm (program ve ders alanları) ve 1006 bağlantıdan oluşmaktadır. Ağ yoğunluğunun 0,31 olarak hesaplanması, müfredat yapısının parçalı bir görünüm sergilemediğini; aksine programların büyük ölçüde ortak ders alanları etrafında şekillendiğini göstermektedir. Ortalama derece değerinin 24,84, ortalama ağırlıklı derece değerinin ise 18,20 olması, düğümlerin ağ içerisinde yüksek sayıda ve görece güçlü bağlantılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu genel yapı, müfredatın ulusal ölçekte belirli alanlar etrafında yakınsadığını ve ortak bir ders omurgası üzerinden örgütlendiğini göstermekte; izleyen alt bölümlerde sunulan derece ve arasındalık merkeziliği analizleri için analitik bir zemin oluşturmaktadır.

Şekil 1. Türkiye’de halkla ilişkiler lisans programlarına ait program–ders (iki modlu) ağ yapısı.



Not: Düğüm büyüklükleri derece merkezietine göre ölçeklendirilmiştir; bağlantı kalınlıkları bağlantı ağırlıklarını yansıtmaktadır. Görsel, programlar ile ders/kategori alanları arasındaki ilişkilerin genel yapısını betimlemek amacıyla sunulmuştur.

3.1. Derece merkezîyeti üzerinden çekirdek müfredatın tanımlanması

Program-ders alanı ağındada derece merkezieteti, bir ders alanının kaç farklı programda temsil edildiiğini göstermektedir. N=33 program üzerinden yapılan analizde, 'dijital iletişim' ve 'halkla ilişkiler temelleri' alanları tüm programlarda yer alarak en yüksek derece merkezietetine sahip alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu iki alanı 'pazarlama', 'halkla ilişkiler kampanya/örnek olay', 'psikoloji', 'reklam', 'tasarım ve üretim' ile 'veri/analitik-araştırma' izlemekte; söz konusu alanların her biri 32 programda temsil edilmektedir. 'Medya çalışmaları' ve 'siyaset bilimi' alanları ise 31 programda yer alarak yüksek yaygınlık düzeyini sürdürmektedir.

Çekirdek müfredat, programların en az %50'sinde temsil edilme ölçütü (derece ≥ 17) esas alınarak zorunlu ve seçmeli ders alt ağları üzerinden ayrıca incelenmiştir. Zorunlu ders alt ağında kurumsal yazarlık (23), ekonomi (21), iletişim kuramları (21), proje/tez (21) ve iletişim temel dersler (20) alanları yüksek derece değerleriyle öne çıkmaktadır. Bu bulgu, programlar arasında güçlü bir ortak zorunlu çekirdeğin varlığına işaret etmektedir. Buna karşılık seçmeli ders alt ağında dijital iletişim (27), sürdürülebilirlik/KSS (25), tasarım ve üretim (25), etkinlik ve sponsorluk (24) ve medya çalışmaları (22) alanlarının yaygınlaştığı görülmektedir. Bulgular, Türkiye'de halkla ilişkiler lisans müfredatının ortak bir zorunlu temel üzerine kurulduğunu; seçmeli dersler aracılığıyla ise güncel temalar etrafında çeşitlendiğini göstermektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Program–ders alanı ağında ders alanlarının derece merkeziliği

Ders Kategorisi	Toplam Derece	Zorunlu Derslerde Derece	Seçmeli Derslerde Derece
Dijital İletişim	33	6	27
Halkla İlişkiler Temel	33	19	14
Pazarlama	32	11	21
Halkla İlişkiler Kampanya/Örnek Olay	32	16	16
Psikoloji	32	18	14
Reklam	32	12	20
Tasarım/Üretim	32	7	25
Veri/Analitik/Araştırma	32	10	22
Medya Çalışmaları	31	10	22
Siyaset Bilimi	31	19	12
Hukuk	30	19	11
İletişim Kuramları	30	21	9
İletişim Temel Dersler	30	20	10
Sosyoloji	30	17	13
Sürdürülebilirlik/ KSS	30	5	25
Kurumsal Yazarlık	29	23	6
Kriz / Risk / Afet İletişimi	28	17	11
Örgüt Yönetim	28	8	20
Siyasal İletişim	28	7	21
Sözlü İletişim Sunum	27	12	15
Etkinlik Sponsorluk	26	2	24
Beşerî Bilimler/ Kültür	25	9	16
Etik	25	14	11
Global İletişim	25	5	20
İkna ve Retorik	23	9	14
Ekonomi	22	21	1
Marka	22	13	9
Proje ve Tez	22	21	1
Haber ve Yayıncılık	18	4	14
Kariyer	18	16	2
Medya Planlama	17	11	6
Stratejik İletişim	17	5	12

Not: Derece, ilgili ders alanının kaç programda yer aldığını göstermektedir (N=33).

3.2. Arasındalık merkeziliği ve köprü ders alanları

İkinci araştırma sorusu kapsamında ders alanlarının ağ içindeki aracılık konumları, arasındalık merkeziliği üzerinden değerlendirilmiştir. Arasındalık merkeziliği, bir alanın ağdaki farklı düğüm grupları arasında ne ölçüde geçiş noktası işlevi gördüğünü; dolayısıyla zorunlu çekirdek ile seçmeli ders havuzu arasında bağlantı kuran köprü alanların belirlenmesini mümkün kılar. Bu analiz, yaygınlığı yüksek olan alanların her zaman aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini sınamaya da olanak tanımaktadır.

Bulgular, en yüksek arasındalık değerlerinin büyük ölçüde programlar arası en yaygın alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Dijital İletişim ve Halkla İlişkiler Temelleri en yüksek arasındalık değerlerine sahiptir (her ikisi için 0,0164) ve aynı zamanda en yüksek toplam derece değerleriyle ağı yapısal omurgasını oluşturmaktadır. ‘Reklam’, ‘tasarım-üretim’, ‘pazarlama’, ‘psikoloji’, ‘halkla ilişkiler kampanya/örnek olay’ ve ‘veri/analitik-araştırma’ alanları da hem yüksek arasındalık hem de yüksek derece değerleriyle ağı merkezinde konumlanmaktadır. Bu örüntü, programların ortaklaştığı ana alanların aynı zamanda müfredatın ilişkisel bütünlüğünü taşıyan başlıca düğümler olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Derslere göre arasındalık merkeziliği değerleri

Ders Kategorisi	Arasındalık merkeziliği
Dijital İletişim	0.0164
Halkla İlişkiler Temel	0.0164
Reklam	0.0156
Tasarım Üretim	0.0156
Pazarlama	0.0156
Psikoloji	0.0150
Halkla İlişkiler Kampanya/Örnek Olay	0.0145
Veri/Analitik/Araştırma	0.0145
Medya Çalışmaları	0.0141
Siyaset Bilimi	0.0137

Ancak köprü rolü yalnızca yüksek arasındalık değerleriyle değil, alanların zorunlu ve seçmeli katmanlar arasındaki dağılımı ile daha net biçimde anlaşılmaktadır. Bu açıdan iki farklı aracılık örüntüsü belirginleşmektedir. İlk örüntü hem zorunlu hem seçmeli katmanda güçlü biçimde temsil edilen alanları kapsamaktadır. ‘Halkla ilişkilerin temelleri’, ‘kampanya/örnek olay’, ‘psikoloji’, ‘sözlü iletişim ve sunum’ ile ‘hukuk’ alanları, çekirdek yapı ile seçmeli çeşitlilik arasında süreklilik sağlayan alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu alanlar, öğrencilerin hem zorunlu dersler aracılığıyla hem de seçmeli dersler üzerinden karşılaşabildiği; dolayısıyla müfredatın farklı katmanlarını birbirine bağlayan bir rol üstlenmektedir.

İkinci örüntü ise arasındalık ve toplam yaygınlığı yüksek olmakla birlikte, ağırlıklı seçmeli katmanda yoğunlaşan alanlardan oluşmaktadır. ‘Dijital iletişim’, ‘tasarım-üretim’, ‘veri/analitik/araştırma’ ve ‘sürdürülebilirlik/KSS’ bu grupta belirgindir. Bu alanlar, ağı genelinde merkezi bir konuma sahip olmalarına rağmen, çoğu programda seçmeli havuz üzerinden taşınmaktadır. Dolayısıyla bu alanların aracılık rolü, zorunlu ve seçmeli katmanlar arasında eşit bir geçiş sağlamaktan çok, seçmeli dersler aracılığıyla programlar arası bağlantıyı güçlendirme biçiminde ortaya çıkmaktadır.

3.3. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında müfredat yapısının karşılaştırılması

Devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki olası kurumsal farklılaşmayı incelemek amacıyla program düğümleri kurumsal statülerine göre etiketlenmiş ve ağıdaki konumları derece merkeziliği temelinde karşılaştırılmıştır. Toplam ağı üzerinde yapılan hesaplamada, devlet üniversitelerinin ortalama derece değeri 30,5; vakıf üniversitelerinin ortalama derece değeri ise 30,44 olarak bulunmuştur.

Alt ağı düzeyindeki karşılaştırmalar ise daha nüanslı bir tablo sunmaktadır. Zorunlu ders alt ağında devlet üniversitelerinin ortalama derece değeri (14,63), vakıf üniversitelerine (13,78) kıyasla daha yüksektir. Buna

karşılık seçmeli ders alt ağında vakıf üniversitelerinin ortalama derece değeri (16,67), devlet üniversitelerinin ortalamasının üzerine (15,88) çıkmaktadır.

3.4. Güncel tematik alanların ağdaki konumu

Ağın genel topolojisinde merkezi konumlarıyla dikkat çeken dijital iletişim ve sürdürülebilirlik gibi alanlar, dördüncü araştırma sorusu kapsamında tematik gruplar (ESG, veri, etik) özelinde yeniden değerlendirilmiştir. Toplam ağda dijital iletişim tüm programlarda yer alarak en yüksek yaygınlığa sahiptir (33/33). Veri/analitik/araştırma (32/33) ve sürdürülebilirlik/KSS (30/33) alanları da benzer biçimde yüksek temsil düzeyi sergilemektedir. Ancak alt ağ ayrımı, bu temaların büyük ölçüde seçmeli ders yapısı üzerinden taşındığını göstermektedir.

Etik ve hukuk alanlarında ise farklı bir örüntü gözlenmektedir. Etik alanı, zorunlu ve seçmeli katmanlar arasında daha dengeli bir dağılım sergilerken; hukuk alanı, zorunlu çekirdeğe daha güçlü biçimde entegre olmuştur. Yapay zeka ise sınırlı yaygınlık düzeyiyle ağın periferisinde kalmaktadır.

3.5. Müfredat ağının genel yönelimi

Ders alanlarının yaygınlık ve merkezilik dağılımı birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de halkla ilişkiler lisans müfredatının iki katmanlı bir yapı sergilediği görülmektedir. Halkla ilişkiler temelleri ve dijital iletişim etrafında güçlü bir ortaklaşma bulunmakta; buna karşılık güncel dönüşüm temaları büyük ölçüde seçmeli ders havuzu üzerinden müfredata eklenmektedir. Ağın genel yapısal özellikleri (81 düğüm, 1006 bağlantı, yoğunluk=0,31) programlar arasında güçlü bir örtüşmeye işaret etmektedir. Bu tablo, Türkiye’de PR lisans müfredatının ortak bir çekirdek üzerinde yakınsadığını; farklılaşmanın ise seçmeli dersler aracılığıyla üretildiğini ortaya koymaktadır.

4. Tartışma

Araştırma bulguları, Türkiye’deki Halkla İlişkiler ve Tanıtım lisans programlarının yapısal örgütlenmesinin küresel eğilimlerle önemli ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Zorunlu derslerde yoğunlaşan yazma, üretim ve kuramsal altyapı bileşenleri, halkla ilişkiler eğitiminin Türkiye’de mesleki formasyonun asgari çerçevesini kurumsallaştırmış olduğunu göstermekte; eğitimin yalnızca uygulamaya dönük teknik beceriler üzerinden değil, akademik temellendirme üzerinden inşa edildiğine işaret etmektedir. Uluslararası literatürde halkla ilişkiler eğitiminin yazarlık, araştırma ve stratejik iletişim gibi temel bileşenler etrafında yapılandığı vurgulanmaktadır (DiStaso vd., 2009; Meganck vd., 2020). Sha’nın (2011) yazarlık, araştırma ve planlama gibi geleneksel yetkinliklerin sektörel başarı açısından temel konumunu öne çıkaran çalışmasıyla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’deki müfredatın bu alanları koruma yönünde küresel standartlarla uyumlu bir eğilim sergilediği görülmektedir.

Zorunlu çekirdeğin geleneksel akademik bileşenler etrafında şekillenmesi ve dönüşüm temalarının seçmeli katmana itilmesi yalnızca Türkiye’ye özgü bir tablo değildir. Gözlemlenen yakınsama, halkla ilişkiler eğitiminde küresel ölçekte paylaşılan bir müfredat anlayışıyla paralel olarak değerlendirilebilir. Nitekim CPRE’nin 2023 tarihli raporu da ilkelere giriş, yazarlık, araştırma, kampanya/örnek olay ve stajdan oluşan beş ders standardının küresel ölçekte halkla ilişkiler programlarına yerleştiğini teyit etmektedir (Toth & Bourland-Davis, 2023).

Sektörün hızla dönüşen dinamikleri ile müfredatın kurumsallaşmış yapısı arasındaki gerilim, yeni nesil yetkinliklerin konumlandırılmasında görünür hale gelmektedir. Bulgular dijital iletişim, veri analitiği ve sürdürülebilirlik gibi alanların programların çoğunluğunda yer aldığını göstermesine rağmen, bu temalar ağırlıklı olarak seçmeli ders havuzu içerisinde konumlanmaktadır. Söz konusu tablonun kısmen kurumsal tercihlerden, kısmen de müfredatın yapısal kapasitesinin sınırlılığından beslendiği değerlendirilmektedir. Halkla ilişkiler eğitimcileriyle yürütülen araştırmalar, akreditasyon kısıtlarının müfredatın eğitimcilerin önemli gördüğü tüm dersleri kapsamaya olanak tanımadığını ve ideal bir halkla ilişkiler müfredatının dört yıllık lisans süresinin çok ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır (Erzikova & Berger, 2012). İspanya bağlamında yürütülen bir çalışma, bu dinamiği somutlaştırmaktadır. Hükümet tarafından belirlenen zorunlu çekirdeğin teori ve teknik derslerle sınırlı kaldığı, kampanya ve staj gibi mesleki bileşenlerin ise büyük çoğunluğunda ya seçmeli düzeyde kaldığı ya da hiç yer almadığı görülmektedir (Xifra, 2007). Bu yapısal kısıtın Türkiye bağlamında da geçerli olduğu yerel çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümlerinde yapay zeka odaklı müfredat incelemesinin yapıldığı bir çalışmada söz konusu derslerin sınırlı sayıda kaldığı ve çoğunlukla seçmeli dersler aracılığıyla sunulduğu tespit edilmiştir (Duğan & Gürsu, 2025).

Sha'nın (2011) da belirttiği üzere, sektörel gereklilik haline gelen teknik ve stratejik yetkinliklerin müfredatta merkezi bir konum kazanması beklenmektedir. Türkiye bağlamında yürütülen araştırma, bu beklentinin henüz karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada, program çıktılarının emek piyasasının talep ettiği yetkinlikler açısından ciddi boşluklar barındırdığı ve çağdaş iş yaşamında öne çıkan yetkinliklerin program çıktılarına yeterince yansımadağı saptanmıştır (Demir & Yılmaz, 2025). Bu bağlamda temaların seçmeli düzeyde yoğunlaşması, CPRE'nin veri analitiği ve yapay zeka yetkinliklerinin akademik programlara entegre edilmesi yönündeki çağrısıyla örtüşmekte; yeni yetkinliklerin kurumsal düzeyde standartlaşmasını geciktirme potansiyeli taşıyan küresel ölçekte ortak bir gerilimi yansıtmaktadır (Toth & Bourland-Davis, 2023). Sektör profesyonelleriyle yürütülen araştırmalar da üniversitelerin teknolojik dönüşüme yanıt verme kapasitesinin önemli bir sorun olmaya devam ettiğini ortaya koymaktadır (Krishna vd., 2020).

Devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki karşılaştırma ise yapısal bütünlüğün kurumsal statüden bağımsız biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Toplam ders kapsamı bakımından belirgin bir ayrışma gözlenmemesi, müfredatın temel omurgasının ulusal ölçekte benzeştiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu benzeşme, Türkiye'de iletişim eğitimi alanında yürütülen akreditasyon süreçleriyle de ilişkili olabilir. Özellikle İLEDAK gibi akreditasyon mekanizmaları, programların belirli çekirdek dersler ve yeterlilikler etrafında yapılandırılmasını teşvik ederek müfredatların standart bir temel üzerinde yakınsamasına katkı sağlamaktadır (Türkal, 2023). Bununla birlikte, farklılaşma daha çok zorunlu ve seçmeli derslerin dağılımında ortaya çıkmakta; rekabet, çekirdeğin yeniden tanımlanmasından ziyade seçmeli çeşitlilik üzerinden yürütülmektedir. Bu sonuç, Anton vd. (2025) ve Freberg vd. (2013) tarafından vurgulanan akademi-sektör etkileşiminin önemini yeniden gündeme getirmektedir. Özellikle seçmeli ders havuzlarının sektör beklentileri doğrultusunda güncellenmesi, dönüşüm temalarının programlara daha sistematik biçimde entegre edilmesi açısından kritik görünmektedir. Bu farklılaşma, vakıf üniversitelerinin rekabetçi konumlanmaları doğrultusunda program çeşitliliği üzerinden ayrışma üretme eğilimleriyle ilişkilendirilebilirken, devlet üniversiteleri daha kurumsallaşmış ve çekirdek odaklı bir müfredat yapısını sürdürme yönünde konumlanmaktadır (Cevher, 2015). Türkiye'deki iletişim fakültelerinin müfredatlarını inceleyen çalışmalar da bu örüntüyü desteklemektedir; devlet üniversitelerinde teorik derslerin, vakıf üniversitelerinde ise pratik ve teknik derslerin baskın olduğu görülmektedir (Tüzün, 2023).

Programlar arası güçlü benzeşme, işlevsel getiriler sağlamakla birlikte yapısal kısıtlar da barındırmaktadır.

Olumlu açıdan değerlendirildiğinde, ortak bir zorunlu çekirdek ulusal işgücü piyasasında taşınabilir bir yetkinlik zemini oluşturmakta; sektörün farklı üniversite mezunlarını benzer bir temel üzerinden değerlendirebilmesini kolaylaştırmaktadır. Akreditasyon süreçleri açısından da benzeşik bir yapı, program kalitesinin karşılaştırılmasını ve denetlenmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, 33 programın büyük çoğunluğunun benzer bir zorunlu çekirdek etrafında örgütlenmesi, aday öğrenciler açısından anlamlı bir tercih kriteri oluşturmayı güçleştirmektedir. Müfredat içerikleri bu denli benzeştiğinde staj olanakları, mezun ağları ve kurumsal prestij gibi dolaylı göstergeler belirleyici ölçütlere dönüşmektedir (Choi vd., 2025). Yükseköğretimde segmentasyon literatürü de bu dinamiği desteklemektedir. Üniversiteler çekirdek müfredatı farklı paydaş gruplarına göre uyarlama kapasitesinden yoksun olduklarında farklılaşma kaçınılmaz biçimde müfredat dışı unsurlara kaymaktadır (Story, 2023). Öte yandan, benzeşmenin yarattığı en derin kısıt, dijital halkla ilişkiler veya veri analitiği gibi alanlarda özelleşmiş müfredat modellerinin gelişimini yavaşlatma potansiyelidir; bu tür yapılanmaların bazı ulusal bağlamlarda programlar arası farklılaşmanın başlıca eksenine dönüştüğü görülmektedir (Anton vd., 2025).

Benzeşmenin yapısal sonuçları yalnızca tercih süreçleriyle sınırlı kalmayıp aynı programa kayıtlı öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de doğrudan etkilemektedir. Bulgular, müfredatın yalnızca içerik düzeyinde değil, öğrenme çıktıları düzeyinde de farklılaşmaya açık bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Müfredat öğeleri arasındaki ilişkilerin ve bu öğeler arasındaki uyumun, öğrenci öğrenmesi açısından belirleyici olduğu dikkate alındığında (Prøitz, 2023); çekirdek derslerin standartlaşması tüm öğrenciler için ortak bir mesleki temel oluştururken, dönüşüm temalarının seçmeli dersler aracılığıyla sunulması bu alanlara ilişkin yetkinliklerin kazanımını bireysel tercihlere bağlı hale getirmektedir. Nitekim literatürde de müfredatın standartlaşma ve esneklik arasında kurduğu dengenin öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici olduğu; aşırı standardizasyonun esnekliği sınırlayarak farklılaşma ve uyarlanabilirlik üzerinde kısıtlayıcı etkiler yaratabileceği vurgulanmaktadır (Vigna vd., 2026). Bu bağlamda, aynı programdan mezun öğrenciler arasında özellikle dijital iletişim, veri analitiği ve yeni medya teknolojileri gibi alanlarda farklılaşan yetkinlik profillerinin ortaya çıkması olasıdır. Dolayısıyla mevcut müfredat modeli, bir yandan standardizasyon aracılığıyla mesleki ortaklığı güçlendirirken (Derouich, 2025), diğer yandan uzmanlaşmayı esnek ve bireyselleşmiş bir öğrenme sürecine bırakmaktadır. Bu yapı, halkla ilişkiler eğitiminde standardizasyon ile esneklik arasındaki yapısal gerilimin öğrenci düzeyindeki bir yansıması olarak yorumlanabilir.

Normatif alanlara ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Hukuk ve etik derslerinin zorunlu katmanda güçlü biçimde temsil edilmesi, düzenleyici ve etik çerçevenin Türkiye’de erken dönemde kurumsallaştığına işaret etmektedir. Bu bulgu, küresel ölçekte halkla ilişkiler eğitiminin büyük çoğunluğunda etik dersinin bağımsız bir ders olarak yer almadığı göz önünde bulundurulduğunda daha da anlamlı hale gelmektedir. 39 ülkedeki 218 programın yalnızca yüzde otuz yedisinde bağımsız etik dersi bulunmakta, bunların da büyük çoğunluğu halkla ilişkilere özgü içerik taşımamaktadır (Austin & Toth, 2011). Bu çerçevede Türkiye’deki programların etik ve hukuk alanlarındaki güçlü zorunlu çekirdek yapısı, CPRE’nin etiği altıncı zorunlu ders olarak öneren uluslararası standartlarıyla da uyum içindedir (Toth & Bourland-Davis, 2023). Buna ek olarak, halkla ilişkiler eğitiminin yalnızca etik ve yasal bilgiyle sınırlı kalmaması gerektiği; duygusal zeka, empati ve kişilerarası iletişim gibi yetkinliklerin giderek merkezi bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Zhang, 2025). Duygusal zeka temelli eğitim yaklaşımlarının bireylerin öz farkındalık, iletişim, duygu düzenleme ve empati becerilerini geliştirdiği; bu becerilerin halkla ilişkiler pratiği açısından doğrudan karşılık bulduğu belirtilmektedir (Zhang & Adegbola, 2022). Ayrıca farklı disiplinlerde yürütülen çalışmalar, duygusal zekanın akademik başarı, istihdam edilebilirlik ve iletişim yeterliği ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bano &

Vasanth, 2022; Morris, 2023). Bu çerçevede, Türkiye'deki programlarda normatif derslerin güçlü varlığına karşın, insan odaklı sosyal beceri alanlarının görece sınırlı temsil edilmesi, gelecekteki müfredat tasarımları açısından önemli bir gelişim alanına işaret etmektedir.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki halkla ilişkiler lisans eğitiminin hem küresel standartlarla uyumlu hem de sektörel dönüşüme tam anlamıyla yanıt veremeyen bir yapısal gerilim içinde ilerlediği görülmektedir. Bu gerilimin aşılması, müfredatların yalnızca disiplinin tarihsel mirasını koruyan değil, mesleğin güncel ihtiyaçlarını yansıtan ve öğrencileri iş yaşamına gerekli yetkinliklerle donatan bir anlayışla yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir (Krishna vd., 2020).

Sonuç

Bu araştırma, sosyal ağ analizi yöntemini kullanarak Türkiye'deki Halkla İlişkiler ve Tanıtım lisans eğitiminin yapısal topolojisini haritalandırmıştır. Elde edilen sonuçlar, ulusal ölçekte eğitimin yazma, üretim ve kuramsal temeller üzerine inşa edilmiş güçlü bir akademik zemine sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Buna karşın, dijitalleşme ve veri analitiği gibi sektörel dönüşüm alanlarının ağın merkezine tam olarak entegre edilmek yerine, seçmeli ders havuzları üzerinden esnek bir biçimde yönetildiği tespit edilmiştir. Özetle, Türkiye'deki halkla ilişkiler eğitimi, geleneksel sınırlarını koruyan, ancak güncel mesleki dönüşümleri çekirdeği sarsmadan çepere yerleştiren pragmatik bir müfredat stratejisi izlemektedir.

Araştırmanın bulguları birbirine bağlantılı üç düzeyde önemli çıkarımlar sunmaktadır. Müfredat tasarımı açısından, dönüşüm temalarının seçmeli katmanda yoğunlaşması belirli bir esneklik sağlamakla birlikte, bu yetkinliklerin kazanımını öğrencilerin bireysel tercihlerine bırakmaktadır. Dijital iletişim, veri analitiği ve sürdürülebilirlik gibi alanların artık sektörel bir tercih değil standart bir gereklilik haline geldiği göz önünde bulundurulduğunda (Bernhard & Russmann, 2023; Meganck vd., 2020), bu alanların çekirdeğe ne ölçüde ve nasıl dahil edileceği konusu öne çıkmaktadır. Öğrenci tercihleri açısından ise, programların benzer bir zorunlu çekirdek etrafında şekillenmesi, aday öğrenciler için içerik temelli anlamlı bir ayrışma zemini bırakmamaktadır. Bu durum, seçim süreçlerini müfredat kalitesinden bağımsız biçimde kurumsal prestij ve dolaylı göstergeler üzerinden işlemeye zorlamaktadır (Choi vd., 2025). Akreditasyon ve politika düzeyinde ise İLEDK gibi mekanizmaların programlar üzerindeki standartlaştırıcı etkisinin, kalite güvencesi sağlarken aynı zamanda özgün müfredat modellerinin önünde yapısal bir engel oluşturup oluşturmadığı dikkatli biçimde izlenmesi gereken bir politika sorusuna dönüşmektedir.

Çalışmanın başlıca sınırlılığı, dersleri içerik benzerliğine dayalı alanlarda toplamanın, kredi ve iş yükü ağırlıkları, dönem içi yerleşim ve öğrenme çıktılarının ayrıntısı gibi boyutları doğrudan yansıtamamasıdır. Ayrıca ağ ölçütleri müfredat örüntülerini betimlemekte güçlü olmakla birlikte, bu örüntüleri üreten mekanizmalara ilişkin nedensel açıklamalar sunmayı amaçlamamaktadır. Gelecek çalışmalar, ders alanlarını kredi ağırlıklarıyla birlikte modele dâhil ederek temaların müfredattaki ağırlığını daha hassas biçimde ölçebilir; ders izlenceleri ve öğrenme çıktıları üzerinden metin tabanlı analizleri ağ yaklaşımıyla birleştirerek içerik düzeyindeki ayrışmayı görünür kılabilir. Programlar arası müfredat benzeşmesinin öğrenci tercih süreçlerine ve mezun istihdam örüntülerine yansımaları da ampirik olarak incelenebilir. Buna ek olarak bölüm kadro yapısı, kontenjan, programın kuruluş yılı ve üniversitenin örgütsel profili gibi değişkenlerin müfredat örüntüleriyle ilişkisi test edilerek yakınsama ve farklılaşma dinamikleri daha açıklayıcı bir çerçevede tartışılabilir.

Extended Abstract

Public relations (PR) education operates at the intersection of broad intellectual inquiry and professional training. While traditional university missions emphasize knowledge production and the cultivation of societal leadership, contemporary higher education faces increasing pressure to equip graduates with market-ready competencies. This tension places PR curricula between maintaining theoretical depth (sociology, psychology, ethics) and responding to rapid sectoral shifts driven by digitalization, data analytics, and sustainability.

Although global frameworks such as those proposed by the Commission on Public Relations Education advocate a balance between theory, research, and technical skills, their implementation varies across national contexts. In Türkiye, PR education has evolved from a journalism-oriented origin into a distinct discipline integrating marketing and strategic communication. Yet it remains unclear whether emerging competencies, such as digital literacy, analytics, and social impact, have been structurally embedded in the core curriculum or relegated to the periphery. This study addresses this gap by examining the structural topology of undergraduate PR curricula in Türkiye and assessing how programs manage the tension between academic legitimacy and professional adaptation.

Using social network analysis (SNA), the study analyzes all 33 undergraduate Public Relations and Publicity programs in Türkiye, including both state and foundation universities. The curriculum is modeled as a two-mode (bipartite) network composed of program and course-category nodes. Courses were grouped into content-based fields (e.g., digital communication, corporate writing, strategic communication) rather than analyzed by title alone. Degree centrality identifies widely shared core fields, while betweenness centrality detects bridging fields that connect structural layers. The network is further divided into compulsory and elective sub-networks to examine how traditional and emerging competencies are positioned.

Results indicate a highly interconnected structure (density = 0.31), suggesting strong national convergence around a shared disciplinary backbone. Digital communication and PR fundamentals appear in all programs; however, their structural placement differs. The compulsory core is dominated by traditional academic components such as corporate writing, communication theory, and law. In contrast, emerging themes—including digital communication, sustainability/ESG, and data analytics—are concentrated primarily in the elective layer.

Two distinct bridging patterns emerge. Established fields (e.g., psychology, PR campaigns) connect compulsory and elective layers, reinforcing structural continuity. Conversely, newer technical domains (e.g., digital design and analytics) function as bridges mainly within the elective network, indicating adaptive flexibility rather than full institutionalization.

No significant difference was found in overall curriculum scope between state and foundation universities. Nevertheless, structural distinctions appear in layering: state universities maintain a denser compulsory core, while foundation universities differentiate themselves through broader elective diversity. Legal and ethical components are firmly embedded within the compulsory structure, reflecting the early institutionalization of normative standards.

Overall, findings suggest that PR education in Türkiye follows a pragmatic structural strategy. A stable academic core grounded in social sciences and traditional PR skills preserves disciplinary legitimacy, while transformation-oriented competencies are integrated predominantly through elective offerings. Although this arrangement provides flexibility, it may also generate uneven exposure to critical skills such as digital analytics and sustainability. The study demonstrates that convergence dominates at the core, whereas differentiation and modernization occur primarily at the periphery of the curriculum network.

Kaynakça

- Adi, A., & Stoeckle, T. (2021). Future of Communications and Public Relations (PR). (Re)Imagining the Role, Function and Purpose of the Communication Profession. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, 14(1(27)), 7-14.
- Aldoory, L., & Toth, E. L. (2000). An exploratory look at graduate public relations education. *Public Relations Review*, 26(1), 115-125. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(00\)00034-5](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(00)00034-5)
- Anton, A., Ravazzani, S., Baquerizo-Neira, G., Carbone, C. A., & Mukiza, D. (2025). Bridging practice and academia: Global insights on the role and future of public relations education. *Public Relations Review*, 51(5), 102620. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2025.102620>
- Arzuaga-Williams, M., Bıçakçı, A. B., Suárez-Monsalve, A. M., & Matkevičienė, R. (2026). Social impact and social value in public relations/communication: An international analysis for a conceptual framework. *Public Relations Review*, 52(1), 102660. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2025.102660>
- Austin, L. L., & Toth, E. L. (2011). Exploring ethics education in global public relations curricula: Analysis of international curricula descriptions and interviews with public relations educators. *Public Relations Review, Special Issue on Pedagogy, edited by Maureen Taylor*, 37(5), 506-512. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.09.007>
- Azionya, C., Oksutycz, A., & Benecke, D. R. (2019). A model for value based public relations education in a diverse and poly-contextual society. *Public Relations Review*, 45(3), 101767. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.04.001>
- Bano, Y., & Vasantha, S. (2022). Role of Emotional Intelligence on Final Year Students' Employability. İçinde V. Goyal, M. Gupta, S. Mirjalili, & A. Trivedi (Ed.), *Proceedings of International Conference on Communication and Artificial Intelligence* (ss. 329-338). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0976-4_27
- Becan, C., & Yıldırım, G. (2020). Halkla ilişkiler eğitimi kapsamında öğrencilerin uygulamalı bir eğitim aracı olarak halkla ilişkiler öğrenci ajanslarına yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 559-586. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.636822>
- Bernhard, J., & Russmann, U. (2023). Digitalization in public relations—Changing competences: A longitudinal analysis of skills required in PR job ads. *Public Relations Review*, 49(1), 102283. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2022.102283>
- Bird, J., van de Mortel, T., Holt, J., & Walo, M. (2015). Academics' perceptions of continuous and collaborative curriculum review: An Australian case study. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 24, 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2015.07.001>
- Cai, J., & Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research*, 64, 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.10.007>
- Cai, J., & Ni, Y. (2011). Investigating curricular effect on the teaching and learning of mathematics in a cultural context: Theoretical and methodological considerations. *International Journal of Educational Research, Curricular effect on the teaching and learning of mathematics: Findings from two longitudinal studies in China and the United States*, 50(2), 65-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.06.002>
- Canel, M. J. (2023). A call for the “Public Relations-imperative for sustainability”: Roles for public relations in advancing the 2030 Agenda. *Public Relations Review*, 49(4), 102368. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2023.102368>
- Canpolat, N. (2013). Türkiye’de halkla ilişkiler eğitimi: Halkla ilişkiler ders programlarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(2), 140-162.

- Cevher, E. (2015). Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin eğitim faaliyetlerinin mevcut durumunun araştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 25-50.
- Choi, M., Song, B., Zhao, Y., & Tortella, L. (2025). Comparison study of PR curriculum and PR job posts. *Public Relations Review*, 51(1), 102535. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2024.102535>
- Dawson, S., & Hubball, H. (2014). Curriculum Analytics: Application of Social Network Analysis for Improving Strategic Curriculum Decision-Making in a Research-Intensive University. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 2(2), 59-74. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.2.2.59>
- Demir, E. M., & Yılmaz, O. (2025). Bridging the gap: Alignment of public relations education with industry knowledge and skills requirements. *Industry and Higher Education*, 09504222251397477. <https://doi.org/10.1177/09504222251397477>
- Derouich, M. (2025). Ensuring outcome-based curriculum coherence through systematic CLO–PLO alignment and feedback loops. *Discover Education*, 4(1), 486. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00915-7>
- Dey, A. K. (2024). Designing and assessing an innovative and evolving MBA curriculum in a mission centric way with benchmarking and stakeholder validation. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100944. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100944>
- Dinh, L., Friedman, A., & Hawley, K. (2024). Examining peer review network dynamics in higher education visual communication courses using ERGM. *Computers and Education Open*, 7, 100222. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100222>
- DiStaso, M. W., Stacks, D. W., & Botan, C. H. (2009). State of public relations education in the United States: 2006 report on a national survey of executives and academics. *Public Relations Review, Special Section on China Public Relations*, 35(3), 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2009.03.006>
- Duğan, Ö., & Gürsu, N. D. (2025). Devlet ve vakıf üniversiteleri halkla ilişkiler ve reklamcılık programlarında yapay zeka: Bir müfredat incelemesi. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları*, 3(12), 33-46.
- Encarnação, J., Mengel, M., Bono, P., Böhm, K., Borgmeier, E., Brisson-Lopes, J., Hornung, C., Knierriem-Jasnoch, A., Koch, E., Krömer, D., Lindner, R., Paris, C., Sandberg, A., Schnaider, M., Storck, D., Teixeira, J., Urban**, B., & Wang, T. (1998). A concept and system architecture for IT-based Lifelong Learning. *Computers & Graphics*, 22(2), 319-393. [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(98\)00044-2](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(98)00044-2)
- Erzikova, E., & Berger, B. K. (2012). Leadership education in the public relations curriculum: Reality, opportunities, and benefits. *Public Relations Journal*, 6(3), 1-24.
- Fengwei, A., & Nan, W. (2020). Integration of urban-rural planning and human geography for online education under the impact of COVID-19. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 39(6), 8847-8855. <https://doi.org/10.3233/JIFS-189282>
- Fitch, K. (2014). Professionalisation and public relations education: Industry accreditation of Australian university courses in the early 1990s. *Public Relations Review, SPECIAL ISSUE ON PUBLIC RELATIONS HISTORY 2014*, 40(4), 623-631. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.02.015>
- Freberg, K., Remund, D., & Keltner-Previs, K. (2013). Integrating evidence based practices into public relations education. *Public Relations Review*, 39(3), 235-237. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.03.005>
- Geysi, N. (2024). Empowering public relations for sustainability: Examining the landscape in Turkey. *Corporate Communications: An International Journal*, 30(2), 335-354. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-12-2023-0192>
- Hrastinski, S. (2006). Introducing an informal synchronous medium in a distance learning course: How is participation affected? *The Internet and Higher Education*, 9(2), 117-131. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.006>
- Jugo, D., Ciboci, L., & Alavanja, M. (2017). Trends in education of communication professionals:

- The perspective of educators and employers in Croatia. *Public Relations Review*, 43(5), 998-1006. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.06.002>
- Kranthi, A. K., Rai, A., & Showry, M. (2024). Linking resonant leadership and learning organizations: The role of psychological empowerment as a mediator in faculty members among higher educational institutions in India. *Acta Psychologica*, 248, 104365. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104365>
- Krishna, A., Wright, D. K., & Kotcher, R. L. (2020). Curriculum Rebuilding in Public Relations: Understanding what Early Career, Mid-Career, and Senior PR/Communications Professionals Expect from PR Graduates. *Journal of Public Relations Education*, 6(1), 33-57.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, J., & Bonk, C. J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.001>
- Li, Y., Huang, T., & Li, X. (2025). Training path of big data management and application talents based on BERTopic-TOPSIS model. *PLOS ONE*, 20(12), e0334127. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0334127>
- Macnamara, J., Zerfass, A., Adi, A., & Lwin, M. O. (2018). Capabilities of PR professionals for key activities lag: Asia-Pacific study shows theory and practice gaps. *Public Relations Review*, 44(5), 704-716. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.10.010>
- Meganck, S., Smith, J., & Guidry, J. P. D. (2020). The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads. *Public Relations Review*, 46(5), 101973. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101973>
- Mejia, C., & Wickey-Byrd, J. (2023). Boundary crossing, internships, and the hospitality & tourism talent pipeline. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 33, 100441. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100441>
- Moreno, A., Navarro, C., Tench, R., & Zerfass, A. (2015). Does social media usage matter? An analysis of online practices and digital media perceptions of communication practitioners in Europe. *Public Relations Review*, 41(2), 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.12.006>
- Morris, D. L. (2023). Communication barriers for nursing students: Communication apprehension, emotional intelligence and perceived communication competence. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(3), 389-392. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2023.03.015>
- Mules, P. (2018). Reflections on the absence of formal reflection in public relations education and practice. *Public Relations Review*, 44(1), 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.09.008>
- Place, K. R., & Vardeman-Winter, J. (2018). Where are the women? An examination of research on women and leadership in public relations. *Public Relations Review*, 44(1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.10.005>
- Prøitz, T. S. (2023). Consistency in study programme planning and the complexity of curriculum logics. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1815-1830.
- Rouhanizadeh, B., Kermanshachi, S., & Safapour, E. (2022). An investigation of causal relationships among barriers that delay post-hurricane recovery of human communities. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 67, 102666. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102666>
- Sha, B.-L. (2011). 2010 Practice Analysis: Professional competencies and work categories in public relations today. *Public Relations Review*, 37(3), 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.04.005>
- Story, J. (2023). Unique challenges of segmentation and differentiation for higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 33(1), 20-39. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1874589>
- Şardagı, E., & Öztürk, M. C. (2019). Halkla ilişkiler eğitiminde dijitalleşme: Türkiye ve ABD'de bulunan üniversitelerdeki halkla ilişkiler programlarının karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, (1), 125-142. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484903>

- Taylor, M., & Kent, M. L. (2010). Anticipatory socialization in the use of social media in public relations: A content analysis of PRSA's *Public Relations Tactics*. *Public Relations Review*, 36(3), 207-214. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.04.012>
- Thompson, D. R. (2014). Reasoning-and-proving in the written curriculum: Lessons and implications for teachers, curriculum designers, and researchers. *International Journal of Educational Research*, 64, 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.013>
- Toth, E. L., & Bourland-Davis, P. G. (2023). *Navigating Change: Recommendations for Advancing Undergraduate Public Relations Education*. Commission on Public Relations Education.
- Tsutsura, K. (2011). How understanding multidimensional diversity can benefit global public relations education. *Public Relations Review, Special Issue on Pedagogy, edited by Maureen Taylor*, 37(5), 530-535. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.09.020>
- Tuncer, M. U. (2011). Halkla ilişkiler eğitimi üzerine bir eleştiri. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (15), 133-144.
- Türkal, İ. (2023). Akreditasyon ekseninde müfredat değişimleri: Halkla ilişkiler eğitimi örneği. *Mavi Atlas*, 11(2), 403-421. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1361070>
- Tüzün, S. (2023). Türkiye'de iletişim eğitimi: Müfredatlar üzerine bir inceleme. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, (13), 70-90. <https://doi.org/10.56075/egemiadergisi.1350557>
- Vigna, N., Parente, G., & Triventi, M. (2026). Curriculum standardization, central exams and achievement inequalities in primary education: A cross-national longitudinal study. *Studies in Educational Evaluation*, 88, 101570. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101570>
- Wani, T. A., Liem, M., Boyd, J., Wijesooriya, H., & Khan, U. R. (2026). Digital health education in Australian universities: Trends, gaps, and future directions. *International Journal of Medical Informatics*, 205, 106105. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2025.106105>
- Xifra, J. (2007). Undergraduate public relations education in Spain: Endangered species? *Public Relations Review*, 33(2), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2007.02.006>
- Yang, A., & Taylor, M. (2013). The relationship between the professionalization of public relations, societal social capital and democracy: Evidence from a cross-national study. *Public Relations Review, Public Relations and Democracy*, 39(4), 257-270. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.08.002>
- Zerfass, A., Verčič, D., & Wiesenbergl, M. (2016). The dawn of a new golden age for media relations?: How PR professionals interact with the mass media and use new collaboration practices. *Public Relations Review*, 42(4), 499-508. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.03.005>
- Zhang, W. (2025). *Emotional Intelligence and Public Relations: EQ is the New IQ*. Taylor & Francis.
- Zhang, W., & Adegbola, O. (2022). Emotional intelligence and public relations: An empirical review. *Public Relations Review*, 48(3), 102199. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2022.102199>
- Zuo, B., Shang, K., Zhang, J., Peng, M., & Zhu, Z. (2025). Extended Directed Fuzzy Social Network Analysis: A framework and application to curriculum networks in Chinese vocational education. *PLOS ONE*, 20(10), e0335175. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335175>

Destekleyen Kurum/Kuruluşlar: Herhangi bir kurum/kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır