



INTERNATIONAL GRADUATE EDUCATION SYMPOSIUM PROCEEDINGS BOOK

VIII

International Graduate Education Symposium

11 - 12 MAY 2017
Proceedings Book



SAKARYA UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

www.egitim.sakarya.edu.tr

www.ules.sakarya.edu.tr

**VIII. INTERNATIONAL
GRADUATE
EDUCATION
SYMPOSIUM**

PROCEEDINGS BOOK

Cyprus Social Sciences University

TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS, 2017

ORGANIZERS



Honory Board

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS	Rector of Sakarya University
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Rector of Cyprus Social Sciences University
Prof. Dr. Necdet OSAM	Rector of Eastern Mediterranean University

Organizing Committee

Assoc. Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Eyüp ÇELİK	Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Özlem CANAN GÜNGÖREN	Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa TÜMER	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR	Sakarya University
Prof. Dr. Ülker Vancı OSAM	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Yaşar ÖZDEN	Eastern Mediterranean University
Assoc. Prof. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Tuncay AYAS	Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Ali ERDEN	Cyprus Social Sciences University
Assist. Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	İstanbul Medeniyet University
Assist. Prof. Dr. Hale ERDEN	Cyprus Social Sciences University
Inst. Handan NOYAN	Cyprus Social Sciences University
Ress. Assist. Murat TOPAL	Sakarya University
Ress. Assist. Rabia GÜRBÜZ	Sakarya University
Ress. Assist. Selime GÜNTAŞ	Cyprus Social Sciences University

Scientific Committie & Reviewer Board

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	Çukurova University
Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk University
Prof. Dr. Asli SEZEN	Towson University
Prof. Dr. Ayşe DAYI	Towson University
Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN	Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi University
Prof. Dr. Bećir ŠABOTIĆ	International Nova Pazar University
Prof. Dr. Bekir ÖZER	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Bill COBERN	Western Michigan University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara University
Prof. Dr. Cengiz ALACALI	İstanbul Medeniyet University
Prof. Dr. Elif Y. ÜSTÜN	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya University
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu University
Prof. Dr. İsa KORKMAZ	Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR	Galati University
Prof. Dr. M. Yaşar ÖZDEN	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu University
Prof. Dr. Mustafa TÜMER	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Refik BALAY	Ahi Evran University
Prof. Dr. Sami FETHİ	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Ülker Vancı OSAM	Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Pedro TADEU	Instituto Politécnico Da Guarda
Assoc. Prof. Dr. Canan ZEKİ	Eastern Mediterranean University
Assoc. Prof. Dr. Cemalettin İPEK	Ahi Evran University
Assoc. Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU	Eastern Mediterranean University
Assoc. Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Hamit CANER	Eastern Mediterranean University
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Javanshir SHİBLİYEV	Eastern Mediterranean University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Melek MASAL	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Mübin KIYICI	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu University
Assoc. Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	İstanbul Medeniyet University
Assist. Prof. Dr. Hülya ÇELİK	Sakarya University
Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya University
Dr. Somariah FITRIANI	University of Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka

Sempozyum Açılış Konuşması

Sayın Rektörüm,

Saygıdeğer Meslektaşlarım,

Çok Kıymetli Misafirlerimiz,

VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu münasebetiyle hepinizi hürmetle, muhabbetle selamlıyorum. Hoş geldiniz, şeref verdiniz.

Geleneksel hale getirdiğimiz lisansüstü eğitim sempozyumunun 8 incisini Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi ve Doğu Akdeniz Üniversitesi ile birlikte Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi'nin ev sahipliğinde yapıyoruz. Katılımlarınızla, teşriflerinizle bizi yalnız bırakmadınız, şereflendirdiniz. Sempozyumu Kıbrıs'ta gerçekleştirerek farklı mekânlarda farklı araştırmacıları bir araya getirmeyi ve bilgi alışverişinde bulunabilmeyi amaç edindik. Böylece lisansüstü eğitimle ilgili sorunları kendine dert edinmiş araştırmacıları bir araya getirerek daha iyiye ulaşma konusunda deneyimlerinizden yararlanmayı arzu ettik.

Üniversitelerimizde lisansüstü eğitimle yetiştirip mezun edeceğimiz öğrencilerimizin bir kısmı ile mesai arkadaşı olacağımızı, bir kısmı ile diğer üniversitelerimizde temsil edileceğimizi düşünüyoruz. Bu düşünce üniversitelere, enstitülere önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Üniversitelerimizin niteliği lisansüstü eğitim verdiğimiz öğrencilerimizin niteliği ile yakından ilişkilidir. Nitelikli, donanımlı yetiştirdiğimiz her bir öğrencinin sürece olumlu katkı sağlaması kaçınılmazdır. Bu nedenle sorunları görmemiz, halının altına süpürmememiz gerekir. Sorunları görebilmemiz için birbirimizi dinlemeye, birbirimizi anlamaya ihtiyacımız var. Öğretim elemanlarımızla, öğrencilerimizle lisansüstü eğitimin birer parçası, paydaşı olmamız hasebiyle hepimiz bu sempozyumun sahibiyiz. Bu da öğretim elemanlarımızın ve lisansüstü öğrencilerimizin sempozyuma sahip çıkmasını gerektiriyor. Sempozyuma katılarak bu görevi yerine getirdiğiniz için sizlere minnettarız.

Kıymetli Arkadaşlar,

Lisansüstü eğitim bir üniversite için, üniversitede görev yapan öğretim elemanları için son derece önemlidir. Öğretim üyeleri lisansüstü eğitim programlarında verdikleri derslerle, yönettikleri tezlerle bir taraftan kendilerini geliştirirken diğer taraftan yetiştirdikleri öğrencilerle çoğalırlar, ölümsüzleşirler. Lisansüstü eğitim usta çırak ilişkisinin eğitime yansımasıdır. Öğretim üyeleri ile öğrenciler etkileşim içerisinde birbirlerini beslerler. Araştırma faaliyetlerine katkı sağlar. Bir üniversitenin üç önemli görevi vardır ve bu görevler esasında lisansüstü eğitimle ilişkilidir. Bunlar; *Araştırma yapmak (1), danışmanlık yapmak (2) ve eğitim öğretim yapmaktır (3)*. Bu bakımdan lisansüstü eğitimin masaya yatırılması, sorunlarının tartışılması büyük önem arz etmektedir. Bu sempozyum, daha nitelikli bir lisansüstü eğitim için hepimizi düşünmeye yöneltebilir. İş, hayatı eğitim olan bizlerin; eğitimin, lisansüstü eğitimin niteliğinin artırılmasında birbirimizin deneyim ve tecrübelerinden yararlanmaya ihtiyacımız var. Bu sempozyum bize böyle bir fırsat sunabilir.

Çok Kıymetli Hazırın,

Sekizincisini gerçekleştirmekte olduğumuz *Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumunun* yedincisini 14-15 Mayıs 2015 tarihleri arasında Sakarya Üniversitemizin ev sahipliğinde gerçekleştirmiştik. Bilindiği gibi söz konusu sempozyum iki yılda bir düzenlenmektedir. Bugün bir araya gelmemize vesile olan **VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**'nu lisansüstü eğitimi değişik açılardan ele alan farklı başlıklar altında 4 ayrı salonda 4 oturum halinde gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Sempozyumumuz için farklı üniversitelerden 70 sözlü bildiri kabul edildi. Bu arada (11.30-12.30 saatleri arasında) **"Akli, Kalbi ve Gönü Bir Eylemek. Eğitim Tarihi Açısından İslâm-Türk Medeniyetinde Bilginin Dolaşımı"** adlı konuşmayı yapmak üzere İstanbul Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İhsan FAZLIOĞLU davetli konuşmacı olarak aramıza teşrif edecekler. Davetli konuşmadan sonra, öğle yemeğini birlikte yemek üzere yemekhaneye gidecek; ardından diğer oturumlara kaldığımız yerden devam edeceğiz. Akşam yemeğini Lefkoşa'da yiyeceğiz. Yarın Magosa gezimiz olacak. Bu arada; *"Her öğretim üyesi bir üniversitedir"* sözünü ilke edinerek her daim yanımızda hissettiğimiz Rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer Elmas'a, çözüm insanı olan ve bizi üniversitesinde misafir olarak kabul eden Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. İsmail Güleç'e teşekkürü bir borç bilirim. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde özveriyle çalışan mesai arkadaşlarımıza, Enstitü Yönetim Kurulu üyelerimize her daim müteşekkirdiğimi huzurlarınızda paylaşmak isterim. Beni dinlediğiniz, katılımlarınızla bize güç verdiğiniz için siz kıymetli misafirlerimize şahsım ve sempozyum düzenleme kurulu adına en kalbi şükranlarımı sunuyor, sempozyumun verimli geçmesini temenni ediyorum. Sağ olunuz, var olunuz....

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Düzenleme Kurulu Başkanı

İçindekiler/Contents

<i>Organizers - Honary Board - Organizing Committe</i>	2
<i>Scientific Committie & Reviewer Board</i>	3
<i>İçindekiler/Contents</i>	6
<i>2007-2017 Yılları Arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yapılan Lisans Üstü Tezlerin İncelenmesi</i>	
<i>Investigation of Graduate Thesis in The Marmara University Education Sciences Institue Between 2007-2017</i>	
Ozana URAL, Elif ESMER, Fatma Özge ÜNSAL	8
<i>Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	
<i>The Investigation of Master Degree Dissertations Prepared in Sakarya University Institute of Educational Sciences in Terms of Various Variables</i>	
Halil İbrahim SAĞLAM, Rabia GÜRBÜZ, Safa EROĞLU	15
<i>Türkiye’de Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi</i>	
<i>Evaluation of Graduate Theses on Actuary Sciences in Turkey</i>	
Ali KÖSE, Serpil ERGÜN BÜLBÜL, Seher ARIKAN TEZERGİL	25
<i>Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Nedenlerin İncelenmesi</i>	
<i>Investigation of Causes Affecting the Academic Success of University Students</i>	
Sevtap ÖZDEM, Ülkü TOSUN	34
<i>Temel İslam Bilimleri Yüksek Lisans Eğitimi Sorunları</i>	
<i>Basic Islamic Sciences Graduate Education Problems</i>	
Ahmet İYİBİLDİREN	39
<i>Tefsir Anabilim Dalı VI. Koordinasyon Toplantısında Belirlenen Kriterler Çerçevesinde Ülkemizdeki Tefsir Anabilim Dalı Yüksek Lisans Eğitiminin Sorunları</i>	
<i>The Problems of Master Education About Department of Tafsir, in the Frame of Criteria Determined in the VI. Coordination Meeting of Department of Tafsir in Our Country</i>	
Mehmet KAYA	47
<i>Lisansüstü Eğitim Programları Çerçevesinde Kıraat Anabilim Dalının Problemleri ve Çözüm Önerileri</i>	
<i>The Problems of Department of Recitation within the Scope of Postgraduate Programs and Proposed Solutions</i>	
Murat AKKUŞ	59
<i>Lisansüstü Eğitim Uygulamalarında Kelam Anabilim Dalının Sorunları ve Çözüm Önerileri</i>	
<i>The Problems and Recommendations of the Wisdom of Kalam in the Graduate Education Activities</i>	
Süleyman KOYUNCU	69
<i>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimi İçin İdeal Öğrenme Ortamı Algıları</i>	
<i>Perceptions of Prospective Science Teachers about Ideal Learning Environment for Science Education</i>	
Fatime BALKAN KIYICI, Şule ELMALI	77
<i>Fen Bilimleri Dersine Giren Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri</i>	
<i>Opinions of the Teachers Who Teach Science Course Related to the Graduate Education</i>	
Elif YİĞİT-ATABEK, Hale TOKSES, Fatime BALKAN KIYICI, Ezgi GÖKGÜN	84

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kabul Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Teacher Candidates' Computer Acceptance Situations in Terms of Several Variables</i> Furkan AYDIN, Murat TOPAL, Mehmet Barış HORZUM92	92
Oyun Bağımlılığı ile ilgili Yazılan Tezlerin Yöntemsel Açidan İncelenmesi <i>An Examination of Postgraduate Theses Written About Game Addiction</i> Enes GÜNSEL, Özlem CANAN GÜNGÖREN, Güliden KAYA UYANIK, Duygu GÜR ERDOĞAN 102	102
Lisansüstü Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Gözünde Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Graduate Students' Problems and Suggested Solutions by the Perspective of Academicians and Students: Sakarya University Example</i> Murat TOPAL, Halil İbrahim SAĞLAM, Özcan Erkan AKGÜN 109	109
Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı <i>Use of Social Media Use Among University Students</i> Mustafa ÖZTUNÇ, Müge KÜÇÜKAL, Sibel DURSUN, Kübra VICIL 118	118
Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği <i>Investigation of Perceived Learning Levels of Post-Graduate Distance Education Students in terms of Several Variables: Sakarya University Example</i> Murat TOPAL, Özcan Erkan AKGÜN, Furkan AYDIN 126	126

2007-2017 Yılları Arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yapılan Lisans Üstü Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Graduate Thesis in The Marmara University Education Sciences Institue Between 2007-2017

Ozana URAL*

Elif ESMER**

Fatma Özge ÜNSAL***

Özet

Bilimsel araştırmaların yapıldığı, bilim alanına akademisyenlerin yetiştirildiği üniversiteler lisansüstü eğitim sunmak için enstitüler oluşturmuştur. Üniversitelerin lisans ve lisansüstü programları arttıkça, enstitüler çeşitli alanlarda uzmanlaşarak farklı enstitüler oluşturmuşlardır. Eğitim alanında yapılan lisansüstü bilimsel araştırmalar kimi üniversitelerde Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı olarak, kimi üniversitelerde ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısı altında farklı programlarda sürdürülmektedir. Marmara Üniversitesinde de eğitim alanında lisansüstü çalışmalar Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmektedir. Çeşitli ve zengin programlara sahip üniversitelerde Sosyal Bilimler gibi çok çeşitli disiplinleri içeren bir alanda eğitim bilimleri araştırmalarını elemek yerine ayrı bir enstitüye bağlı olarak eğitim konularını araştırmak daha uygun görülmektedir. Bu araştırmada 2007-2017 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'nde yapılan lisansüstü tezlerin tür, yıl, anabilim ve bilim dalı, anahtar sözcükler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel araştırma modeline göre desenlenen araştırmada veriler, Yüksek Öğretim Yayın ve Dokümantasyon Müdürlüğü aracılığıyla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada bulgular sınıflandırılarak, yüzdeler ve frekans dağılımları tablolaştırılarak sunulmuştur. Eğitim Bilimleri Enstitülerine bağlı yürütülen lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından dağılımının incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların, eğitim alanına ve enstitülere katkı sağlayacağı, tamamlanan tezlerin eğilimlerini saptamak açısından da aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim, Lisansüstü Tezler.

Abstract

Institutions of universities where scientific researches are conducted and academicians are trained in the field of science have specialized in various fields and formed different institutes. Postgraduate scientific research in the field of education is carried out in different programs under the roof of Institute of Educational Sciences, in some universities depending on the Institute of Social Sciences in some universities. It is more appropriate to investigate the educational issues depending on a separate institute rather than sift through the research of educational sciences in a field with a wide range of disciplines such as Social Sciences. For this reason, it is aimed to examine undergraduate theses carried out in Marmara University Educational Sciences Institute between 2007-2017 in terms of various variables. In this general aim, distribution of (1) kind (graduate / doctorate), (2) year (between 2007 and 2017), (3) Department of Education, (4) Science Department, (5) Keyword. The descriptive research model was derived from the qualitative research methods through the document review through the Higher Education Publication and Documentation Directorate. In this study the findings will be tabulated by means of percentages and frequencies to be classified according to their key words, method and rank. It is thought that findings obtained as a result of examining the distribution of postgraduate theses carried out by Educational Sciences Institutes will be enlightening to determine the trends of completed theses which will contribute to the field of education and institutes.

Keywords: Educational Sciences Institute, Education, Graduate Thesis Studies.

* Marmara Üniversitesi, oural@marmara.edu.tr

** Marmara Üniversitesi, esmerelif@gmail.com

*** Marmara Üniversitesi, ozge.unsal@marmara.edu.tr

1. GİRİŞ

Yakın bir geçmişe kadar dünyada eğitim sorunları bilimsel araştırmalarda fazla ele alınmamış ancak yirminci yüzyılın başlarından itibaren bu alandaki araştırmaların sayısı artmaya başlamıştır. Eğitim sistemine kuramsal dayanaklar oluşturma, politikalar kazandırma ve uygulamalar geliştirmede önemli bir rolü bulunan eğitimle ilgili bu araştırmalar (Karadağ, 2009; Göktaş ve diğ., 2012; Selçuk ve diğ., 2014) eğitim alanında farklı görüş ve kuramların ortaya çıkmasına ve buna bağlı olarak çeşitli uygulamaların yapılmasına yol açmıştır. Başka bir ifadeyle eğitim alanındaki araştırmalar bu alanda yapılan uygulamalara yön vermesi noktasında etkili bir rol oynamıştır (Uysal, 1974; Gülmez ve Yavuz, 2016). Bu eğitim araştırmalarından bazıları eğitim reformlarına temel oluştururken, bazıları ilgili literatürü gözden geçirme yoluyla önceki araştırma sonuçlarının güvenilirliğini test etmekte bazıları ise elde edilen bulgularla yeni araştırmalara ışık tutmaktadır (Karadağ, 2010).

Eğitim sistemine kuramsal dayanaklar oluşturma, politikalar kazandırma ve uygulamalar geliştirmede önemli bir rolü bulunan eğitimle ilgili bu araştırmaların ağırlıklı olarak üniversitelerde yapıldığı görülmektedir (Selçuk ve diğ., 2014). Eğitim alanındaki araştırmalar içerisinde, bilimsel bilginin üretildiği yerler olan üniversitelerde (Çakmak, 2008) yapılan lisansüstü çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Eğitim alanındaki lisansüstü çalışmalar üniversite bünyelerinde kurulan enstitülere bağlı olarak yapılmaktadır. Eğitim alanındaki bu çalışmalar bazı üniversitelerde sosyal bilimler, bazı üniversitelerde ise eğitim bilimleri enstitülerinde sürdürülmektedir.

Eğitim alanında yapılan tezlerin betimlenmesine yönelik yakın geçmişte çok sayıda araştırma (Öngöz ve diğ., 2017; Acuner ve Türkan, 2016; Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Tatık ve diğ., 2014; Doğan ve Özçakmak, 2014; Coşkun ve diğ., 2014, Aktan ve diğ., 2014; Bıkmaz ve diğ., 2013; Adıgüzel ve Ergünay, 2012; Uygun, 2012; Karadağ, 2011; Yaşar ve Aral, 2011) bulunmaktadır. 2017 yılından itibaren Eğitim Fakültelerini ve enstitülerini etkileyen değişikliklerin ortaya çıkması, lisansüstü çalışmaları değişiklikler öncesi ve sonrası arasındaki farklılıkları görebilmek için ele almayı gerektirmektedir. 2015 yılında alınan 2017 yılı bahar döneminden itibaren geçerli olan Yüksek Öğretim Kurulu kararı esasınca eğitim bilimleri alanında çoğu lisansüstü program yeterliklerini sağlayamadığından kapanmaktadır. Yine alınan başka bir kararla 2017 yılında Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış, anabilim ve bölüm dağılımları yeniden şekillendirilmiştir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasından Eğitim Bilimleri Enstitüsünde sürdürülen programlar da etkilenmiş ve yeni bir yapılanmaya geçilmiştir. Eğitim Programları açısından kritik bir yıl olan 2017 yılı öncesindeki on yıllık tez dağılımlarının incelenmesi bir durum saptaması yapmayı kolaylaştıracaktır. Uzun vadede çalışmanın on yıl sonra tekrarının yapılması, eğitim alanındaki lisansüstü çalışmaların durumunun kıyaslanarak görülmesini sağlayacaktır.

1.1 Amaç

Araştırmada 2007-2017 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'nde yapılan lisansüstü tezlerin dağılımları tez türü, yıl, anabilim dalları ve anahtar sözcüklere göre incelenmiş, eğitim alanında eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soru sorulmuştur?

1. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde son on yılda yapılan tezlerin türe (yüksek lisans/doktora), yıllara, anabilim ve bilim dallarına, anahtar kelimelere göre dağılımı nedir?

2. YÖNTEM

2007-2017 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'nde yapılan lisansüstü tezlerin tür, yıl, anabilim ve bilim dalı, anahtar sözcüklere göre dağılımlarını betimleyen tarama modelindeki bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187). Bu çalışmada da konuyla ilgili elde edilen dokümanların analizi yapılmıştır.

2.1 Çalışma Örneklemi

Araştırmacının örnekleme amaçsal örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir (Berat ve Kıldan, 2013). Bu araştırmada ölçüt; tezlerin 2007-2017 yılları arasında yapılmış olması ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı anabilim dalları/programlarda yapılmış olmasıdır. Buna göre araştırmacının çalışma örnekleme son on yılda tamamlanmış 1253 lisansüstü tez dahil edilmiştir.

2.2 Verilerin Analizi

Araştırmacılar son on yılda ele alınan 1253 tezin analizini belirlenen dört ölçüt üzerinde yapmıştır. Bu ölçütler tez türü, yıl, anabilim ve bilim dalı, anahtar sözcüklerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekanslardan yararlanılmış bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak son on yılda tamamlanmış lisansüstü tezlerin tür (yüksek lisans/doktora), yıl (2007-2017 yılları), anabilim ve bilim dalı, anahtar sözcük dağılımları incelendiğinde elde edilen bulgular, aşağıda tablolar halinde görülmektedir.

3.1 Bulgu 1

Son on yılda yapılan tezlerin tez türüne göre dağılımı, yüksek lisans (master) ve doktora tezi olmasına göre ele alınarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Son On Yılda Yapılan Tezlerin Tez Türüne (Yüksek lisans/Doktora) Göre Dağılımı

Tür	f	%
Doktora	301	24
Yüksek Lisans	952	76
Toplam	1253	100

Tablo 1 incelendiğinde, bekleneceği üzere son on yılda yapılmış 1253 lisansüstü çalışmanın 301’i (%24) doktora, 952’si (%76) yüksek lisans düzeyindedir.

3.2 Bulgu 2

Son on yılda yapılan tezlerin yıllara göre dağılımını gösteren bulgular Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Son On Yılda Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2007	132	10.535
2008	160	12.769
2009	138	11.014
2010	188	15.004
2011	136	10.854
2012	71	5.666
2013	122	9.737
2014	110	8.779

2015	121	9.657
2016	75	5.986
2017	5	0.004
Toplam	1253	100.0

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 2007 yılında 132 (%10,535), 2008 yılında 160 (12,769), 2009 yılında 138 (%11,014), 2010 yılında 188 (%15,004) ve 2011 yılında 136 (%10,854) adet lisansüstü tez tamamlanmışken sonraki yıllarda düşüş eğilim olduğu gözlenmektedir.

3.3 Bulgu 3

Bilindiği üzere Eğitim Fakültelerindeki bölümler enstitülerde anabilim dalı olarak isimlendirilmektedir. Son on yılda yapılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Son On Yılda Yapılan Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalları	f	%
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	71	5.6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	45	3.6
Yabancı Diller Eğitimi	52	4.2
Özel Eğitim	53	4.2
Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	80	6.4
Güzel Sanatlar Eğitimi	200	16.0
Eğitim Bilimleri	275	22.0
İlköğretim	477	38.0
Toplam	1253	100.0

Tablodan da anlaşıldığı gibi en çok tezin 477 (%38,0) teze İlköğretim Bölümü’nde yapıldığı, sonrasındaki bölümlerin sırayla Eğitim Bilimleri 275 (%22,0), Güzel Sanatlar Eğitimi 200 (%16,0), Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi 80 (%6,4), Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi 71 (%5,6), Özel Eğitim 53 (%4,2), Yabancı Diller Eğitimi 52 (%4,2), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi 45 (%3,6) olduğu görülmüştür (Tablo 3).

3.4 Bulgu 4

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak lisansüstü eğitim programı sunan 26 bilim dalına göre tezlerin dağılımı Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Son On Yılda Yapılan Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim Dalları	f	%
Eğitim Programları ve Öğretim	3	.2
Alman Dili Eğitimi	10	.8
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	10	.8
Fransız Dili Eğitimi	12	1.0
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	14	1.1
Orta Öğretim Matematik Öğretimi	14	1.1
Kimya Öğretmenliği	15	1.2
Spor Eğitimi	16	1.3

Tarih Öğretmenliği	19	1.5
Biyoloji Öğretmenliği	22	1.8
İngilizce Öğretmenliği	28	2.3
Fizik Eğitimi	31	2.5
Halk Eğitimi	33	2.6
BÖTE	44	3.5
Türkçe Öğretmenliği	44	3.5
Belirsiz	45	3.6
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	53	4.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	64	5.1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	5.2
Coğrafya Öğretmenliği	67	5.3
Resim-İş Öğretmenliği	82	6.6
Sınıf Öğretmenliği	82	6.5
Müzik Öğretmenliği	83	6.6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı	87	6.9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	91	7.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	101	8.1
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	113	9.3
Toplam	1253	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, en çok tezin 113 (%9,3) ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda yapıldığı, onu; 101 (%8,1) tezle Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nın takip ettiği ve üçüncü sırayı ise 91 (%7,3) tezle İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı'nın aldığı görülmektedir. Bilim Dalları içerisinde en az tez ise 3 (%0,2) Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmıştır.

3.5 Bulgu 5

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan lisansüstü tezlerde “eğitim ve öğretim” sözcüklerinin anahtar kelimelerde yer alması beklenen bir durum olmakla beraber farklı sözcüklerin anahtar kelimeler arasında yer alıp almadığına da bakılmıştır. Bulgular Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılım

Anahtar Kelimeler	f	%
Eğitim ve Öğretim	1036	82.7
Diğer (tarih, dilbilim, coğrafya gibi)	217	17.3
Toplam	1253	100.0

Son on yılda yapılan tezlerde kullanılan anahtar kelimeleri gösteren Tablo 5 incelendiğinde ise; 1036 (%82,7) ile “eğitim ve öğretim” anahtar kelimesi kullanırken, 217 (%17,3) tezde “eğitim ve öğretim” dışında kalan diğer anahtar kelimelerin (tarih, dilbilim, coğrafya gibi) kullanıldığı görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2007-2017 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'nde yapılan lisansüstü tezlerin tez türü, yıl, anabilim dalları ve anahtar sözcüklere göre dağılımlarını inceleyerek, eğitim alanında son on yıllık eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlayan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde;

4.1 Tez Türlerine Göre

Son on yılda yapılmış 1253 lisansüstü çalışmanın 301'i (%24) doktora, 952'si (%76) yüksek lisans düzeyindedir. Doktora yapmanın kabul koşulları ve şartları göz önüne alındığında beklenildiği üzere Yüksek lisans tezleri doktora göre ağırlıklı olarak yapılmaktadır.

4.2 Yıllara Göre;

Son on yılda en fazla 2010 yılında lisansüstü tez hazırlandığını görülmektedir. 2012 ile 2016 yılları arasında ise tamamlanmış tez sayısında inişli çıkışlı bir dalgalanma görülmektedir.

2012 yılında tez sayısı diğer yıllara göre düşerken, 2013 ve 105 yılları arasında yükselmekte fakat 2016 yılında tekrar düşmektedir. 2017 yılı için tamamlanmış tez sayısı ile ilgili kesin bilgiler verebilmek henüz mümkün değildir.

4.3 Anabilim Dallarına Göre

Son on yılda yapılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı değerlendirildiğinde, en çok tezin 477 (%38,0) teze İlköğretim Anabilim Dalı'nda yapıldığı, onu 275 (%22,0) teze Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı ile, 200 (%16,0) teze Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nın takip ettiği görülmektedir. Son sırayı ise 45 (%3,6) teze Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı almıştır. Yakın geçmişe kadar İlköğretim Anabilim Dalı bünyesinde 11 bölüm barındırmasından ötürü bu alanda yapılan çalışmaların yüksek olması beklenen bir durumdur. Ancak 2016-2017 YÖK Kararları uyarınca yapılacak değişikliklerden sonra bu durumda değişiklik olması beklenmektedir.

4.4 Bilim Dallarına Göre

Son on yılda yapılan tezlerin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, en çok tezin 113 (%9,3) ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda yapıldığı, onu; 101 (%8,1) teze Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nın takip ettiği ve üçüncü sırayı ise 91 (%7,3) teze İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı'nın aldığı görülmektedir. Bilim Dalları içerisinde en az tez ise 3 (%0,2) Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Lisans Programı olmayan ve yakın zamanda sadece yüksek lisans programı olarak eğitim veren bir bilim dalıdır. Öğrenci sayısının azlığı, kadrolaşma zorlukları gibi zorluklar bunun bir nedeni olarak görülebilir.

4.5 Anahtar Sözcüklere Göre

Lisansüstü tezlerin büyük bir kısmında "Eğitim ve Öğretim" anahtar sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir (1036; %82,7). Diğer anahtar kelimelerin dağılımı ise çeşitlilik (coğrafya, psikoloji, dilbilim, güzel sanatlar gibi) göstermektedir (2017; %17,3). Eğitim Fakülteleri temel olarak "Eğitim ve Öğretim" olgusu üzerine yoğunlaşmış olmasından ötürü yapılan tezlerin ortak noktasını bu anahtar kelimeler oluşturmaktadır.

Eğitim Fakülteleri 2016-2017 eğitim-öğretim yılından başlayarak yeniden yapılanmış ve bölüm ile anabilim dallarında değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin 5 anabilim dalından oluşan İlköğretim Bölümü «Temel Eğitim» adı altında iki anabilim dalından oluşan bir bölüm haline getirilmiştir. Ayrılan üç anabilim dalı ise yeniden yapılanmaya uygun biçimde ilgili bölümlerle birleştirilmiştir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması enstitülere de yansımış, programlarda yeniden yapılandırılmalar olmuştur. Bu nedenlerden ötürü, 2016 yılı sonunda lisans üstü tezlerin en fazla ilköğretim bölümünde tamamlandığı görülmektedir ancak 2017 yılından itibaren bu sayının değişeceği anlaşılmaktadır. 2017 Bahar döneminden itibaren geçerli olan Yüksek Öğretim Kurulu kararına göre doktora ve doçentlik alanı yeterlikleri ve öğretim üyesi sayı yeterlikleri belirlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu yeterlik kararlarına uygun ve yeterli sayıda öğretim sayısı olmayan çok sayıda anabilim dalında lisansüstü programların açılmama durumu ile karşı karşıya kalmıştır.

2016-2017 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri ve Enstitüleri yeniden yapılanmaya göre bilim dallarına ayrıldığından ve Yüksek Öğretim Kurulu yeterlik kararları alındığından önümüzdeki

yıllarda benzeri çalışmalar yapılması ve sonuçların yeniden yapılanma ve öncesinde yapılmış çalışmalarla karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acuner, H., Y. ve Türkan, M. (2016). Türkiye’de Din Eğitimi Alanı’nda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Konu Yönelimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1334-1343.
- Adıgüzel, O. C. ve Ergünay, O. (2012). Türkiye’de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Perspektifinden İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 908-926.
- Berat, A. H. İ. ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye Ve Kalkınmaya Etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çoşkun, İ., DüNDAR, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in turkey: a content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2016). Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karadağ, E. (2011). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 311-334.
- Öngöz, S., Aydın, Ş. ve Aksoy, D. A. (2016). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Çoklu Ortam Konulu Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 45-58.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Tatık, Ş. R. ve Doğan, S. (2014). Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 25(1), 399-410.
- Uygun, S. (2012). Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 263-282.
- Uysal, Ş. (1974). Eğitim araştırmalarında yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-36
- Yaşar, M. C. ve Neriman, A (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayınevi*.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

The Investigation of Master Degree Dissertations Prepared in Sakarya University Institute of Educational Sciences in Terms of Various Variables

Halil İbrahim SAĞLAM*

Rabia GÜRBÜZ**

Safa EROĞLU***

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 2011-2016 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmış ve durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 2011-2016 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış olan tezler oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yoluna gidilmemiş, evrendeki tüm tezlere ulaşılması hedeflenmiştir. 2011-2016 yılları arasında SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan tezlere Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün açık tez arşivinden ulaşılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, lisansüstü eğitim düzeyleri, yılları, anabilim dalları, danışmanları, yöntemleri, veri toplama araçları, proje destekleri ve konuları gibi değişkenler açısından incelenecek biçimde kategorize edilmiştir. Ardından veriler kodlanmış ve bu kodlamaların frekansları belirlenmiştir. Araştırmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu; tezlerin en çok Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dallarında yapıldığı; tezlerin büyük kısmında araştırma türünün belirtilmediği; tezlerin çalışma grubunu büyük oranda ilköğretim öğrencilerinin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez, Döküman İnceleme.

Abstract

The aim of this study is to investigate master degree and doctoral dissertations prepared in Sakarya University (SAU) Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016 in terms of various variables. The study was designed with the qualitative research method and the case study model was used. The study group was the dissertations written in Sakarya University (SAU) Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016. There was no sampling method because reaching all of the dissertations in the population was targeted. The dissertations written in Sakarya University (SAU) Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016 were reached from open dissertation archive. As data collection method, document review method was used. In data analysis, descriptive analysis method was used, and data was categorized in terms of variables such as postgraduate education levels, years, departments, advisors, methods, data collection tools, project supports and topic. Then, the data was coded and the frequencies of these codes were determined. In the study, it was found that the majority of postgraduate dissertations prepared in Sakarya University (SAU) Institute of Educational Sciences is master degree dissertation, such dissertations are Departments of Physical Education and Sports Teaching and Psychological Services in Education, the research methods in the majority of the dissertations were not explained, the study groups of the dissertations consist of elementary school students.

Keywords: Institute of educational sciences, thesis, document review.

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, hsaglam@sakarya.edu.tr

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, rabiagurbuz@sakarya.edu.tr

*** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, seroglu@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Üniversiteler, araştırma, eğitim ve bilimsel etkinliklerin yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarıdır. Daha geniş bir tanım yapılacak olursa üniversiteler, bilimsel araştırmaların yapıldığı, yeni bilgilerin üretildiği, bu bilgilerle eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin yetiştirildiği ve yayın yoluyla da toplumla paylaşıldığı, bilgiyi sürekli üretecek olan bilim insanları ile öğretim üyelerinin diğer bir deyişle yüksek nitelikli ve nitelikli insan gücünün yetiştirildiği kurumlardır (İbiş, 2014).

Üniversiteler amaçları içinde olan toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak ve bilim üretmek gibi işlevleri bu amaçlara göre düzenlenmiş sistem aracılığıyla yerine getirmektedir. Türkiye’de yükseköğretim sistemi üniversitelere bağlı fakülteler, yüksekokullar, meslek yüksekokulları, enstitüler ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır, yükseköğretim kurumlarında yürütülen programlar ise; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora basamaklarından oluşur (Tavşancıl vd., 2010: 4).

Enstitüler, üniversiteler içinde lisans eğitiminin ardından bireylerin kendilerini geliştirmek yahut bir alanda uzman olabilmek için aldıkları lisansüstü eğitimi veren birimlerdir. Genel olarak lisansüstü eğitimin amacı, yükseköğretime, kamu ve sanayi sektörünün çeşitli hizmet alanlarına yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmenin yanında, ülke sorunlarını çözmeye, kalkınma için gerekli teknolojiyi üretmeye yönelik araştırmaların yapılmasını sağlamaktır (Karakütük, 2002:506). Lisansüstü eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek adına, alan hakkında geniş ilgilerin verildiği dersler ile başlanarak, bilime özgün ve yeni katkılar sağlayacak olan çalışmalar ile devam edilmektedir. Tüm bu eğitimler ile bireyin sorgulayarak, deneyerek, çeşitli bilimsel araştırmalar yaparak yeni fikirler ortaya koyarak hem bilime katkı sağlaması hem de kendini geliştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla lisansüstü öğretimin gerek adayların gelişimleri üzerindeki etkilerini gerekse ulusal ve evrensel düzeyde sonuçlarını gözlemeyi mümkün kılan en somut göstergeler “tezlerdir” (Tavşancıl vd., 2010: 5).

Bilime katkı sağlayacak olan tezlerin, istenen bu katkıyı sağlayabilmesi için belli ölçütleri sağlaması gerekmektedir. Tezler, araştırmanın amacını, araştırma gerçekleştirilirken seçilen bilimsel yolu, kullanılan araç ve gereçleri, sürecin nasıl ilerlediğini temellerine sağlam oturtulmuş şekilde sunabilmelidir. Ancak yapılan bilimsel araştırmanın ürünü olması gereken bazı tezlerin bu özellikleri tam anlamıyla taşımadıkları görülmektedir. Bu sebeple lisansüstü eğitimde yapılan tezlerin sahip olması gereken özellikleri ne derece taşıdığına dair bir araştırma yapılması amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kolaç (2008) tarafından ilk okuma yazma öğretimi alanında yapılmış tezler incelenmiştir. Karadağ (2009), Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelemesi isimli makalesinde Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerin tematik dağılımlarının belirlenmesini amaçlayan bir çalışma ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında Tarman, Acun ve Yüksel (2010)’in yapmış olduğu çalışmada birbirlerine etkilerini, benzer konular üzerine çalışma yapan araştırmacıların yapılmış diğer araştırmalardan ne kadar haberdar olduklarını ve araştırmacıların farkındalık düzeyleri ile birlikte tezlerin genel amaçlarını tespit edilmeye çalışılmıştır. 2011 yılında Can Yaşar ve Aral tarafından, Türkiye’de okul öncesi alanında yapılmış olan drama tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Özer, Yazar ve Eren (2013) ise Türkiye’de 1992-2012 yılları arasında güzel sanatlar eğitimi alanında yapılan tezleri incelemişlerdir. Literatürde Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde yapılan lisansüstü tezleri konu alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 2011-2016 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri lisansüstü tezlerin eğitim düzeyleri, bilim dalları, danışman unvanları, kabul edildiği yılları, destek alınıp alınmadığı, araştırma türü, kullanılan yöntem/desen/model, veri toplama aracı ve örneklem bakımından ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmış ve durum çalışması modeli kullanılmıştır. McMillan (2000), durum çalışmasını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 255).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. 2011-2016 yılları arasında yapılmış olan 286 lisansüstü tezin tümüne ulaşılmıştır. Tezlere ait genel bilgilere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

2011-2016 yılları arasında SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan tezlere Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün açık tez arşivinden ulaşılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

2.4 Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Enstitü bünyesinde bulunan lisansüstü tezler; eğitim düzeyleri, bilim dalları, danışman unvanları, kabul edildiği yılları, destek alınıp alınmadığı, araştırma türü, kullanılan yöntem/desen/model, veri toplama aracı ve örneklem bakımından ele alınmıştır.

3. BÜLGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre ele alınmıştır.

Tablo 1. Tezlerin Yapıldığı Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tezlerin Düzeyi	n	%
Yüksek Lisans	243	84.9
Doktora	43	15.0
Toplam	286	100.0

Tablo 1'de tezlerin yapıldığı eğitim düzeylerine ait bilgiler yer almaktadır. Buna göre tezlerin %84,9'unun yüksek lisans, %15'inin ise doktora tezi olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımları

Bilim Dalları	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	40	16.4	9	20.9
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	36	14.8	5	11.6
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	39	16.0	25	58.1
Eğitim Programları ve Öğretimi	18	7.4	-	0.0
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	26	10.7	-	0.0
Fen Bilgisi Eğitimi	16	6.5	1	2.3
Matematik Eğitimi	3	1.2	-	0.0
İngiliz Dili Eğitimi	4	1.6	-	0.0
Sınıf Eğitimi	11	4.5	-	0.0
Sosyal Bilgiler Eğitimi	11	4.5	-	0.0
Tarih Eğitimi	2	0.8	-	0.0
Türkçe Eğitimi	29	11.9	3	6.9
Yabancılar Türkçe Öğretimi	1	0.4	-	0.0
Yaşam Boyu Öğretim	4	1.6	-	0.0
Yükseköğretim	3	1.2	-	0.0

Tablo 2’de lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin %16,4’ünün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bilim dalında, %16,0’ının Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dalında ve %14,8’inin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bilim dalında yapıldığı görülmektedir. Doktora düzeyinde de yine aynı bilim dallarında yapılan tezlerin diğer bilim dallarına göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin %20,9’unun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bilim dalında, %58,1’inin Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dalında ve %11,6’sının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bilim dalında hazırlandığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Kabul Edildiği Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
Bilim Dalı	YI	Dr	YI	Dr	YI	Dr	YI	Dr	YI	Dr	YI	Dr
Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	5	-	12	-	11	-	4	-	3	1	5	8
Bilgisayar ve Öğr. Tek.	4	-	5	-	12	-	6	-	6	3	3	2
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	11	1	4	1	12	6	5	10	2	5	5	2
Eğitim Programları ve Öğretimi	3	-	3	-	4	-	1	-	-	-	7	-
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	5	-	2	-	4	-	6	-	7	-	2	-
Fen Bilgisi Eğitimi	3	-	3	-	3	-	2	-	2	-	3	1
Matematik Eğitimi	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-
İngiliz Dili Eğitimi	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-
Sınıf Eğitimi	3	-	-	-	1	-	3	-	3	-	1	-
Sosyal Bilgiler Eğitimi	4	-	2	-	-	-	2	-	1	-	2	-
Tarih Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Türkçe Eğitimi	5	-	6	-	3	-	3	-	4	-	8	3

Yabancılar Türkçe Öğretimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Yaşamboyu Öğretim	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3	-
Yükseköğretim	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-
Toplam	43	1	37	1	51	6	38	10	30	9	44	16

Tablo 3'te tezlerin kabul edildiği yıllara göre dağılımlarına bakıldığında istikrarlı bir yükseliş olmadığı görülmektedir. Hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin en çok 2016 yılında yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak bilim dallarına alınan öğrenci sayılarının artmasına bağlı olarak mezun sayılarının da son yıllarda artması olduğu söylenebilir. Bilim dalı bazında bakıldığında başlangıçta Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dalında yapılan tezlerin daha fazla olduğu ancak sonraki yıllarda diğer bilim dallarının da öğrenci vermesine bağlı olarak yapılan tezlerin sayılarının da artmasıyla, birbirine daha yakın dağılımlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4. Danışmanların Unvanına Göre Tezlerin Dağılımları

Unvan	n	%
Profesör Doktor	33	11.5
Doçent Doktor	114	39.8
Yardımcı Doçent Doktor	139	48.6
Toplam	286	100.0

Tablo 4'e bakıldığında tezlerin %11,5'inin Profesör Doktor unvanı taşıyan danışmanlarla, %36,8'inin Doçent Doktor unvanı taşıyan danışmanlarla, %46,6'sının ise Yardımcı Doçent Doktor unvanı taşıyan danışmanlarla yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Alınan Desteklere Göre Tez Dağılımları

Destek Türü	n	%
TÜBİTAK	6	2.1
SAÜ BAPK	26	9.0
YSYL Bursu	1	0.3
Yok	253	88.4
Toplam	286	100.0

Tablo 5 incelendiğinde tez öğrencilerinin %88,4'ünün herhangi bir burs ya da proje desteği almadığı; %9'unun SAÜ BAPK desteği aldığı, %2,1'nin TÜBİTAK desteği aldığı, 0.3'ünün YSYL bursu aldığı görülmektedir.

Tablo 6. Bilimsel Araştırma Türlerine Göre Tezlerin Dağılımları

Araştırma Türü	n	%
Nicel	60	20.9
Nitel	33	11.5
Nicel ve Nitel (Karma)	14	4.9
Belirtilmemiş	179	62.5
Toplam	286	20.9

Tablo 6 incelendiğinde yapılan lisansüstü tezlerin %20,9'unun nicel, %11,5'nin nitel ve %4,9'unun karma yöntemlerle yapıldığı; %62,5'inin hangi yöntemle yapıldığının belirtilmediği görülmektedir. Burada yer alan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının araştırma yönteminin belirtmemiş olması düşündürücüdür.

Tablo 7. Kullanılan Yöntem/Desene/Modele Göre Tezlerin Dağılımları

Yöntem/ Desen/Model	n	%
Tarama	167	58.3
Görüşme	3	1.0
Deneyssel	28	9.7
Betimsel Analiz	2	0.7
İçerik Analizi	2	0.7
Ön Test Son Test Gruplu Modeller	16	5.5
Öğretim Tasarımı Modeli	1	0.3
Tasarım Ve Geliştirme Araştırması	1	0.3
Fenomenoloji	7	2.4
Faktöriyel Desen	3	1.0
Durum Çalışması	4	1.4
Gömülü Desen	2	0.7
Karma Araştırma Deseni	4	1.4
Eylem Araştırması	5	1.7
Karşılaştırmalı Tarih Araştırması	1	0.3
Alan Araştırması	2	0.7
İzleme Yaklaşımı	1	0.3
Temellendirilmiş Kuram	1	0.3
Örnek Olay İncelemesi	1	0.3
Doküman Analizi	2	0.7
Betimsel Yöntem	2	0.7
Belirtilmemiş	31	10.8
Toplam	286	100.0

Tablo 7'ye göre tezlerin %58,3'ünde tarama modellerinin, %9,7'sinde deneyssel desenin, %5,5'inde öntest sontest gruplu modellerin, %2,7'sinde fenomenoloji deseninin kullanıldığı; %10,8'inde yöntem/desene/modele ilişkin bilgi yer almadığı görülmektedir. Diğer adıyla nitelendirilebilecek yöntem, desen veya modellere ait oranlar ise %1'in altındadır.

Tablo 8. Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımlar

Veri Toplama Aracı	n	%
Ölçek	176	38.5
Test	36	7.8
Form	135	29.5
Envanter	15	3.2
Anket	47	10.2
Liste	3	0.6
Doküman Analizi	11	2.4
Sorular	6	1.3
Görüşme	4	0.8

Gözlem	9	1.9
Deney Föyü	1	0.2
Karikatürler	1	0.2
Video ve Ses Kayıtları	2	0.4
Metinler	1	0.2
Değerler Tablosu	1	0.2
Olimpik Bar	1	0.2
Platform	3	0.6
Test Sehpaı	1	0.2
Boy Ölçüm Aleti	1	0.2
Rubrik	2	0.4
Puanlama Anahtarı	1	0.2
Toplam	457	100.0

Tablo 8'de lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin %38.5'inde ölçek, %29.5'inde form, %10.2'sinde anket, %7.8'inde test, %2.4'ünde doküman analizi, %1.9'unda gözlem, %1.3'ünde ise (görüşme) sorular kullanılmıştır. Kullanılan diğer veri toplama araçları ise %1'in altındadır.

Tablo 9. Örneklemlerine Göre Tezlerin Dağılımları

Örneklem	n	%
Okul Öncesi Öğrencileri	2	0.6
İlköğretim Öğrencileri	62	20.6
Lise Öğrencileri	37	12.2
Üniversite Öğrencileri	65	21.5
Yabancılar	4	1.3
Öğretmenler	47	15.6
Yöneticiler	10	3.3
Polisler	2	0.6
Evli Bireyler	2	0.6
Engelli ve Öğrenme Güçlüğü Çeken Bireyler	5	1.6
Sporcular	13	4.3
Veliler	5	1.6
Öğretim Elemanları	6	1.9
Üstün Yetenekli Öğrenciler	1	0.3
Gençler	2	0.6
Yetişkinler	5	1.6
Uzaktan Eğitim Öğrencileri	2	0.6
Uzmanlar	1	0.3
Çeşitli Kurum Personelleri	6	1.9
Doküman (Kitap. Dergi. Sınav Vb.)	19	6.3
Hakemler	2	0.6

Belirtilmemiş	3	1
Toplam	301	100.0

Tablo 9'da tezlerin örneklemeleri incelendiğinde %20.6'sını ilköğretim öğrencileri, %21.5'ini üniversite öğrencileri, %15.6'sını öğretmenler, %12.2'sini lise öğrencileri, %3.3'ünü yöneticiler oluşturmaktadır. Polisler, veliler, öğretim elemanları, yetişkinler gibi örneklemelerin ise %2'nin altında bir orana sahip olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada yapılan lisansüstü tezlerin eğitim düzeyi bakımından beşte dörtten fazlasının yüksek lisans, beşte birden azının ise doktora tezi olduğu görülmüştür. Bunun sebebi eğitim bilimleri enstitüsünün yüksek lisans programlarının doktora programlarına nazaran daha fazla olması, doktora sürecinin yüksek lisans eğitiminden daha uzun sürmesi ve doktora programlarının önemli bir kısmının son yıllarda açılmasıdır.

Yüksek lisans tezlerinin yaklaşık yarısının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bilim dallarında yapıldığı; doktora tezlerinin de tamamına yakını bu üç bilim dalında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun en önemli sebebi adı geçen programların enstitünün kuruluşundan itibaren var olması olduğu söylenebilir. Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora programlarının sonradan açılmış olması, doktora eğitiminin süresinin daha uzun olması doktora mezun sayılarının az olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin kabul edildiği yıllara göre dağılımlarının istikrarlı bir yükselişe sahip olmadığı görülmüştür. Hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin en çok 2016 yılında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni bilim dallarına alınan öğrenci sayılarının artmasına bağlı olarak mezun sayılarının da son yıllarda artması olduğu söylenebilir. Bilim dalı bazında başlangıçta Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dalında yapılan tezlerin daha fazla olduğu ancak sonraki yıllarda diğer bilim dallarının da mezun vermesine bağlı olarak yapılan tezlerin sayılarının da artmasıyla birbirine yakın dağılımlar ortaya çıktığı görülmüştür. Yıllara göre hazırlanan tezlere bakıldığında en verimli yılın 2016 yılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine enstitünün çok genç olması ve ana bilim dallarındaki programların kuruluşundan sonraki yıllarda açılması, eğitimi tamamlayan öğrencilerin son yıllarda mezun olması sonucunu doğurmuş, bu yüzden mezun sayıları sonraki yıllarda artış göstermiştir.

Enstitüde yapılan tezlerin yaklaşık yarısının yardımcı doçent doktor unvanlı öğretim üyelerinin danışmanlığında yapıldığı tespit edilmiş; yardımcı doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin sayıca fazla olmasının bu durumun nedeni olduğu düşünülmektedir. Unvanı yardımcı doçent olan danışmanları sırasıyla Doçentler ve profesörler takip etmektedir. Yaşar ve Papatğa'nın (2015) ilköğretim matematik eğitimi tezlerinin incelenmesine yönelik yapmış oldukları çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Tez öğrencilerinin neredeyse tamamının herhangi bir burs ya da proje desteği almadığı, çok az bir kısmının SAÜBAPK, TÜBİTAK ve YSYL bursu aldığı görülmüştür. Tez aşamasındaki öğrencilerin en çok SAÜBAPK'dan destek aldığı, bunu sırasıyla TÜBİTAK ve YSYL'nin takip ettiği görülmüştür. Yapılan lisansüstü tezlerin yarıdan fazlasında araştırma türü belirtilmemiştir. Araştırma türü belirtilen tezlerin ise yarıdan fazlası nicel, geriye kalanları nitel ve karma araştırma türüyle yapılmıştır. Burada, yapılan tezlerin yarıdan fazlasının araştırma türünün belirtilmemiş olması çok dikkat çekicidir.

Tezlerde kullanılan yöntemler/modeller/desenler tezlerin büyük bir kısmında tarama modellerinin, geriye kalan kısımda sırasıyla deneysel desenin, öntest sontest gruplu modellerin ve fenomenoloji deseninin kullanıldığı; tezlerin az bir kısmında yöntem/desene/modele ilişkin bilgi yer almadığı görülmüştür. Tezlerde araştırmanın modeli, yöntemi veya deseni belirlenirken her tezde farklılık gösteren noktalar göze çarpmaktadır. Özellikle model ya da desen olarak farklı kategoride adlandırılan bu kısımda, aslında aynı kavramların farklı şekilde isimlendirildiği belirlenmiştir.

Örneğin; aynı özellikler gösteren iki çalışmadan birinde deneysel yöntem kullanıldığı belirtilirken bir diğerinde deneysel desen kullanıldığı yazılmıştır. Bu durum literatürde terim karmaşası olduğunu göstermekte hem araştırmacıların hem de danışmanların bilimsel çalışmalarda ortak bir kavramda buluşmasına engel olarak görülmektedir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Üçte birinde formların, daha sonra kullanım sıklığına göre anket, test, doküman analizi, gözlem ve (görüşme) sorularının kullanıldığı görülmüştür. Nicel çalışmaların büyük kısmında ölçekler ve formlarla birlikte anketler ve envanterler de yer almakta ve böylece yapılan çalışmalar çeşitli ölçme araçlarıyla desteklenmektedir. Nitel araştırmalarda ise doküman analizinin yanı sıra, gözlem ve görüşmeler sıkça ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Beden Eğitimi bilim dalında daha çok alanla ilgili olan ve fiziksel ölçümleri saptamaya yarayan olimpik bar, platformlar ve test sehpaları gibi ölçme araçları yer almaktadır.

Tezlerde belirlenen örnekleme göre dağılıma bakıldığında çalışmaların daha çok öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yaklaşık dörtte birinde üniversite öğrencileri, yine dörtte birinde ilköğretim öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Eğitim bilimleri enstitüsü olmasının doğal sonucu olarak örneklemin öğrencilerden seçilmesi şaşırtan bir sonuç değildir. Üniversite öğrencilerinin örnekleme bu kadar tercih edilmesinin sebebi örnekleme ulaşım kolaylığı olarak düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ilköğretim öğrencilerinin seçilme sebepleri arasında araştırmacıların yine okullara çok kolay ulaşması ve bazı araştırmacıların ise bu okullarda çalışan eğitimciler olmasıdır. Öğrencilerin ardından en çok rastlanan örneklem ise öğretmenlerdir. Yine bu durum eğitim alanında yapılan çalışmalar olmasının doğal sonucudur. Derslerde kullanılan kitaplar, hazırlanan sınavlar, öğrencilere ve eğitime yönelik dergiler de çok tercih edilen örneklem olmuştur. Güzel sanatlar eğitimi alanında yapılan tezlerin incelenmesine yönelik çalışmada da paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmış ve bu alanda yapılan çalışmaların en çok üniversite ve ilköğretim öğrencileriyle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Özer, Yazar ve Eren, 2013).

Araştırmayla ortaya çıkan sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Öncelikle tez çalışmalarını yürütecek araştırmacıların ve danışmanların yöntem bölümünü oluştururken kullanacakları felsefi yaklaşımı ve buna bağlı olarak araştırmanın türünü, modelini ya da desenini son olarak çalışmaya uygun olan yöntemin belirlenmesi tezlerdeki araştırma türü eksikliğini büyük ölçüde giderecektir.
2. Literatürdeki model, desen ya da yöntem terimleri karmaşası tezlere de yansımaktadır ve bilimsel olarak aynı kavramdan bahsedilmesine rağmen farklı terimler kullanılmaktadır. Bu durumun önüne geçilmesi için bu karmaşıklığa yol açan terimlerin anlaşılır biçimde düzenlenmesi bilimsel çalışmalar adına olumlu katkı sağlayacaktır.
3. Nicel araştırma türünün daha fazla tercih edildiği göz önüne alındığında nitel araştırmaya türüne de başvurulabilir ve bu araştırma türüne ağırlık verilmesi sağlanabilir. Nitel araştırma türünün seçimine bağlı olarak veri toplama araçlarında ve veri analizinde de değişimler sağlanabilir.
4. Örneklem seçiminde ağırlıklı olarak üniversite öğrencilerinin dışında daha az çalışılmış olan okul öncesi öğrencileri, veliler, okul yöneticileri ya da kitap, dergi, sınav gibi doküman çalışmalarının yapılacağı örneklem seçilebilir.

Kaynakça

- Ahi, B. ve Kıldan A. O. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23-46.
- Ataseven N. ve Oğuz A. (2015). Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Can Yaşar, A. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70 – 90.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. Ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 375-396.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38(2), 445-462.
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü Eğitimin Sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123.
- Kadioğlu Ateş, A. ve Kadioğlu S. (2017). Türkiye’de 2005-2015 Yılları Arasında İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 39, 301-318.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açidan İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 505-528.
- Kolaç, E. (2-4 Mayıs 2008). *İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Özer, B., Yazar, T. ve Eren A. (2013). 1992-2012 Yılları Arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 497-510.
- Tarman, B., Acun, İ. ve Yüksel Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.
- Tatık, R. Ş. ve Doğan S. (2014). Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 399-410.
- Tavşancıl A. ve arkadaşları (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Turna, Ö. ve Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Yaşar, Ş. ve Papatğa E. (2015). İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye’de Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi

Evaluation of Graduate Theses on Actuary Sciences in Turkey

Ali KÖSE*

Serpil ERGÜN BÜLBÜL **

Seher ARIKAN TEZERGİL ***

Özet

Lisansüstü eğitimlerin doğası gereği hemen her konuda çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Çok fazla sayıdaki verinin tasnifi, eğilimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi literatüre katkı sağlarken, sonraki araştırma konularının tespiti açısından da araştırmacılara büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi de temel olarak bu amaçlara hizmet etmektedir. Çalışmanın amacı; Türkiye’de aktüerya bilimleri konusunda lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin yıllara, üniversitelere, anahtar kelimelere, alt konulara ve ilgi alanlarına göre dağılımının nasıl olduğunu ortaya koymak ve böylelikle mevcut durumun değerlendirilmesi ile olası eksiklikleri belirleyerek, bu alandaki çalışmalara olumlu katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunmaktır. Çalışma, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nde, son on yıla ait Aktüerya Bilimleri konusunda yapılmış olan lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Yukarıda belirtilen konular çerçevesinde Aktüerya Bilimlerine ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilerek çalışma konularının eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, yüzde ve frekansa dayalı olarak incelenmiş ve çalışma konularının eğilimleri bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aktüerya Bilimleri, Lisansüstü Tezler, İçerik Analizi.

Abstract

Numerous studies are being conducted on almost every subject required by the nature of the post-graduate training. While the literature contributes to the determination and evaluation of a large number of data sets and trends, it also provides great convenience to the researcher in terms of the determination of subsequent research topics. Content analysis, one of the qualitative research methods, also serves these purposes. The aim of the study is to reveal the distribution of the theses on the actuarial sciences in Turkey according to years, universities, key words, sub-topics and interests. The study includes post-graduate theses on the Actuarial Sciences of the last ten years in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. Based on the above-mentioned topics, the content analysis method has been tried to determine the trends of the study subjects by evaluating the postgraduate theses made on the Actuarial Sciences. The obtained data were analyzed on the basis of percentage and frequency, and the trends of the study subjects were interpreted in this direction.

Keywords: Actuarial Sciences, Graduate Theses, Content Analysis.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, Aktüerya Bölümü, akose@marmara.edu.tr

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, Aktüerya Bölümü, serpilbulbul@marmara.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, Aktüerya Bölümü, stezergil@marmara.edu.tr

1. GİRİŞ

Aktüerya, doğum, ölüm, hastalık, sakatlık, emeklilik gibi insan yaşamını, yangın, kaza, deprem, sel, hırsızlık gibi insanların mal varlığını etkileyen, öngörülemeyen, rastgeleliğe bağlı olaylarla ve bu olayların finansal etkileriyle ilgilenen bilim dalıdır. Söz konusu nitelikte olaylara ait riskleri belirlemek, analiz etmek, olasılıklarını tahminlemek ve yönetmek toplumun fiziksel ve ekonomik koşullarının iyileştirilmesine önemli derecede katkı sağlar. Ayrıca aktüerliğin ağırlıklı faaliyet alanı sigorta sektörü olarak görülmesine karşın, brokerlik, eksperlik, danışmanlık şirketleri, ticari bankalar, yatırım bankaları, yatırım şirketleri gibi finansal hizmet sektörü ile özel ve kamu sosyal güvenlik kurumlarında da aktüeryal hesaplamalar aktif olarak kullanılmaktadır (SEGEM, 2011). Dolayısıyla bu alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar özelde bireylerin hayatlarında ve genelde ülkelerin ekonomilerinde oldukça önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, aktüerya bilimi konusunda ilgili lisansüstü çalışmaların mevcut durumunu analiz etmek ve sonrasında yeni çalışma konularında rehberlik edecek bilgileri ortaya koymak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

1.1 Literatür Taraması

Türkiye'de ilk bibliyometrik çalışma 1970 yılında Özünönü tarafından fen bilimleri alanında yapılmış, bu çalışmayı takiben çeşitli bilim alanlarında bibliyometrik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Gündoğdu 2017).

Uygun (2011), Türkiye'de "eğitim tarihi" alanında yapılmış lisansüstü tezleri konularına, yapılış yıllarına, üniversitelere ve yöntemlerine göre analiz etmiştir.

Benligiray (2012), 1985-2010 yılları arasında "bankacılık" konusunda yapılan kayıtlı 1770 tezi içerik açısından incelemiştir.

Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) çalışmalarında 2000-2011 yılları arasında Türkçe Eğitimi bölümlerinde yapılan tezlerin konu alanlarını, yöntemlerini, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını veri analiz yöntemlerini ve örneklem özelliklerini, eğilimlerini tespit etmeye çalışmışlardır.

Aktan (2014), stratejik planlama alanında yapılmış lisansüstü tezlerin; yayın tarihi, lisansüstü düzeyi, üniversite, enstitü, anabilim dalı, araştırmacının cinsiyeti, danışmanın ünvanı, yöntem, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları açısından dağılımını incelemiştir.

Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme eğitimi konusunda 1998-2013 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini; yapıldığı yıl, üniversite ve enstitü, tür, hedef kitle ve konu değişkenlerine göre değerlendirmiştir.

Alkan'ın (2014) çalışması 1984-2012 yılları arasında muhasebe alanında yazılan ve erişime açık 656 adet lisansüstü tezi kapsamaktadır. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda 2000-2012 yılları arasında yapılan tezler, Tatık ve Doğan (2014) tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Balı ve Atiksoy (2016) tarafından yapılan çalışmada, 2006-2015 yılları arasında finansal raporlama standartları alanında hazırlanmış ve erişim izni bulunan lisansüstü tezler taranarak elde edilen veriler çeşitli açılardan sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür (2016) tarafından, Türkiye'de eğitim denetimi alanında 1990 yılından 2015 yılına kadar yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Akyol ve Yavuztürk (2016), 2006-2014 yılları arasında eğitim denetimi alanında lisansüstü seviyede yapılmış olan 76 lisansüstü tezi incelemiştir.

Acuner ve Türkan (2016), Türkiye'de din eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların konu dağılımlarını tespit edip değerlendirmişlerdir.

Gündoğdu (2017), Türkiye'de 2008-2015 yılları arasında bankacılık alanında yazılan lisansüstü tezler ile ulusal ve yurtdışında kurulu uluslararası dergilerde yayınlanan makaleleri incelemiştir.

2. YÖNTEM

Aşağıda çalışmanın kapsamına ve yöntemine ilişkin bilgi verilmiş, anakitle ve örneklemi belirlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi

Bibliyometrik araştırmalar, yayınların farklı yöntemlerle analiz edilmesinin yanında bilimsel amaçlı çalışmaların değerlendirilmesine de olanak sağlarken, ayrıca bilim dallarının kendi alanlarındaki yayın yeterliliğini; yayın sayısı, yayın niteliği, yayın yapılan dergilerin ait olduğu endekslerin seçimi gibi kriterler ışığında değerlendirerek geleceğe yönelik bilim politikalarının oluşturulmasına da yardımcı olur (Alkan, 2014). Bu bağlamda söz konusu çalışmada bibliyometrik bir araştırma olan içerik analizi kullanılarak Türkiye’de yapılan 83 lisansüstü tez incelenmiş ve çalışmaya Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde paylaşılan izinli tezler dahil edilmiştir. Bu amaçla lisansüstü tezin konusu, özgün dili, türü, yazım yılı, yapıldığı üniversitesi ve içeriği ile ilgili veriler toplanmış ve söz konusu veriler Excel programına aktararak düzenlenmiştir.

2.2. Anakitle ve Örneklem

Araştırmanın anakitlesi, Türkiye’de Aktüerya Bilimleri konusunda yapılmış lisansüstü tezlerdir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>) yapılan arama sonucunda, Aktüerya Bilimleri konusunda kayıtlı toplam 100 adet lisansüstü tez kayıtlı olduğu görülmüş, bunlardan erişime açık olan 83 teze ulaşılmıştır. Ancak Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı / İslam Tarihi Bilim Dalında yapılmış olan bir yüksek lisans tezinin yanlış tasniflenme nedeniyle Aktüerya Bilimleri konu başlığı altında yer aldığı görülmüş ve ilgili yüksek lisans tezi kapsam dışı tutulmuştur. Bu durumda çalışmanın anakitle hacmi 99 adet, örneklem hacmi ise 83 adet lisansüstü tez olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemi oluşturan söz konusu lisansüstü tezlerle ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’e göre, tezlerin 73’ü yüksek lisans, 9’u doktora düzeyindedir. Aktüerya Bilimleri konusu altında yapılan lisansüstü tezlerin %83’ü erişime açıkken %17’si erişime kapalıdır. Erişime açık olan tezlerin %89’u yüksek lisans, %11’i ise doktora tezi olarak tespit edilmiştir. Erişime açık olan tezlerin %73’ü Türkçe, %27’si İngilizce olup Türkçe yapılan tezlerin %12’si Doktora, %88’i Yüksek Lisans düzeyinde, İngilizce yapılan tezlerin %9’u Doktora, %91’i Yüksek Lisans düzeyindedir.

Tablo 1. Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlere Ait Genel Bilgiler

Erişime Açıklık								Yayın Dili							
Açık				Kapalı				Türkçe				İngilizce			
Doktora		Yüksek Lisans		Doktora		Yüksek Lisans		Doktora		Yüksek Lisans		Doktora		Yüksek Lisans	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9	11	73	89	5	29	12	71	7	12	53	88	2	9	20	91

3. BULGULAR

Aktüerya Bilimleri konusuna ilişkin incelenen tezlerin yapıldıkları yıllara göre dağılımları Tablo 2.’de verilmiştir. Tabloda, Aktüerya Bilimleri konusunda Doktora çalışmalarının 2007 yılında, yüksek lisans tezlerinin ise 2005 yılında yapılmaya başlandığı görülmektedir. Erişime açık olan tezler incelendiğinde, genel olarak doktora çalışmaları yılda ortalama 1-2 adet tez düzeyinde giderken yüksek lisans tezlerinde yılda ortalama 6 adet civarında tez olmakla birlikte yıldan yıla farklılıklar olduğu da görülmektedir. Özellikle 2010 yılı en çok yüksek lisans tezi üretilen yıl olarak belirlenmiştir. 2015 yılında 3 adet, 2016 yılında 2 adet doktora çalışması olmakla birlikte erişime açık olmadıkları için tabloda yer almamıştır. Benzer şekilde yüksek lisans tezlerinde de 2014 yılında 3 adet, 2015 yılında 4 adet ve 2016 yılında 5 adet tez erişime kapalı olduğu için çalışmada ele alınmamıştır.

Tablo 2. Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılmış Erişime Açık Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	Doktora	Yüksek Lisans
2005	-	3
2006	-	9
2007	2	5
2008	2	3
2009	-	5
2010	1	12
2011	1	6
2012	1	8
2013	2	8
2014	-	5
2015	-	7
2016	-	2
Toplam	9	73

* Tablodaki taralı hücreler erişime açık olmayan lisansüstü tezlerin sayısını göstermektedir.

Tablo 3 ve Tablo 4'e göre 8 farklı üniversitede doktora, 12 farklı üniversitede yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Erişime açık doktora tezlerinin sayısı incelendiğinde en fazla tezin (%44) Ankara Üniversitesi'nde yapılmış olduğu gözlenirken, erişime kapalı tezler dikkate alındığında Hacettepe Üniversitesi'nde Ankara Üniversitesi kadar doktora tezi tamamlanmış olduğu görülmektedir. (Tablo 3.)

Tablo 3. Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılmış Erişime Açık Doktora Tezlerinin Yıllara ve Üniversitelere Göre Dağılımı

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Toplam	%
Ankara Üniversitesi			1			1		1	1				4	44
Dokuz Eylül Üniversitesi				1									1	11
Gazi Üniversitesi			1										1	11
Hacettepe Üniversitesi				1							1	2	1	11
İstanbul Üniversitesi												1	0	0
Marmara Üniversitesi							1						1	11
ODTÜ											1		0	0
Selçuk Üniversitesi									1				1	11
Toplam	0	0	2	2	0	1	1	1	2	0	0	0	9	100

* Tablodaki taralı hücreler erişime açık olmayan Doktora tezlerinin sayısını göstermektedir.

Aynı şekilde yüksek lisans tezlerinin sayısı erişime açık veya kapalı olmasına göre incelendiğinde, en fazla tezin 46 tez ve %63'lük yüzde ile Hacettepe Üniversitesi'nde yapıldığı gözlenmiştir. İkinci sırada 11 tez (%15) ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi yer alırken bu üniversiteleri toplam 5 adet (%7) ve 4 adet (%5) tez ile sırasıyla Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmektedir. (Tablo 4)

Tablo 4. Aktüerya Bilimleri Konusunda Yapılmış Erişime Açık Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara ve Üniversitelere Göre Dağılımı

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Toplam	%
Ankara Üniversitesi			1					1					2	3
Başkent Üniversitesi												1	1	1
Çukurova Üniversitesi										1			0	0
Dokuz Eylül Üniversitesi					1			2	1				4	6
Ege Üniversitesi					1								1	1
Gazi Üniversitesi										1			0	0
Hacettepe Üniversitesi	3	8	3	3	3	11	5	2	3	4	1	1	46	63
Marmara Üniversitesi		1									1	1	2	3
ODTÜ			1				1	3	1	1	3	1	5	15
On Dokuz Mayıs Üniversitesi											1		0	0
Yaşar Üniversitesi									3	1	2		5	7
Yıldız Teknik Üniversitesi						1							1	1
Toplam	3	9	5	3	5	12	6	8	8	5	7	2	73	100

* Tablodaki taralı hücreler erişime açık olmayan Yüksek Lisans tezlerinin sayısını göstermektedir.

Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımını gösteren Tablo 5 incelendiğinde doktora alanında sadece Fen Bilimleri Enstitüsü'nde 9 adet çalışma yapıldığı gözlenirken yüksek lisans alanında 5 enstitüde çalışmalar yapıldığı ve yine en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı enstitünün %78 oranıyla Fen Bilimler Enstitüsü olduğu (57 adet tez) görülmektedir. İkinci sırada ise Uygulamalı Matematik Enstitüsü 11 adet yüksek lisans tezi (%15) ile yer almaktadır.

Tablo 5. Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Doktora	%	Yüksek Lisans	%
Fen Bilimleri Enstitüsü	9	100	57	78
Uygulamalı Matematik Enstitüsü	-	-	11	15
Sosyal Bilimler Enstitüsü	-	-	3	4
Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü	-	-	1	1
Nüfus Etütleri Enstitüsü	-	-	1	1
Toplam	9	100	73	100

* Tablodaki taralı hücreler erişime açık olmayan tezlerin sayısını göstermektedir.

Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan Lisansüstü tezlerin anabilim dallarına/bölümlere göre dağılımını gösteren Tablo 6 incelendiğinde, hem Doktora (7 adet (%68)) hem de Yüksek Lisans (60 adet (%82)) alanlarında en fazla çalışmanın Aktüerya Bilimleri Anabilim Dalında yapıldığı görülmektedir. Doktora alanındaki diğer aktüeryal çalışmalar, İstatistik Anabilim Dalı ve Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalında yapılırken, Yüksek Lisans alanında İstatistik, Sigortacılık ve Risk

Yönetimi Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı ile Finansal Matematik Bölümünde yapılmıştır.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına/Bölümlere Göre Dağılımı

Anabilim Dalı/Bölüm	Doktora	%	Yüksek Lisans	%
Aktüerya Bilimleri Anabilim Dalı	7	3	60	82
İstatistik Anabilim Dalı	1	11	9	12
Finansal Matematik Bölümü	-	-	2	3
Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı	1	11	-	-
İktisat Anabilim Dalı	1	-	-	-
Sigortacılık ve Risk Yönetimi Anabilim Dalı	-	-	1	1
İşletme Yönetimi Anabilim Dalı	-	-	1	1
Toplam	9	100	73	100

* Tablodaki taralı hücreler erişime açık olmayan tezlerin sayısını göstermektedir.

Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan erişime açık Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımını gösteren Tablo 7 incelendiğinde Doktora çalışmalarının tamamının, Yüksek Lisans çalışmalarının ise tamamına yakınının (%97) nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmektedir. Yüksek Lisans tezleri arasında 1 adet karma, 1 adet de nitel araştırma yöntemlerine dayalı tez hazırlandığı tespit edilmiştir. Aktüeryanın konusu gereği çalışmalarda ilgili birimlerin sahip oldukları riskleri belirlemek üzerine yoğunlaşılması ve çoğunlukla risk ölçüm tekniklerinin niceliksel veriler üzerinden hareketle tespit edilmeye çalışılması nedeniyle lisansüstü çalışmaların tamamına yakınında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Tablo 7. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Doktora	%	Yüksek Lisans	%
Nicel	9	100	71	97
Karma	0	0	1	1
Nitel	0	0	1	1
Toplam	9	100	73	100

Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan Lisansüstü tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımını gösteren Tablo 8 incelendiğinde Doktora tezlerinde *Fiyatlama* konusunun ilk sırada yer aldığı, bu konuyu sırasıyla *Modelleme*, *Emeklilik Planlarının* takip ettiği görülürken Yüksek Lisans çalışmaları açısından ilk sırada *Modelleme*, ikinci sırada *Ölüm Oranları*, üçüncü sırada ise *Emeklilik Planlarının* yer aldığı belirlenmiştir. Yüksek Lisans çalışmalarında *Fiyatlama*, *Risk Analizi*, *Rezerv* gibi diğer konular ise sonraki sıralarda yer almaktadır.

Tablo 8. Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Konular	Doktora	%	Yüksek Lisans	%
Modelleme	2	15	13	15
Ölüm Oranları			11	13
Emeklilik Planları	2	15	9	10

Rezerv	1	8	8	9
Risk Analizi	1	8	8	9
Fiyatlama	3	23	7	8
Yaşam Çözümlemesi			5	6
Reasürans	1	8	4	5
Ödül-Ceza Sistemi			3	3
Solvency II			3	3
Monte Carlo			2	2
Kredibilite	1	8	2	2
Dinamik Finansal Analiz			2	2
Trafik Sigortası			2	2
DASK			1	1
Hisse Senedi Getirileri			1	1
Tekafül Sigortası			1	1
Volatilite			1	1
Mekansal Analiz			1	1
Pazarlama			1	1
İflas Teorisi			1	1
Zaman Serileri			1	1
Aktüeryal Denge	1	8		
Sağlık Sigortaları	1	8		
Toplam	13	100	87	100

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan 73 adet yüksek lisans ve 9 adet doktora tezi içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, Aktüerya Bilimleri konusunda ilk yüksek lisans tezlerinin 2005 yılında, ilk doktora tezlerinin ise 2007 yılında tamamlandığını göstermektedir. Yılda yaklaşık ortalama 2 doktora tezinin tamamlandığı görülürken, yüksek lisans tezlerinde tamamlanan tez sayısının yaklaşık ortalama 7 tez olduğu tespit edilmiştir. Tamamlanan doktora tez sayılarında sabit bir eğilim söz konusu iken tamamlanan yüksek lisans tez sayılarında değişken bir eğilim olduğu gözlenmiştir. En fazla Yüksek lisans tezinin tamamlandığı yılın, 12 adet tez ile 2010 yılı olduğu görülmektedir.

Aktüerya Bilimleri konusu altında yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu (%83’ü) erişime açıkken %17’si erişime kapalıdır. Erişime açık olan tezlerin %89’u yüksek lisans, %11 ise doktora tezi olarak tespit edilmiştir. Erişime açık olan tezlerin büyük bir kısmı (%73’ü) Türkçe dilindedir. Yapılan lisansüstü tezlerinin yürütüldüğü üniversiteler incelendiğinde 8 farklı üniversitede Doktora, 12 farklı üniversitede yüksek lisans tezi tamamlandığı görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Aktüerya Bilimleri konusunda erişime açık ve kapalı ayrımına gidilmeden en çok doktora tezi üretilen üniversiteler sıralamasında, Hacettepe Üniversitesi’nin ve Ankara Üniversitesi’nin aynı oranla ilk sırada yer aldığı, diğer üniversitelerin ise aynı oranlara sahip olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde erişime açık veya kapalı olarak yüksek lisans tezlerinin sayısı incelendiğinde, en fazla tezin 46 tez ve %63’lük yüzde ile Hacettepe Üniversitesi’nde yapıldığı gözlenmiştir. İkinci sırada 11 tez (%15) ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi yer alırken bunu toplam 5 adet (%7) ve 4 adet (%5) tez ile sırasıyla Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi

takip etmektedir. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde Aktüerya Bilimleri Yüksek Lisans Programının olmasının bu farkın oluşmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımına bakıldığında ilk sırayı Fen Bilimleri Enstitüsü'nün almakta olduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerin Anabilim dallarına/bölgümlere göre dağılımı incelendiğinde ise hem Doktora hem de Yüksek Lisans alanlarında en fazla çalışmanın Aktüerya Bilimleri Anabilim Dalında yapıldığı belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde Doktora çalışmalarının tamamının, Yüksek Lisans çalışmalarının ise tamamına yakınının nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmektedir. Aktüeryanın konusu gereği çalışmalarda ilgili birimlerin sahip oldukları riskleri belirlemek üzerine yoğunlaşılması ve çoğunlukla risk ölçüm tekniklerinin niceliksel veriler üzerinden hareketle tespit edilmeye çalışılması nedeniyle lisansüstü çalışmaların tamamına yakınında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Aktüerya Bilimleri konusunda yapılan Lisansüstü tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımı değerlendirildiğinde Doktora tezlerinde *Fiyatlama* konusunun ilk sırada yer aldığı, bu konuyu sırasıyla *Modelleme*, *Emeklilik Planlarının* takip ettiği görülürken, Yüksek Lisans çalışmaları açısından ilk sırada *Modelleme*, ikinci sırada *Ölüm Oranları*, üçüncü sırada ise *Emeklilik Planlarının* yer aldığı belirlenmiştir. Sözü edilen her üç konunun da gerek bireylerin gerekse şirketlerin finansal durumlarını kısa ve uzun dönemde etkileyecek risklerin belirlenmesinde önemli olması nedeniyle daha çok tercih edilen konular olarak ön plana çıktıkları düşünülmektedir.

Bu çalışma, aktüerya alanında yapılan araştırmaların nicelik ve nitelik açısından incelenmesi, alanın mevcut durumu, yönelimleri ve ihtiyaçları konusunda ipuçları vererek genel bir bakış açısı sunmaktadır. Elde edilen bulgular ekseninde; aktüerya alanında daha önce yapılmış bibliyometrik çalışmaların olmaması sebebiyle konu dağılımı bilinmeyen ya da yeterince inceleme olanağı bulunmamış olan aktüeryal çalışmalarda daha önce ele alınmayan farklı değişkenlerin kullanılması, tamamına yakını nicel araştırma yöntemleri ile yapılmış olan aktüerya alanındaki lisansüstü çalışmalara, nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmaların da artarak katılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acuner, H., Y. ve Türkan, M. (2016). Türkiye'de Din Eğitimi Alanı'nda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Konu Yönelimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1334-1343.
- Aktan, O. (2014). Stratejik Planlama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 12-31.
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 908-926.
- Alkan, G. (2014). Türkiye'de Muhasebe Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52.
- Balı, S. ve Atiksoy, İ. (2016). Adında "Tfrs", "Ufrs" Veya "Ifrs" İfadeleri Yer Alan İzinli Lisansüstü Tezlere Genel Bir Bakış (2006-2015). *Kesit Akademi Dergisi (The Journal Of Kesit Academy)*, 2(4), 44-54.
- Benligiray, S. (2012). Araştırmacıların Bankacılık Alanına Bilimsel Katkısı: Bankacılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 3 (6), 26-46.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Gündoğdu, A. (2017). Türkiye'de Bankacılık Alanında Yayınlanmış Akademik Çalışmaların Analizi. *Bankacılık ve Sermaye Piyasası Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-11.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden erişilmiştir.

-
- Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K. ve Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Tatık, Ş. R. ve Doğan, S. (2014). Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 25(1), 399-410.
- Türkiye’de Sigortacılık ve Aktüerya Eğitimi Çalıştayı: Aktüerya Bilimleri Lisans Eğitimi Raporu. (2011 Nisan). *SEGEM*. Web: <http://www.segem.org.tr/calistay/raporlar/rapor5.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uygun, S. (2012). Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 263-282.

Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Nedenlerin İncelenmesi

Investigation of Causes Affecting the Academic Success of University Students

Sevtap ÖZDEM*

Ülkü TOSUN**

Özet

Bu çalışmanın amacı Kıbrıs'ta bulunan bir vakıf üniversitesi öğrencilerinin ders ortalamalarını yükseltmelerine katkıda bulunmak ve başarı durumlarını etkileyen nedenleri belirlemektir. Çalışma; başarısız sayıldıkları için ortalaması 1.80 ve altındaki öğrencilere uygulanmıştır. Demografik değişkenler; kişisel-duygusal nedenler, okul ile ilgili nedenler ve kalınan yer ile ilgili nedenlerdir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen "başarıyı etkileyen nedenleri belirleme anketi" uygulanmıştır. Niceliksel verilerin analizinde SPSS-23 (Statistical Package for Social Sciences), açık uçlu soruların niteliksel değerlendirilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin başarısızlığını en çok etkileyen kişisel-duygusal nedenler, orta düzeyde etkileyen okul ile ilgili nedenler, düşük düzeyde etkileyen kalınan yer ile ilgili nedenler olarak belirlenmiştir. Niteliksel verilerin analizinde akademik başarısızlığın okul ile ilgili nedenlerle bağlantılı olduğu görülmüştür. Alınan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik bireysel ve grup çalışmaları yapılması bu çalışmanın bir sonraki aşamasını oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencisi, başarı, başarıyı etkileyen nedenler.

Abstract

The aim of this study was to contribute to improving the average of students in a foundation university in Cyprus and to determine the reasons that affect their achievement status. Study was applied to students who have grade-point average 1.80 or lower, because they were considered unsuccessful. Demographic variables were; personal-emotional causes, school-related causes, and place of residence. In the study "survey of reasons to determine success" that developed by researchers was applied as data collection tool. SPSS-23 (Statistical Package for Social Sciences) was used for the analysis of quantitative data and content analysis was used for qualitative evaluation of open-ended questions. As a result, the personal-emotional causes that have the greatest impact on the students' failure. Moreover the reasons related to school-related causes were found affected mid-range. The lowest impact was found on accommodation-related causes. In the analysis of qualitative data, academic failure was found to be related to school-related causes. Making individual and group studies to increase the academic success of the students according to the results of this will form the next step of this study.

Keywords: University student, academic success, causes affecting academic success.

* Psk. Dan., Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi

** Yrd. Doç. Dr., Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Özdem, S. ve Tosun, Ü. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Nedenlerin İncelenmesi. *VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book*, 34-38.

1. GİRİŞ

Çağdaş anlamda başarı kavramı; bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerir. Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle bir öğrenci, programdaki hedef davranışları sergilediğinde başarılı sayılır. Eğitimde başarı kavramıyla genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilir. Akademik başarısızlık herhangi bir eğitim sürecinin sonucunda düşük derecede bir sonuç almaktır ve birbirine bağlı karmaşık faktörlerin bir sonucu gibidir (Dimmit, 2003). Başarısızlık; öğrencinin bir dönemden daha uzun süre, hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu olarak kabul edilir (Koç, 1987; Baltaş, 1997). Akademik başarı ile ilgili araştırmalar; öğrenci, sınıf, aile ve öğretmeni içeren çoklu toplumsal ve kültürel faktörleri kapsamaktadır (Deschenes, Cuban ve Tyack, 2001; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001). Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilir (Keskin ve Sezgin, 2009). Her öğrenci birbirinden farklıdır. Kişisel yapılar kuramını geliştiren George Kelly kişisel yapıların insanların davranışlarını yordamada anahtar rol oynadığını belirtir (Kaya, 2009). Öğrencilerin biyolojik ve psikolojik yapısından kaynaklanan öğrenme gücü, hazır bulunuşluğu, motivasyonu, öğrenme hızı, eğitim ortamındaki öğelerle etkileşimi, öğrenme ve çalışma tekniğinin farklı olması nedeniyle, her öğrencinin akademik başarı düzeyi de farklı olmaktadır (Savaş, Taş ve Duru, 2010).

Okulların, öğrencilerinin akademik başarılarını arttırıcı önlemler almak amacıyla öncelikle öğrencilerin etkilendikleri faktörleri belirleme çalışmaları yapmaları beklenir (Açıkgöz, 2003). Eğitim hayatı; bireyin aile, arkadaş ve çevresiyle olan ilişkilerini, sosyal yaşamdaki konumunu belirleyen, insanı başarılı bir toplumsallaşmaya ulaştıran bir süreçtir (Baltacı, 2014).

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik yaşantılarının başarılı geçmesine katkıda bulunmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmesi planlanan destek çalışmalarının ilk aşamasında öğrencilerin başarılarını engelleyen nedenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bir başka araştırmanın konusunu oluşturacak ikinci aşamada, belirlenen başarıları engelleyen nedenlerle bağlantılı olan grup çalışmaları planlanarak ilan edilecek ve öğrencilerin grup çalışmalarına gönüllü olarak katılmaları sağlanmaya çalışılacaktır.

1.2 Araştırma Soruları

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen nedenlerin duygusal yaşamla, okul ile ya da kalınan yer ile bağlantıları belirlenecektir.

Üniversite öğrencilerinin; kişisel-duygusal yaşamları, okul ve dersleri, ile kalmakta oldukları yer olarak üç farklı kategoride toplanan başarılarını etkileyen nedenlerin, öğrencilerin; (1) Bölümleri, (2) Cinsiyetleri, (3) Kaldıkları yerler, (4) Çalışmak için uygun ortama sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma, “Karma Model”e göre desenlenmiştir. Karma araştırma modeli; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içerir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grup seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Bu araştırmadaki çalışma grubu; 2017-2018 akademik yılda Kıbrıs'ta bir Vakıf üniversitesinde akademik ortalamaları 1.80 altında olan 13 kadın, 28 erkek ve cinsiyet seçeneğini işaretlememiş 11 öğrenci ile toplam 52 kişiden oluşmaktadır.

Çalışma Grubundaya alan 52 öğrencinin %59.62'si Hukuk fakültesi, %36.54'ü İlahiyat fakültesi öğrencileridir, birer öğrenci de Psikoloji ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden bulunmaktadır. Kalınan yer konusunda 11 öğrenci yurt, 27 öğrenci evde kaldıklarını işaretlemişler fakat 14 öğrenci herhangi bir seçenek işaretlememiştir. 40 öğrenci (%76.92) yalnız olarak ders çalışmak için uygun ortama sahip olduklarını belirtirken 12 öğrenci (%23.08) sahip olmadıklarını belirtmiştir.

2.2 Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "başarıyı etkileyen nedenleri belirleme" anketi ve 4 farklı demografik değişken kullanılmıştır. Anket 18 kapalı uçlu, 1 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin niceliksel analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans) kullanılmıştır. Ayrıca uygulanan anketten elde edilen veriler ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler süreksiz olduğundan ankette uygulanan her bir madde için ayrı ayrı olmak üzere ki-kare testleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Açık uçlu soruya verilen cevaplar niteliksel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcıların cevapları, ankette belirlenmiş olan kategoriler çerçevesinde analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. BULGULAR

3.1 Nicel Veriler

3.1.1 Kişisel ve Duygusal Yaşamla İlgili Nedenler

Bu grupta 7 (yedi) farklı madde yer almaktadır. Ki-kare analizleri her bir madde için ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma sorularında yer alan dört farklı demografik değişkenin tümünde 1, 3, 5 ve 6. maddelerde istatistiksel olarak anlamlı ($p=000 < .05$) sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte 1, 3 ve 5. maddelerde "Hayır" oranları yüksek olurken yalnızca 6. maddede "Evet" oranı tüm demografik değişkenler için istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. "Düzenli çalışmıyorum. Yalnızca sınav zamanlarında çalışmak zor oluyor" ifadesini içeren 6. maddeye "evet" ve "bazen" cevaplarını veren öğrencilerin demografik değişkenler temelindeki dağılımları aşağıdaki gibidir:

- Hukuk fakültesi öğrencilerinin %58.06'sı "evet", %16.13'ü "bazen" İlahiyat fakültesi öğrencilerinin %84.21'i ve bir PDR öğrencisi "evet" demişlerdir.
- Kızların %17.07'si "evet" %31.71'i "bazen"
- Erkeklerin %51.22'si "evet" %68.29'u "bazen"
- Yurttan kalan öğrencilerin %63.64'ü "evet" %39.47'si "bazen"
- Evde kalan öğrencilerin %74.07'si "evet" %18.52'si "bazen"
- Çalışmak için uygun ortamı olduğunu ifade eden öğrencilerin %65'i "evet" %22.5'i "bazen"
- Çalışmak için uygun ortamı olmadığını ifade eden öğrencilerin %75'i "evet" %25'i "bazen" demişlerdir.

3.1.2 Okul ve Dersler ile İlgili Nedenler

Bu grupta 6 (altı) farklı madde yer almaktadır. Ki-kare analizleri her bir madde için ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma sorularında yer alan dört farklı demografik değişkenin tümünde 1, 2, 4 ve 5. maddelerde istatistiksel olarak "Hayır" yanıtı lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlarda "evet" cevapları anlamlı çıkmadığından tablolar oluşturulmamıştır.

3.1.3 Kalınan Yer ile İlgili Nedenler

Bu grupta 5 (beş) farklı madde yer almaktadır. Ki-kare analizleri her bir madde için ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma sorularında yer alan dört farklı demografik değişkenin tümünde bütün maddelerde "hayır" cevabı lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

3.2 Nitel Bulgular

Uygulanan anketin sonuna, anketteki maddeler arasında yer almayan, fakat katılımcıların kendi akademik başarılarını engelleyen nedenler olarak gördükleri konuları açıklayıcı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Yalnızca 2 kız 3 erkek olmak üzere 5 Hukuk fakültesi öğrencisi, 1 kız 1 erkek olmak üzere 2 İlahiyat fakültesi öğrencisi toplam 20 farklı nedeni detaylarıyla yazmışlardır. Bununla birlikte yazılmış olan yalnızca 2 neden kişisel-duygusal kategorisinde değerlendirilebilecekken diğer 18 başarıyı engelleyici neden okul ile ilgili nedenler kategorisinde yer almaktadır.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

4.1 Nicel Bulgularla İlgili Sonuçlar

Bölüm, cinsiyet, kalınan yer ve çalışma koşulları dikkate alınarak yapılan analizler sonunda diğer maddelere göre göreceli olarak nesnel ve genel ifade içeren 6. maddeye (Düzenli çalışmıyorum. Yalnızca sınav zamanlarında çalışmak zor oluyor) öğrencilerin çoğunluğunun istatistiksel olarak anlamlı derecede olumlu cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir. (Chen, Lee & Stevenson, 1996; Wentzel & Caldwell, 1997; Yaşar Balkıs, 2004). Anket yalnızca ortalaması 1.80'in altında olan öğrencilere uygulandığı için, 11 öğrencinin cinsiyetlerini bile belirtmedikleri dikkate alınırsa, öğrenciler kim oldukları fark edilecek kaygısıyla maddeleri işaretlemiş olabilirler.

Yurtta kalanların çoğunluğunun "evet" cevabı verdikleri fakat istatistiksel olarak anlamlı çıkmayan iki madde şunlardır: (1) Hiç hırslı ve atılgan değilim. İstesem daha fazla ve düzenli çalışarak başarılı olabilirim. Ama bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum, (2) Aşırı heyecanlıyım. Sınavlarda bildiklerimi unutuyorum ve yanlış yapıyorum. Heyecanlarımı yenemiyorum. Yurttaki öğrencilerin çalışmalarını düzenleyememeleri ve kendilerini aşırı heyecanlı olarak algılamaları, aile desteğine ihtiyaç duymakta oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bazı öğrenciler, birçok ailevi sorunların olmasına rağmen akademik olarak başarılı olabilirken, bazıları olamamaktadır (Deschenes, 2001).

Okul ve derslerle ilgili kategoride yer alan maddeler öğrencilerin ders çalışmalarını nelerin engellediği şeklinde ifade edildiğinden olumsuz cevapların oranlarının yüksek olması öğrencilerin okul dersleri ve öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Pek çok araştırmada okul başarısızlığı üzerinde etkili olarak sınıf, öğretmen ve okul değişkenleri tanımlanmıştır (Ülgen, 1997). Bu değişkenlerin öğrenci, aile ve geniş sosyal içerikli faktörler ile etkileşimi öğrencinin akademik başarısını etkiler. Genel okul iklimi okulda bulunan, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin burada bulunmaktan dolayı kendilerini nasıl hissettiklerini konusunda büyük bir etkiye sahiptir (Beck & Murphy, 1996).

Kalınan yer kategorisindeki maddeler öğrencilerin ders çalışmalarını nelerin engellediği şeklinde ifade edildiğinden olumsuz cevapların oranlarının yüksek olması öğrencilerin yurtta ya da evde yaşamalarının çalışmalarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte "Derslerimle ilgilenecek, bana yardımcı olacak kimse yok. Oysa beni çalıştıracak birine ihtiyacım var" maddesinde istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, (1) erkek öğrencilerin yarısının, (2) yurtta kalanların yarısının, (3) çalışma ortamı uygun olmayanların yarısının "evet" ve "bazen" cevaplarının toplamı, "hayır" cevabı veren öğrencilere eşit olmuştur.

Sonuçlar, öğrencilerin kalınan yerle ilgili sıkıntıları olmakla birlikte bunlardan çok fazla etkilenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2 Nitel Bulgularla İlgili Sonuçlar

Açık uçlu soruya cevap veren 7 öğrenciden, Hukuk fakültesinde okumakta olan bir kız öğrenci "Uyku düzeni problemim var....." ve "Bazen ders çalışmamanın DNA'ma işlendiğini..." diye başlayan ve kişisel durumunu açıklayıcı iki neden belirtmiştir. Bunun dışında belirtilen nedenler okulla ilgili nedenlerdir. Örn: (1) notlandırma "49.5'dan öğrenci bırakılmaz," (2) sistem "sistemdeki aksaklıklar ortalamamızı düşürüyor," (3) Okul temizliği, servisleri "okulumuzun servisi kaldığım yerden çok uzaktaki duraktan geçtiği için... buda okula yorgun gelmeme neden olup derslere geç girip derse ısınamıyorum," (4) derslerin işlenişi "ezberim pek iyi değil. Ve hocalar aşırı ezber istiyor." Açık uçlu

soruya cevap veren öğrencilerin ankette yer alan okul ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar da çoğunlukla “evet” ve “bazen” olmuştur. Öğrencilerin ifadeleri; okul ve derslerle ilgili sorunlarının, okul yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından çözülmesini bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

5. ÖNERİLER

1. Anket sonuçları doğrultusunda grup danışmanlığı yapılabilmesi için en az 6 haftaya ihtiyaç olduğundan anket çalışmalarının dönem başlarında yapılması önerilebilir.
2. Bu çalışma tüm okula uygulanabilir.
3. Anket içine farklı maddeler ve/veya kategoriler eklenerek uygulanabilir.
4. Bir sonraki aşamada öğrenciler için; zaman yönetimi, sorumluluk üstlenme ve verimli ders çalışma konularında grup çalışmalarının düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5.bs). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Baltaş, Acar (1997). *Üstün başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Beck, L. ve Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PEGEM Akademi.
- Chen, C., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1996). Long-term prediction of academic achievement of American Chinese, and Japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 18, (750-759).
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103, (525-547).
- Dimmitt, C. (1996) Transforming School Counseling Practice through Collaboration and the Use of Data: A Study of Academic Failure in High School, *Professional School Counseling*, Jun2003, Vol. 6, Issue 5 (1096-2409),
- Kaya, A(2009). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem yayınları.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009) A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Marchant, G., Paulson, S. ve Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Savaş E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors Affecting Students' Achievement in Mathematics. *Inonu University Journal of the Faculty Of Education*
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. (3. bs). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Temel İslam Bilimleri Yüksek Lisans Eğitimi Sorunları

Basic Islamic Sciences Graduate Education Problems

Ahmet İYİBİLDİREN*

Özet

Son zamanlarda lisans mezunları kariyer sahibi olmak ve alanlarında uzmanlaşmak için yoğun bir şekilde lisansüstü eğitime yönelmektedirler. Ülkemizde din eğitiminin genel eğitim içindeki ağırlığının ve ilahiyat fakültelerinin sayısının artmasıyla birlikte, üniversitelere akademik personel yetiştirmenin de ilk adımını teşkil eden lisansüstü eğitimi daha da önemli bir konuma gelmiş bulunmaktadır. Sağlıklı bir din eğitiminin yapılabilmesinin en önemli şartlarından birisi de Temel İslam Bilimleri alanında kendisini iyi yetiştirmiş elemanlara sahip olmaktır. Tefsir, Fıkıh, Hadis ve Kelam ve Tasavvuf gibi Temel İslami Bilimlerin asli kaynaklarının Arapça olması ve bu alanın kendine has özellikleri farklı sorunlara da yol açmaktadır. Bu tebliğde Temel İslami İlimler dalında yapılan yüksek lisans çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine temas edilecektir. Bu sorunlardan bazıları ve çözüm önerileri özet olarak şunlardır: Öğrenci seçiminden kaynaklanan sorunların çözümü için ÖSYM tarafından ayrıca alan belirleme sınavı yapılmalı, idari sorunların çözümü için enstitüler akademik özerkliğe kavuşturulmalı, alan belirleme işi öğrencilerin kendilerine bırakılmalı, adayların belli sevide Arapça bilmeleri şartı getirilmeli, öğrencilerin kaynaklara kolayca ulaşmalarına imkân hazırlanmalı, konular havuzu oluşturulmalı, Uzmanlık Alan Dersine işlerlik kazandırılmalı, tezlerde tekrarların ve intihallerin önüne geçilmeli, sınav yerine seminerlere, makale ve kitap değerlendirmelerine ağırlık verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Lisans Eğitimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslami İlimler, Uzmanlık Alan Dersi, Arapça.

Abstract

Recently, license graduates have been intensively tended to graduate education for career and specialize in their fields. With the increase in the weight of religious education in general education and the number of theology faculties in our country, the graduate education, which constitutes the first step of educating the academic staff for universities, has become even more important. One of the most important conditions for a high quality religious education is to have well-trained staff in the field of Basic Islamic Sciences. Because of the main sources of Basic Islamic Sciences such as Tafsir, Fiqh, Hadith and Kalam and Sufism are Arabic, and their unique features lead to different problems. In this paper, the problems encountered in the graduate studies in the field of Basic Islamic Sciences and their solutions will be discussed. Some of these problems and the solution recommendation are as follows: In order to solve the problems arising from the student selection, a field examination should also be made by OSYM, Institutional academic autonomy must be achieved for the resolution of administrative problems, the choice of field determination should be left to the students themselves, candidates must have a certain level of Arabic, students should be able to access the resources easily, groups of topics should be established, Specialization Field Course should be functional, repetitions and plagiarism should be avoided in theses, emphasis should be given to seminars, articles and book evaluations instead of examinations.

Keywords: Master education, Institute of Social Sciences Basic Islamic Sciences, Specialization Field Course, Arabic.

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, ahmetiyibildiren@aksaray.edu.tr

İyibildiren, A. (2017). Temel İslam Bilimleri Yüksek Lisans Eğitimi Sorunları. VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book, 39-46.

1. GİRİŞ

Din, fitrî ve sosyal bir olgudur. Bu olgunun bir gereği olarak dini öğrenme ve yaşama arzusu insanlık tarihi boyunca her dönemde daima var olmuştur. Son zamanlarda din eğitimi ve öğretimi önündeki bazı sınırlamaların ve engellerin kaldırılması ile birlikte bu alandaki talepte de hissedilir bir artış olmuştur. Teşvik edici ve kolaylaştırıcı politikaların da din eğitim ve öğretiminin genel eğitim içindeki yerinin oransal olarak artmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Öte yandan zorunlu eğitimin 4+4+4=12 yıla çıkarılmasıyla birlikte orta öğretim sisteminin içinde ilk defa "İmam Hatip Ortaokulları" kavramı yer almıştır. Toplumsal talebin de bir sonucu olarak çok sayıda İmam Hatip Ortaokulları açılmıştır. İmam Hatip Lisesi mezunlarına üniversite sınavlarında uygulanan katsayı sınırlamasının kalkmasıyla birlikte bu okullara olan talepte de bir artış olmuş ve artan talebi karşılamak için bu okulların sayısında da hissedilir bir artış sağlanmıştır. Ayrıca liselerde okutulan seçmeli derslerin içine Siyer, Arapça, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler gibi derslerin de dahil edilmesiyle birlikte din eğitimi ve öğretimi alanında son yıllarda cumhuriyet tarihinde görülmemiş bir artış meydana gelmiştir.

Bütün bunlara paralel olarak İlahiyat Fakültelerinin sayısında da büyük bir artış olmuştur. Şu anda Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimler Fakültelerinin toplam sayısı yüz civarındadır. Bunların önemli bir kısmında ikinci öğretim programları mevcuttur. Sayının kısa zamanda bu kadar çok artması öğretim elemanı temininde sıkıntılara ve güçlüklerle yol açmaktadır. Niceliksel artışın niteliksel artışı beraberinde getirdiğini söylemek de mümkün değildir. Ters orantılı bir olguyla karşı karşıya bulunduğumuzu dahi söyleyebiliriz. Bu bakımdan kendisini iyi yetiştirmiş ve donanımlı akademik personele acil ihtiyaç olduğu aşikârdır. Bu ihtiyacın karşılanması kaliteli bir lisansüstü eğitimden geçmektedir.

Lisansüstü eğitimin temeli lisans eğitime dayanır. Din eğitimi ve öğretimi alanındaki hızlı okullaşma kalite sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Her şeye rağmen lisansüstü eğitimin kalitenin yükselmesinde sağlayacağı katkılar büyüktür. Gerek orta öğretimde gerekse yükseköğretimde kalitenin yükseltilmesinin en önemli şartlarından birisi iyi yetişmiş, donanımlı ve mesleğini seven öğretim elemanlarının istihdamıdır. (Arabacı ve Akıllı, 2013). Ülkemizde lisansüstü eğitim görenlerin sayısının artması bu alandaki istihdamın rekabetçi bir ortamda gerçekleşmesine, bu da kalitenin yükselmesine yol açacaktır. Günümüzde lisans düzeyinde mezun olmak yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte "lisansüstü eğitim bireye hem bilimsel anlamda hem de kendini geliştirme açısından imkân ve fırsat sağlamaktadır. Bunlar; kişiye daha geniş bir iş yelpazesi sunma ve seçim yapabilme olanağı sağlama, iyi bir gelir sağlama, statü sağlama, eğitim sürecinden kopmama ve devam edebilme; bilimsel bilgileri öğrenme ve uygulama olanağı sağlama; yeteneklerini diploma ve yapılan çalışmalarla kanıtlama vb bakımlardan çeşitli olanaklar sağladığı genel olarak kabul edilmektedir." (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013, s. 68). Temel İslam Bilimleri alanında yapılacak lisansüstü eğitimin bunlara ek olarak sağlayacağı faydalardan biri de dini bilginin yeniden üretilmesi ve güncellemesine sağlayacağı katkıdır. Çünkü "bu alandaki bilgilerin çoğu geçmiş dönemlerde üretilmiş olup günümüz şartları ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte değildir. İslam dünyasının son iki asırdan beri yaşadığı perişanlık, dağınıklık, yenilgi ve başarısızlıklar, İslam ilimlerinin muhteva ve usullerini yeniden belirleme ve canlandırma fikrini gündeme getirmiştir." (Özervarlı, 1998: 45, 46). Kendi tarihselliği içinde üretilmiş olan bu bilginin Kur'an ve sahih sünnet ışığında günümüz ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun olarak yeniden üretilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılacak akademik çalışmaların önemi büyüktür.

Lisansüstü eğitime katılan öğrencilerin bu eğitime genel olarak kariyer yapıp yükselmek, çalışma alanında kendini geliştirmek, akademik bilgi ve yeterliliğe sahip olmak, donanımlı birey olmak ve üniversitede çalışmak gibi amaçlarla katıldıkları tespit edilmiştir. (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013).

2. SORUNLAR

Bireylere sağladığı akademik ve kariyer alanlarındaki kazançlardan ötürü önemli bir unsur olan lisansüstü eğitim, bu eğitimi alan kişilere sağladığı avantajların haricinde bazı sorunları da

beraberinde getirebilmektedir. Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitimini lisansüstü eğitimin genel sorunlarından bağımsız düşünmemiz mümkün değildir. Bu alandaki sorunların bir kısmı genel sorunlarla paraleldir. Bir kısmı da sadece bu alana mahsus sorunlardır. Ülkemizde tezli ve tezsiz olmak üzere iki çeşit yüksek lisans programı bulunmaktadır. Temel İslami İlimler alanında sadece tezli yüksek lisans programları vardır. Temel İslami İlimler yüksek lisans eğitimin sorunlarını aşağıdaki başlıklarda özetlememiz mümkündür:

- a) Öğrenci seçiminden kaynaklanan sorunlar
- b) İdari sorunlar
- c) Alan belirleme sorunu
- d) Yabancı dil ve Arapça sorunu
- e) Literatür sorunu
- f) Konu belirleme sorunu
- g) Uzmanlık Alan Dersinin uygulanmasından kaynaklanan sorunlar
- h) Tez konusunu belirlemede karşılaşılan sorunlar
- i) Dersler, program ve sınavlarla ilgili sorunlar.

2.1 Öğrenci Seçiminden Kaynaklanan Sorunlar:

Temel İslam Bilimleri Yüksek Lisans programlarına yerleşecek öğrencileri iki aşamalı bir sınav sonucu seçilmektedir. Bunlardan birincisi ÖSYM tarafından düzenlenen ALES yani Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı, diğeri ilgili üniversiteler tarafından düzenlenen sözlü sınavlardır. ALES sınavı genel anlamda KPSS'nin aksine bilgi ağırlıklı olmayan, analitik düşünmeyi gerektiren bir sınavdır. Soruların bilgi ağırlıklı olmaması birçoğuna kolay gelebileceği gibi ALES denemesi çözülmeden, soru türleri görülmeden girildiğinde zor gelebilmektedir. Bilgiye yeterince ağırlık verilmemesi bu sınavların zayıf tarafıdır. Alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan adayların bu sınavları kazanmaları ileride yapacakları yüksek lisans eğitimi için büyük bir risk oluşturmaktadır. Bu eksikliğin ilgili üniversiteler tarafından yazılı olarak yapılacak bilimsel değerlendirme ve / veya mülakat sınavlarıyla telafi edileceği söylenebilir. Fakat pratikte bunun gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü mülakat sınavları hiçbir zaman öznelikten tamamen kurtulamazlar. Her üniversitenin değerlendirmesi farklı olmaktadır. Bazı taşra üniversiteleri öğrenci bulamama kaygısıyla aday öğrencilerde yabancı dil şartı aramadığı gibi mülakat sınavlarını da nesnellikten uzak bir anlayışla yapmaktadır. Bu sebeple köklü üniversitelerin öğrenci seviyesi ile yeni açılan taşra üniversitelerinin öğrenci seviyesi arasında büyük farklar oluşmaktadır. Ayrıca böyle bir sözlü sınav anlayışı ve uygulaması, Açık Öğretim Fakültesi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunlarının da Temel İslam Bilimleri alanındaki yüksek lisans programlarına yerleşmelerine yol açmaktadır. Hâlbuki bunların lisans dönemlerinde aldıkları eğitim bu alanda yüksek lisans eğitimi almalarına elverişli değildir. Çünkü yukarıda da belirttiğimiz gibi Temel İslam Bilimlerinin asli kaynakları Arapçadır. Onların lisans dönemindeki aldıkları Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam gibi alan dersleri ve Arapça derslerinin miktarı buna elverişli değildir. Din Kültürü bölümü mezunlarının en iyi yüksek lisans yapabilecekleri alan Din Eğitimi alanı olabilir.

ALES sınavları adayların alan bilgisi seviyelerini ölçmek için yeterli değildir. Yüksek lisans adaylarının alan bilgisi yeterliliklerinin ölçülebilmesi için bu sınavın iki kademeli olarak yapılması ve ikinci kademe sınavının tamamen alan bilgisi ölçmeyi hedeflemesi uygun olacaktır.

Lisans eğitimi esnasında kabiliyetli ve çalışkan öğrenciler bilgilerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre sınıflara ayrılmalı ve bunlar özel olarak akademik çalışmalara hazırlanmalıdır. Lisansüstü eğitime geçişlerde birtakım öğrenciler hakkında –olumlu anlamda–siciller oluşturulmalı, maddî-manevî destek sağlanarak bir takip altında/havuzunda tutulmalı ve bunlar teşvik edilmelidir. (Alemdar, 2016).

2.2 İdari Sorunlar:

Bunların bir kısmı yapısal sorunlardır bir kısmı da öğrencinin derslere devamıyla ilgilidir, bir kısmı ise öğrencinin bağlı olduğu enstitüden kaynaklı sorunlardır. Bunlar lisansüstü eğitimin bütün alanlarının ortak sorunudur.

Lisansüstü eğitim, üniversitelere bağlı enstitüler marifetiyle yürütülmektedir. Fakat bu enstitülerin hiçbirinin kendilerine ait akademik kadroları yoktur. Bu çalışmaları yürüten akademik kadrolar fakültelerin ilgili ana bilim dallarının öğretim elemanlarından oluşur. Tayinleri, terfileri ve denetimleri ilgili fakülterlere aittir. Enstitülerin bu elemanlar üzerinde hiçbir yaptırım güçleri yoktur. Halbuki lisans eğitimi ile lisansüstü eğitim keyfiyetleri bakımından birbirinden farklı olmalıdır. Lisans düzeyinde ders veren hocaların aynı zamanda lisansüstü eğitimde de ders veriyor olmaları bu keyfiyet farkının ortaya çıkmasını olumsuz yönde etkileyen bir risk faktörüdür. Lisansüstü eğitimde derse giren hocaların literatürü yakından takip etmeleri, daha fazla okuyup araştırma yapmaları ve bu işe daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir. Özellikle yeterince öğretim elemanının bulunmadığı üniversitelerde mevcut öğretim elemanlarının haftalık ders yükü çok fazla olduğu için lisansüstü eğitime yeterince ayıracakları zamanları yoktur. Yapılan araştırmalarda lisansüstü eğitimde öğrencilerin en çok şikâyet ettikleri konulardan birisi de danışmanlarının kendilerine yeterince vakit ayırmamalarıdır. (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016). Bu sorunun çözümü enstitülerin kendilerine ait akademik kadrolara sahip olmalarına bağlıdır.

Öğrencinin derslere devamıyla ilgili sorunlara gelince bunlar bireyin çalıştığı iş yerindeki yönetimden kaynaklı ya da lisansüstü eğitimini aldığı enstitünün yönetiminden kaynaklı olabilir. Bireyin çalıştığı günler ve saatler ile lisansüstü eğitim derslerinin gün ve saatleri çakışabilmektedir. Böyle bir durumda iki tarafın idarecilerinin irtibat içinde olmaları, hem çalışıp hem lisansüstü eğitim alan bireylerin çalışma ve eğitim saatleri konusunda bir uzlaşmaya varmaları gerekmektedir. Bu işe çeşitli yönlerden pratikte mümkün görünmemektedir. Çünkü lisansüstü eğitim öğrencisinin çalıştığı kurum ile bu eğitimi aldığı üniversite her zaman aynı il merkezinde olmamaktadır. Olsa bile özel sektörde çalışanlar için böyle bir uzlaşma imkânı çok zordur. Temel İslam Bilimleri alanında yüksek lisans yapanların çoğu ya Milli Eğitimde ya da Diyanette görev yapmaktadırlar. Bunların çalıştıkları kurumlardaki yaptıkları hizmetlerin aksamaması gereği de bu uzlaşmayı zorlaştırmaktadır. Taşradan gelen öğrencilerin işleri daha zordur. Derslere katılabilmek için uzun bir yolculuğu göze almaları gerekmektedir. Bu da uzun bir süre işlerinden uzak kalmalarına yol açmakta sonunda işleriyle eğitimleri arasında bir tercih yapmak zorunluluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Tercihleri de tabii olarak çoğu zaman işlerinden yana olmaktadır. Bu yüzden yüksek lisans eğitimini daha başlamadan veya başladıktan sonra yarım bırakanların sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu sorunun çözümü lisansüstü eğitimi yapanların işlerinin yasal güvenceye alınmasıyla mümkündür. Kaliteli eleman için lisansüstü eğitimin gerekliliği kabul ediliyorsa devletimiz bu güvenceyi yasal olarak sağlamalıdır. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim yaptıkları yerlere atanmaları kolaylaştırılmalıdır. “Bununla birlikte bir başka kamu kuruluşunda çalışan lisansüstü öğrencilerin çalıştıkları kurumlardan haftanın en az bir gününde izin kolaylığı sağlanmalıdır. Mesafe ve diğer iletişim problemlerini ortadan kaldırmak için başka illerde ikamet eden lisansüstü öğrencilerin uygun olması halinde bulundukları yerde ikinci danışman öğretim üyesinin temini sağlanmalıdır. Danışman öğretim üyeleri lisansüstü öğrencilerine daha fazla zaman ayırmalı ve uygun yönlendirmeler yapılmalıdır. Lisansüstü derslerde verimin artırılmasını sağlamak için lisansüstü derslerin düzenli yapılması sağlanmalı ve bunun için gerekli önlemler alınmalıdır.” (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013, s.73)

2.3 Alan Belirleme Sorunu

Temel İslam Bilimleri alanında şu anabilim dalları yer almaktadır: 1. Tefsir 2. Hadis 3. Kelam 4. İslam Hukuku 5. İslam Mezhepleri Tarihi 6. Tasavvuf 7. Arap Dili ve Belagatı 8. Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi. Bunlardan özellikle Tefsir, Hadis ve İslam Hukuku Anabilim dallarının konuları, kaynakları ve yöntemleri benzerlikler arz etse de bunlar kendi tarihleri içinde ayrı ayrı disiplinler olarak günümüze kadar gelmişlerdir. Bu alanda yüksek lisans çalışması yapmak isteyenlerin istedikleri ilim dalına yerleşmeleri ve o ilim dalına ait bir danışmana bağlanmaları mümkün olmamaktadır. Bazı bilim dallarında yığılma, bazı bilim dallarında da buna bağlı olarak azalma olmaktadır. Bunu önlemek için Enstitü idaresi bu öğrencilerin çalışma yapacakları ana bilim dalını ve danışmanını resen belirlemektedir. Bu da bazen adayı istemediği bir branşta çalışma mecburiyetinde bırakmaktadır. Danışmanı hangi ana bilim dalının hocası ise öğrenci istemese bile

o dalda tez almak mecburiyetinde kalmaktadır. Bunu önlemek için kontenjan belirlenirken Temel İslam Bilimlerinin genel kontenjanı içinde ana bilim dallarının kontenjanları da ihtiyaç ve imkânlarla göre önceden belirlenmeli, yerleştirmelerde öğrencilerin istekleri dikkate alınmalıdır. Bu alanlar birbiriyle alakalı ve her biri diğerini gerektirdiğinden ders seçiminde çeşitliliğin sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu durumda ders seçiminde ve çeşitliliğin temininde danışmanın gözetimi ve denetiminin önemi büyüktür.

2.4 Yabancı Dil ve Arapça Sorunu:

Temel İslami Bilimleri alanında yapılacak araştırmalarda Arapça bilmenin gerekliliği inkâr edilemez. Çünkü bu alanın asli kaynaklarının tamamı Arapça olarak yazılmıştır. Ayrıca İslam dünyasında yapılan çalışmaların da büyük bir kısmı Arapçadır. Öte yandan gerek oryantalistlerin gerekse batılı araştırmacıların İslamiyat alanında yaptıkları araştırmalar ve çalışmalar da görmezlikten gelinemez. Akademik çalışmaların üniversal nitelikte olması için araştırmacının doğuda ve batıda konu ile ilgili yapılan bütün çalışmalardan haberdar olması gerekir. İnternet ortamının sağladığı imkânlarla bunlara ulaşmak da mümkün hale gelmiştir. Ancak bunlardan yararlanabilmek için yabancı dil bilme zorunluluğu vardır. Ancak yüksek lisans eğitimi öğrenci seçiminde birçok üniversitede yabancı dil bilme şartı aranmamaktadır. Temel İslam Bilimleri alanında herhangi bir batı dili bilme şartı aranmadığı gibi bu alanın olmazsa olmazı olan Arapçaya da yeterince önem verilmemektedir. Gerçi bu kaynakların pek çoğu Türkçeye tercüme edilmiştir. Ancak bu tercümelerin güvenilirliğinin tartışma konusu olması bir tarafa, asli kaynakların veya herhangi bir kaynağın orijinallerine ulaşma imkânı varken bunların tercümelerini kaynak göstermek bilimsel ve akademik çalışmanın ruhuna aykırıdır.

Arapça dil eğitimi Türkiye’de İmam Hatip Ortaokulu seviyesinden başlayarak İlahiyat Fakültesi süresince de devam etmektedir. Ayrıca son yıllarda Arapça seçmeli ders olarak liselerde de okutulmaktadır. Buna rağmen Türkiye’de öğrencilerin bu eğitim sürecinden sonra gerek akademide gerekse Milli Eğitim ve Diyanette görev aldıktan sonra karşılaştıkları en büyük sorun yeterli düzeyde Arapça bilmemektir. Bu sorun Temel İslami İlimler alanında yüksek lisans çalışması yapanlarda çok belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Yapılan çalışmaların kaynakça bölümleri incelendiği zaman batılı kaynaklara ya hiç yer verilmemekte veya varsa bunların tercümeleri referans verilmektedir. Aynı durum Arapça kaynaklar için de söz konusudur.

Temel İslam Bilimleri alanındaki Yüksek Lisans eğitimine öğrenci yerleştirirken mutlaka Kamu Personeli Yabancı Dil Seviye Tespit sınavından en az 55 puan almış olma şartı aranmalıdır. Bu seviyede Arapça bilmeyenler bu programlara yerleştirilmemelidir.

2.5 Kaynaklara Ulaşabilme Sorunu

Temel İslam Bilimleri Yüksek Lisans Eğitiminin en önemli sorunlarından birisi de öğrencilerin alanlarıyla ilgili kaynakları tanıma ve bu kaynaklara ulaşma sorunudur. Bu ilimlerin tarihi miladi sekizinci asra kadar uzanır. Lisans eğitimi esnasında öğrencilerin bu kaynaklar hakkında yeterince bilgi sahibi olarak eğitildiklerini söylemek mümkün değildir. Özellikle taşrada ve yeni açılan üniversitelerdeki kütüphanelerde alanla ilgili yeterince kitap yoktur. Bu kitapların bir kısmı birçok ciltten oluşmakta olup çok pahalıdır. Bir kısmının baskısı olmadığı için piyasada bulmak mümkün değildir. Olsa bile bunların hepsini öğrencilerin kendi imkânlarıyla satın almaları mümkün değildir.

Akademik araştırmalarda kaynak bulma ve kaynaklara ulaşma sorunun en pratik çözümü günümüz teknolojik imkânlarından ve internet ortamından yararlanmaktır. Temel İslam Bilimleri ile ilgili bir web sitesi kurulmalı, burada Tefsir, Hadis, İslam Hukuku, Kelam, İslam Tarihi ve Tasavvuf ilimlerine dair günümüze kadar yazılmış bütün kitaplar bulunmalı, araştırmacılar bu eserlere ulaşma ve kendileri için indirme imkânına sahip olmalı, burada ayrıca alanla ilgili bilimsel dergiler, indeksler, kataloglar ve lügatler de yer almalıdır. Bu alanda yararlanılacak kaynaklardan biri de el-Mektebetü’ş-Şamile gibi CD’lere yüklenmiş kütüphane programlarıdır. Gerek elektronik kaynakların gerekse CD programlarının nasıl kullanılacakları, dipnotlarda ve kaynakçalarda nasıl gösterilecekleri Araştırma Yöntem ve Teknikleri derslerinde öğrencilere öğretilmelidir.

2.6 Konu Belirleme Sorunu:

Bu alanda araştırma yapacakların karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi de üzerinde henüz herhangi bir çalışma ve araştırma yapılmamış konuların bulunmasında karşılaşılan sorunlardır. Şüphesiz daha önce çalışılmış konuların yeni bir bakış açısı, yeni bir yöntemle ve daha önce ele alınmamış yönleriyle yeniden ele alınması mümkündür. Ancak bu, belki daha önce makale veya seminer çapında yapılmış bir çalışmanın daha önce hiç değinilmemiş yönleriyle birlikte tez büyüklüğünde ele alınması şeklinde olabileceği gibi, yapılan bir tezde gözden kaçtığı veya ele alınmadığı tespit edilen hususların ele alındığı bir makale şeklinde de olabilir. Her ne şekilde olursa olsun yapılan araştırmaların birbirinin tekrarı şeklinde olmasına izin verilmemelidir.

Tefsir, İslam Hukuku, Hadis gibi bu alana ait bilim dallarının nasih, mensuh, muhkem, müteşabih, hakikat, mecaz, mücmel, mübeyyen, vücut ve'n-nezair gibi birbiriyle örtüşen ortak konuları vardır. Bu konular kapsamında yapılacak akademik çalışmaların sınırlarının iyi belirlenmesi ve ortaya çıkacak araştırmaların birbirinin tekrarı olmasının önlenmesi gerekir.

İSAM (İslam Araştırmaları Merkezinin) İlahiyat Fakülteleri Tezler Kataloğu veri tabanından elde edilen bilgilere göre bugüne kadar Tefsir Ana Bilim Dalında 2783, İslam Hukuku Ana Bilim Dalında 2362, Hadis Ana Bilim Dalında 1846, Kelam Ana Bilim Dalında 1504 ve Tasavvuf Ana Bilim Dalında 993 tane tez çalışması yapılmıştır. 2016 yılı mayıs ayında yapılan Tefsir Akademisyenleri Koordinasyon Toplantısında verilen bir bilgiye göre Tefsir alanında o tarihe kadar 2400 civarında tez yapılmıştır. (Alemdar, 2016) Demek ki bir sene içinde bu alanda 400 civarında yeni tez çalışması yapılmıştır. Diğer ana bilim dallarındaki artışlar bundan farklı değildir. Bu da göstermektedir ki yeni konular bulma şansı tez aşamasındaki öğrenciler için gittikçe zorlaşmaktadır.

Bu sorunu çözmenin yollarından biri de ülkemiz yazma eserler kütüphanelerindeki eserler üzerinde yapılacak akademik araştırmalardır. Hazırlanacak konu bankasına bu eserler de dahil edilerek bunlar hakkında tanıtıcı kısa bilgiler verilebilir.

Tez aşamasına gelmiş yüksek lisans öğrencilerinin en büyük sorunlarından birisi de daha önce üzerinde hiç çalışma yapılmamış bakir konu bulma sıkıntısıdır. Bu sorunun çözümüne yardımcı olmak için bu alanla ilgili bir konu bankası oluşturulmalı, tez aşamasına gelen öğrencilerin elektronik ortamda bu bilgilere kolayca erişmelerine imkân hazırlanmalıdır.

2.7 Uzmanlık Alan Dersinin Uygulanmasından Kaynaklanan Sorunlar:

Lisansüstü eğitim programlarında yer alan derslerden birisi de Uzmanlık Alan Dersidir. Konu ile ilgili çıkarılan yönergelerden anlaşıldığına göre "Uzmanlık Alan Dersi" yüksek lisans ve doktora öğrencilerine danışman öğretim üyesinin çalıştığı bilimsel alandaki özel bilgi ve deneyimlerinin aktarılması, öğrencilere bilimsel etik ve çalışma disiplininin, güncel yayınları izleyebilme ve değerlendirebilme yeteneğinin kazandırılmasına yönelik bilimsel temellerin oluşturulması amacıyla uygulanan teorik bir derstir. Öğrenciye akademik bakış açısının ve formasyonunun kazandırılmasında son derece önemlidir. Bu da ancak alanla ilgili literatürün okunması ve değerlendirilmesiyle mümkündür. Fakat ne yazık ki bu ders programda ve kağıt üzerinde yer almasına rağmen uygulamada gereğince değerlendirilmeyen hatta mevcut olmayan bir derstir. Yapılması gereken, bu dersin sadece danışmanların ücret almasına imkan sağlayan bir araç olmaktan kurtarılıp programdaki diğer dersler gibi fiilen işlerlik kazandırmaktır. Bu ders fiilen uygulandığı takdirde Temel İslam Bilimlerinin kaynaklarının tanıtılması, klasik metinlerin okunması ve çözümlenmesi ve öğrenciye alanla ilgili bilgilerin kazandırılması için önemli bir imkân sağlayacaktır. Her bir ders saatinde danışmanın gözetiminde alanla ilgili okunacak ve değerlendirilecek bir adet makale ve öğrenciye okuması için ödev olarak verilen kitapların değerlendirilmesi bile dönem sonunda önemli bir sayıya ulaşacak, bu da öğrencinin yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Teoride var olan bu derse işlerlik kazandırmanın önündeki en büyük engel, öğrencinin devamını sağlamadaki güçlüklerdir. Özel veya resmi sektörde herhangi bir işte çalışırken yüksek lisans eğitimini de sürdüren öğrencilerin bu derse katılabilmeleri için her hafta yarım günlerini daha boşaltmaları gerekmektedir. Ders döneminde seçecekleri en az üç dersi de buna eklediğimiz

zaman toplam bir buçuk gün mesailerinden ve işlerinden uzak kalacaklardır. Başka illerden ve ilçelerden gelenler açısından bakıldığı zaman bunun neredeyse imkânsız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslere katılımı sağlanmadan sağlıklı bir yüksek lisans eğitimi gerçekleştirmenin imkânı yoktur.

Uzmanlık Alan Dersi danışmanın vereceği bir derstir. Bu dersin şimdiki pasif durumundan çıkartılıp aktif hale getirilmesi için danışmanın ders yükünün azaltılması ve ders programının da buna göre düzenlenmesi gerekir. Özellikle yeni açılan ilahiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının sayısı yeterli olmadığı için girdikleri ders saati sayısı da çok fazladır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi bunun kökten çözümü için lisansüstü eğitinde görev alan öğretim elemanlarının kadrolarının ilgili enstitülere ait olması gerekmektedir. Yani ilgili enstitülerin her bir alan için kendilerine ait kadrolu öğretim elemanları olmalıdır.

2.8 Tez Konusunu Belirlemede Karşılaşılan Problemler:

Temel İslam Bilimleri alanında yapılan tezler giderek büyük ölçüde birbirinin tekrarı haline dönüşmektedir. Yukarıda konu belirleme sorunu üzerinde dururken de temas ettiğimiz gibi neredeyse ele alınmadık konu kalmamıştır. Bu bilimlerin bazı ortak konularının olması da üzerinde daha önce hiç çalışma yapılmamış konu bulmayı gittikçe zorlaştırmaktadır. Elbette daha önce üzerinde akademik çalışma yapılmış herhangi bir konunun değişik yönlerden ve değişik bir yöntemle yeniden çalışılması mümkündür. Ancak bu durumda tekrarların ve intihallerin önüne geçmek için çok dikkatli olmak gerekmektedir. Bu konuda tez yöneticisi danışmanlara büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Önlerine gelen tezleri dikkatle okumadan ve tezde kullanılan kaynakları tek tek kontrol etmeden o tezin jüri önüne çıkarılmasına izin verilmemelidir.

Temel İslam Bilimlerinin tarihleri çok eskilere dayandığı için birçok bilgi güncelliğini yitirmiş bulunmaktadır. Kendi tarihsellikleri içerisinde üretilmiş olan bu bilgilerin, Kur'an ve Sünnetin ruhuna bağlı kalarak ve öncekilerin çalışmalarından da yararlanarak günümüzün şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden üretilmesine ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığı zaman yeni konular bulmak hiç de zor olmayacaktır.

Temel İslam Bilimleri alanında yapılan tezlerin problemleri yönlerinden birisi de kullanılan kaynaklarla ilgilidir. Asli kaynağa ulaşma imkânı varken asli kaynağa ait bir bilgiyi daha sonra yazılmış başka bir kaynaktan aktarmak veya bir kaynağın aslı varken ve kolayca ulaşma imkanı varken onun tercümesinden alıntı yapmak bilimsel araştırma kurallarına aykırıdır. Bu alanın temel kaynakları Arapça olduğu için yeterli düzeyde Arapçası olmayanlar bunların tercümelerini kaynak göstermektedirler. Bunlara da fırsat verilmemelidir.

2.9 Dersler, Program ve Sınavla İlgili Sorunlar:

Tefsir, hadis, fıkıh ve kelam gibi temel İslam bilimlerini birbirinden bağımsız bilimler olarak düşünmemiz mümkün değildir. Öğrencilerin ders seçimlerinde bu bilimlerin hepsinden dengeli bir şekilde ders seçimi yapmaları sağlanmalıdır. Ders programları da bu derslerin saatleri birbiriyle çakışmayacak şekilde yapılmalıdır. Ders dönemi boyunca öğrencilerin mutlaka bir Kur'an mealini ve bir hadis kitabını baştan sona okumaları sağlanmalıdır. Bu derslerin arasına bir de Kitab-ı Mukaddesi okuma ve tanıma dersi konmalıdır. Ayrıca küçük çaplı da olsa yazma bir metin ve klasik metinlerden bir metin okutulmalıdır. (Faruk Tuncer, Tefsir Koordinasyon Toplantıları Üzerine Bir Değerlendirme).

Öğrencilerin en önemli eksikliklerinden birisi de alanlarıyla ilgili kitap ve makalelerden haberlerinin olmaması ve bunları nasıl okuyacaklarını ve nasıl değerlendireceklerini bilmemeleridir. Bu eksikliğin giderilmesi için her hafta alanlarıyla ilgili en az iki makale okutturularak -bunlar ödev olarak da verilebilir- derslerde değerlendirilmelerinin yapılması faydalı olacaktır. Böylece iki dönem boyunca en az elli makaleyi tanımış ve değerlendirmiş olacaklardır.

Lisansüstü eğitimde sınavlar yerine öğrencilerin seminer hazırlamalarına ağırlık verilmeli ve seminerlerdeki başarıları değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Böylece araştırma tekniklerini öğrenmeleri, uygulamaları ve literatürü tanımaları sağlanmış olacaktır.

3. SONUÇ

Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin sorunlarını iki bölüm halinde ele almak mümkündür: Bunlardan bir kısmı diğer alanlarda yapılan yüksek lisans eğitimlerinin sorunlarıyla ortak sorunlardır. Bir kısmı da sadece bu alana ait sorunlardır. Öğrenci seçiminden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin devam sorunları, yabancı dil sorunu ve Uzmanlık Alan Dersinin uygulamasıyla ilgili sorunlar ortak sorunlardır. Alan belirleme, konu belirleme, kaynak temini, Arapça, ortak dersler ve ortak konular gibi sorunlar sadece bu alana ait sorunlardır.

Şu andaki uygulanan öğrenci seçim sistemi alanında yetersiz olan kişilerin de lisansüstü eğitime başlamalarına sebep olmaktadır. Bu sorunun çözümü ÖSYM'nin yapacağı alan belirleme sınavıdır.

İdari sorunların çözümü büyük ölçüde enstitülerin özerkliğine bağlıdır. Şu anda enstitülerin kendilerine ait kadrolu öğretim elemanları olmadığı için fakültelere bağımlı çalışmaktadırlar.

Herhangi bir işte çalışan öğrencilerin devam sorunun çözümü için de çeşitli alternatifler sunulabilir: Resmi işte çalışanların görevlerinin eğitim gördükleri yerlere nakledilmesi, haftanın iki günü idari izinli sayılması veya derslerin hafta sonlarında yapılması gibi. Ancak özel sektörde çalışanlar için bunların hiçbirisi çözüm değildir.

Öğrencilerin yüksek lisans çalışma alanlarının belirlenmesi enstitü idaresine değil, öğrencinin kendi seçimine bırakılarak istemedikleri bir alanda çalışmak mecburiyetinde bırakılmamalıdır.

Temel İslam Bilimlerinde araştırma yapabilmek için Arapça bilmenin hayati bir önemi olduğundan Kamu Personeli Dil Sınavında 55 puanın altında kalanların bu alanda yüksek lisans eğitimi yapmaları engellenmelidir.

Literatür sorunun çözümü için elektronik kaynaklardan yararlanmanın imkânları hazırlanmalı, konu belirleme sorunun çözümü için Temel İslam Bilimleri konu havuzu oluşturulmalıdır. Uzmanlık Alan Dersine işlerlik kazandırılmalı, tezlerde tekrar ve intihallerin önüne geçilmeli, sınav yerine seminerlere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Çoruk, A. Çağatay Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü Eğitimde Kayıt ve Devam Sorunları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 165 – 177.
- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2013). Lisansüstü Eğitimde Öğrenci Sorunları, *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya*, 124 – 133.
- Alemdar, Y. (2016). Akademik Tefsir Çalışmaları Sempozyumu (XIII. Tefsir Akademisyenleri Koordinasyon Toplantısı Erzurum. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 46, 307 – 325.
- Özervarlı, M. S. (1998). *Kelam'da Yenilik Arayışları*, İsam Yayınları, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Sakarya*, 68-74.

Tefsir Anabilim Dalı VI. Koordinasyon Toplantısında Belirlenen Kriterler Çerçevesinde Ülkemizdeki Tefsir Anabilim Dalı Yüksek Lisans Eğitiminin Sorunları

The Problems of Master Education About Department of Tafsir, in the Frame of Criteria Determined in the VI. Coordination Meeting of Department of Tafsir in Our Country

Mehmet KAYA*

Özet

Ülkemizde son yıllarda artan üniversite sayısı, bu kurumlardaki eğitimin kalitesini de gündeme getirmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitimindeki sonuçların beklentilerin altında kaldığı, eğitim kalitesinin düştüğü de bir gerçektir. Bu duruma çok sayıda öğrencinin eğitime kabul edilmesi, dolayısıyla öğretim elemanının yükünün artması, öğrencinin alt yapı yetersizliği ve sahaya ilgisizliği, yeni üniversitelerin gelişmişlik düzeylerinin yeterli seviyede olmaması gibi öğrenci, öğretim elemanı ve kurumlardan kaynaklı birçok sebep belirtmek mümkündür. Lisansüstü eğitimdeki sorunların temelinde lisans programındaki eksiklikler yatsa da eğitimin bu aşamasının da kendine özgü sorunları bulunmaktadır. Meseleye Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim dalı özelinde baktığımızda da birçok sorunla karşılaşmaktayız. Bu programa sözlü sınav yapılmadan öğrenci alınması, ilahiyat Lisans Tamamlama Programından (İlitam) da öğrenci kabul edilmesi, yabancı dil sorunu, öğrencilerin literatüre hâkim olmayışları ve derse devam etmeme gibi hususlar bu sorunlardan sadece birkaçıdır. Biz bu çalışmada Tefsir Anabilim Dalı VI. Koordinasyon Toplantısında belirlenen yüksek lisans kriterleri çerçevesinde ülkemizdeki Tefsir Anabilim dalındaki yüksek lisans eğitimi sorunlarını ve bu sorunlara dair bazı çözüm önerilerini inceleyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, yeterlilik, sorun, Tefsir anabilim dalı.

Abstract

The number of universities in our country which has increased in recent years brings the quality of the education given in these institutions to the agenda. It is also fact that the results obtained from both undergraduate and graduate education have underneath expectations and fallen the education quality. In this case, it is possible to specify many reasons are derived from students, teaching staff and institutions such as acceptance of education by many students, hence the increase in the load of the instructor, the inadequacy of the sub-structure of the student and disinterest to subject, the level of development of new universities is not at an adequate level. Although the shortcomings of the undergraduate program are based on the problems of graduate education, this stage of education also has its own problems. We also encounter many problems when we look specifically at the Department of Basic Islamic Sciences, Tafsir Department. Such as student recruitment without the oral examination, acceptance of the student from Divinity Degree Completion Program (İlitam), foreign language problem, students lack of knowledge on literature and not keep up the lesson are just some of these problems. In this study, we will examine the problems of graduate education on the Department of Tafsir in our country and some suggestions for solutions to these problems in the frame of criteria determined in the VI. coordination meeting of Department of Tafsir.

Keywords: Graduate education, qualification, problem, tafsir department.

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, mehmetkaya@aksaray.edu.tr

Kaya, M. (2017). Tefsir Anabilim Dalı VI. Koordinasyon Toplantısında Belirlenen Kriterler Çerçevesinde Ülkemizdeki Tefsir Anabilim Dalı Yüksek Lisans Eğitiminin Sorunları. *VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book*, 47-58.

1. GİRİŞ

Eğitim insan yaşamı için büyük öneme sahip bir bir olgudur. Birey için olduğu kadar toplumların gelişimi için de eğitimin yadsınamaz derecede önemlidir. Donanımlı bireyler yetiştirmek ve geleceğe güvenle bakan toplumlar inşa etmek için eğitim en önemli unsurlardan biridir (Çakmak, 2008). Eğitim aynı zamanda ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmişlik düzeylerini belirleyen faktörlerden de birisidir (Öztürk, 2005). Bu önemi toplumların her geçen gün bütçelerinden eğitime için ayırdıkları payı arttıkları görülmektedir. Eğitim dini açıdan da teşvik edilen bir olgudur. Özellikle dinimiz İslam'da gerek ayetlerde ve Peygamberimizin hadislerinde eğitime yönelik birçok teşvik bulunmaktadır. Kur'an'ın ilk inen vahyinde "okumaya" ve eğitime iki defa değinilmesi ve insana eğitimin bizzat Yüce Allah tarafından verildiğinden bahsedilmesi (Kur'an, Alak 96/1-5) ile Allah'ın, dünyaya gönderiş sürecinde bile insanı eğittiğinden bahsetmesi (Kur'an, Bakara 2/31-32) hakkındaki ayetler bile dinimizin eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından yeterlidir.

Ülkelerin gelişimi ve donanımlı bireylerin yetişmesi açısından yükseköğretim ve bu öğretimin bir aşaması olan lisansüstü eğitimin kalitesi büyük önem arz etmektedir. Belli bir anabilim dalında uzmanlaşmayı ifade eden lisansüstü eğitimin yüksek lisans seviyesinde, öğrencinin bilgiye erişme, onu derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanması amaçlanırken, doktora eğitiminde bağımsız araştırma yapma, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmak hedeflenmiştir (Resmî Gazete, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Bu itibarla bilgiyi elde etme, onu değerlendirebilme ve yeni bilgiyi üretmede lisansüstü eğitimin gerekliliği ve önemi tartışılmayacak derecede büyüktür. Bu durum da bilimin gelişmesinde başat role sahip olan lisansüstü eğitiminin kalitesinin sorgulanmasını ve bu gelişimin önündeki problemlerin çözüme kavuşturulmasını gerekli kılmaktadır.

İnsanın müdahil olduğu her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sorunların bulunması gayet normaldir. İlahiyat eğitiminin çeşitli aşamalarda kendilerine özgü sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar çeşitli açılardan dile getirilmektedir (Altıntaş, 1998; Çelik, 2005; Karacelil, 2012). Temel İslam Bilimleri lisansüstü eğitiminin de kendine has sorunları bulunmaktadır. Dini eğitime talebin artması ve istihdam sahasının genişlemesi sebebiyle ülkemizde İlahiyat fakültelerine ve dini alanında lisansüstü eğitime olan rağbet gün geçtikçe artmaktadır. Bu taleple doğru orantılı olarak gerek ilahiyat fakültelerinde verilen eğitimin gerekse lisansüstü eğitimin sorunları da gün geçtikçe artmakta ve çeşitlenmektedir.

1.1 Amaç

Bu çalışmada ülkemizdeki Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim dalı yüksek lisans eğitiminde görülen bazı problemler ve çözüm önerileri ele alınacaktır. Araştırmada birçok sorunu olan tefsir anabilim dalı yüksek lisans eğitiminin problemleri 2009 yılında Erzurum'da gerçekleştirilen Tefsir anabilim dalı VI. koordinasyon toplantısında belirlenen yüksek lisans kriterleri çerçevesinde ele alınacaktır. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Ülkemizde Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminde öğrenci, öğretim üyesi ve eğitim sistemi açısından yaşanan problemler nelerdir?
2. Ülkemizde Tefsir Anabilim dalı yüksek lisans eğitiminde öğrenci, öğretim üyesi ve eğitim sistemi açısından yaşanan problemler nelerdir?
3. Bu problemlerin çözümü için yapılması gerekenler nelerdir?

1.2 Problem

Ülkemizdeki Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin çeşitli sorunları bulunmaktadır. Bölüme dair sorunlar Temel İslam Bilimlerinden olması açısından Tefsir anabilim dalının sorunlarını da oluşturmaktadır. Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin sorunlarını öğrenciden, idareden ve eğitim sisteminden kaynaklanan olmak üzere üç açıdan incelemek mümkündür.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama ve eylem araştırması modelleri kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2005: 77). Eylem araştırması ise bir grup veya kişi tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırmalardır (Beverly, 1993).

2.1 Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evreni Türkiye’de Temel İslam Bilimler alanında lisansüstü eğitim gören öğrencileri ile onlara eğitim veren öğretim üyelerini kapsamaktadır. Örneklem grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. “Uygun durum örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı olarak bir örnekleme biçimidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113). Bu örneklem grubu 2015-2017 yılları arasında Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Tefsir Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler ile öğretim üyelerinden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Nitel Araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada Tefsir anabilim dalında ders ve tez dönemindeki gözlemlerimiz sonucu elde ettiğimiz verilerle, yazılı materyallerden elde ettiğimiz verilerden istifade edilmiştir. Bu çalışmadaki veriler Tefsir anabilim dalı VI. koordinasyon toplantısında belirlenen kriterler çerçevesinde ele alınacaktır.

2.3 Verilerin Analizi

Temel İslam Bilimleri Tefsir anabilim dalında yaşanan problemler Tefsir anabilim dalı VI. koordinasyon toplantısında belirlenen kriterler çerçevesinde betimsel analiz yöntemi ile ele alınacak olup, kendi değerlendirmelerimize de yer verilecektir. Bu değerlendirmelere çalışmanın tartışma ve öneri bölümünde değinilecektir.

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin öğrenciden kaynaklanan problemlerinin başında yüksek lisans eğitimine başvuran öğrencilerin bir kısmının alana dair yeterli alt yapıya sahip olmaması gelmektedir. Bu da haliyle eğitimin kalitesini etkilemektedir. Özellikle İlahiyat Lisans Tamamlama programından (İLİTAM) mezun olan öğrencilerle alan dışı Temel İslam Bilimleri alanında yüksek lisans eğitimine başvuran öğrencilerin büyük sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu noktada karşılaşılan problemlerin başında öğrencinin Arapça’ya, alana dair literatür bilgisine ve analitik düşünce yapısına sahip olmaması gelmektedir.

Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin öğrenci kaynaklı bir diğer sorunu ise devam problemidir. Memur olan ve Diyanet İşleri Başkanlığının İhtisas Eğitim Merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin yüksek lisans eğitimine yeterince eğilemedikleri bu sebeple ders geçme, seminer ve tez yazma sürecinde problem yaşadıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin askerliği tecil için yüksek lisans eğitimine kaydolması sebebiyle devama dikkat etmedikleri de gözlemlenmektedir. Bu durum da yüksek lisans eğitiminin kalitesini etkilemektedir.

Temel İslam Bilimleri yüksek lisans eğitiminin öğrenci kaynaklı bir diğer problemi ise derslere ve ödevlere gereken ilginin gösterilmemesidir. Bölümün öğrencinin beklentilerini karşılamaması ve öğrencinin altyapısının yetersizliği onu derslere gereken ilgiyi göstermesine engel olmaktadır. Bu durum da eğitimin başarı düzeyini etkilemektedir.

Meseleye öğretim üyesi açısından bakıldığında da bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Bunlardan birisi alışlagelen ezberci sistemin devam ettirilip öğrenciye yeterli derecede araştırma yaptırılmamasıdır. Temel İslam Bilimlerinde ezbere dayalı alanlar olmakla birlikte, öğrencilere sadece sınav odaklı ezberci yöntemle ve öğretim üyesi merkezli bir eğitim verilmesi öğrencinin

yetişmesini olumsuz etkilemektedir. Analitik düşünmenin son derece önemli olduğu lisansüstü eğitimde derslerin hoca merkezli anlatılması ve araştırma ödevlerinin bir seminerle sınırlı tutulması, bu eğitimin tez aşamasında büyük problemlerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Özellikle İLİTAM ya da başka lisans programından mezun olup Temel İslam Bilimleri bölümünde lisansüstü eğitim alan bir öğrencinin –istisnalar göz önünde bulundurulmak kaydıyla- alana dair altyapı ve analitik düşünme yeteneğinin eksikliğinden ötürü derslerde başarılı olma sorununun yanı sıra Dağ (2013) daha önce bir araştırma deneyimi yoksa bu tez konusu seçimi ve tez yazımında birçok problemle karşılaştığı ya da tezini bitiremediği görülmektedir. Bu sebeple lisans eğitiminde örgün öğretim ile bitirme tezlerinin öğrencinin bilimsel ve fikrî açıdan önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğretim üyesi merkezli bir diğer problem ise seminer ve uzmanlık alan derslerine gerekli önemin verilmemesidir. Danışmanından yeterince yönlendirilmeyen öğrenci kaynaklara ulaşma ve tez yazma sürecinde büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum istenilen kalitede çalışmaların ortaya çıkmasına engel olduğu gibi, öğrencilerin yüksek lisans eğitimini bırakmalarına da neden olmaktadır.

Meseleye eğitim sistemi açıdan bakıldığında da bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Özellikle son yıllarda öğrenci kontenjanların yüksek tutulması lisansüstü eğitimi olumsuz etkilediği gibi danışmanların gerek ders gerekse tez döneminde öğrencilerle birebir ilgilenbilmesini çoğu zaman mümkün kılmamaktadır. Bu durum öğrenci merkezli araştırmaları da olumsuz etkilemekte, ezberci eğitim sistemine neden olmaktadır.

Eğitim sistemine bağlı olan bir diğer problem ise, özellikle öğretim üyesi kadrosu tamamlanmayan fakültelerde öğrencilerin anabilim dalına göre değil, bölüm bazında ders seçmeleridir. Bu durum öğrencinin alanında yeterince uzmanlaşamamasına neden olduğu gibi, öğrenciye istemediği bir dersi seçmesi Katılmış, Çelik ve Kop (2013) ve farklı alandaki bir öğretim üyesinin danışmanlık yapması gibi bir başka probleme de sebep olmaktadır. Danışman, öğrenciden uzmanı olduğu alandan tez konusu seçmesini istediğinden bu durum öğrencinin istemediği bir konuyu çalışmasına da neden olmaktadır. Bu durum da yazılan tezin kalitesini etkilediği gibi, öğrencinin eğitimi bırakmasına varan sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır.

3.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Temel İslam Bilimlerinden olması açısından Tefsir Anabilim dalının temel sorunları diğer anabilim dallarının temel sorunları aynıdır. Bununla birlikte her anabilim dalının kendisine ait sorunları bulunduğu gibi Tefsir anabilim dalının dakendine has sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar çeşitli platformlarda dile getirilmektedir. Biz bu çalışmada VI. Tefsir Anabilim Dalı Koordinasyon Toplantısında belirlenen kriterler çerçevesinde yüksek ülkemizdeki tefsir anabilim dalı yüksek lisans eğitiminin sorunlarını ele alacağız. Bu toplantıda Tefsir anabilim dalı yüksek lisans seviyesi için şu kriterler belirlenmiştir:

1. Araştırma tekniklerini öğrenerek alanı ile ilgili araştırmaları içeren bibliyografyaları taramak,
2. Tefsirle ilgili problemleri ve konuları sebepleri ile tanımak ve bunların analizini yapabilmek,
3. Kur'an yorumunun tarihi süreç içindeki oluşumunu ve gelişimini bilmek, yapılan yorumları değerlendirmek,
4. Tefsir ekollerini; ortaya çıkışları, anlama yöntemleri, yorum farklılıkları ve sebepleri ile bilmek,
5. Tefsirle ilgili fikirlerin, düşüncelerin ve verilerin farkında olmak ve bunları değerlendirebilmek,
6. Müfessirlerin anlama ve yorumlama yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak,
7. Tarihi süreç içinde Kur'an yorumunun oluşumunu ve gelişimini tanıyarak yapılan yorumları değerlendirme becerisi kazanmak,
8. Tefsir kaynaklarını tanımak, mukayese edebilmek ve yararlanabilmek,
9. Kur'an kelimeleri ile ilgili temel lügat çalışmalarını kullanma ve kavramsal/semantik analiz becerisini kazanmış olmak,

10. Kur'an mealini en az bir defa okumuş olmak ve Kur'an'ın içeriğini tanımak,
11. Tefsir metinlerini mukayeseli olarak okuyup anlamak,
12. Kur'an temalarını Kitab-ı Mukaddes'ten karşılaştırmalı olarak okuyabilme becerisini kazanmak (Çalışkan 2009; Kırca 2010).

Eğitimde uzmanlaşma seviyesinin ilk basamağı olmasından ötürü Tefsir anabilim dalında en çok kriterin yüksek lisans seviyesi için belirlendiği görülmektedir. Tefsir Anabilim dalı VI. Koordinasyon Toplantısında belirlenen bu on iki kriter aynı zamanda anabilim dalının sorunlarına da işaret etmesi açısından önemlidir. Şimdi bu kriterler çerçevesinde Tefsir anabilim dalına dair sorunlara ve çözüm önerilerine değinelim.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar

Ülkemizde birçok anabilim dalında olduğu gibi Tefsir anabilim dalında da koordinasyon toplantıları düzenlenmekte ve bu toplantılarda alana dair sorunlar ve çözüm önerileri gündeme getirilmektedir. 2004 yılından itibaren her yıl farklı bir İlahiyat fakültesinin ev sahipliğinde gerçekleşen bu toplantıların altıncısı 03-05 Temmuz 2009 tarihinde Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ev sahipliğinde Erzurum'da gerçekleştirilmiş olup bu toplantıda tefsir eğitime dair lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi için çeşitli kriterler belirlenmiştir. Bu toplantıda lisans eğitimi için sekiz, yüksek lisans eğitimi için on iki ve doktora kriterleri için sekiz toplamda yirmi sekiz madde belirlenmiştir. Bu kriterler alana dair problemleri yansıtmaları açısından da önemli olmakla birlikte bazı değişiklik ve eklemelere de ihtiyaç duymaktadır. Biz bu çalışmada sadece yüksek lisans eğitimi için belirlenen on iki kriter çerçevesinde anabilim dalına dair sorunları ele alacağız.

Tefsir anabilim dalı VI. koordinasyon toplantısında en çok kriterin alana dair uzmanlaşmanın ilk adımı olması sebebiyle yüksek lisans aşaması için belirlendiği göze çarpmaktadır. Bu kriterlerin belirlenmesinde öğrencinin araştırma yapabilmesi ve alana dair farklı görüşler arasında yorum ve değerlendirme yapabilmesi hedeflerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu on iki kriter Tefsir anabilim dalının yüksek lisans eğitiminde temelde on iki sorunun olduğuna da işaret etmektedir. Kriterler incelendiğinde Tefsir anabilim dalının yüksek lisans eğitimine dair problemlerin temelinde Arap dili ve literatür konusundaki eksikliklerin yattığı görülmektedir. Bu kriterler yüksek lisans tefsir anabilim dalında şu sorunları akla getirmektedir:

1. Araştırma yöntemleri ve teknikleri bilgisinin ve uygulamasının yetersizliği,
2. Alana dair problemlerin farkında olamama ve bu problemleri değerlendiremememe,
3. Tefsir tarihi süreçteki gelişimine ilişkin farklı görüşleri değerlendiremememe,
4. Tefsir ekollerine dair alt yapının eksikliği sebebiyle alana dair değerlendirme yapamama,
5. Literatüre vakıf olamama sebebiyle farklı görüşleri tespit edip değerlendiremememe,
6. Tefsirlerdeki farklı anlama ve yorumlama yöntemlerini değerlendiremememe,
7. Alana dair yeni yorumların farkında olamama ve bunları değerlendiremememe,
8. Tefsir kaynaklarını tanıyıp onlardan yararlanamama,
9. Arapçaya hâkimiyetsizlik sebebiyle lügüistik yorum yeteneğinin gelişmemiş olması,
10. Kur'an'ın içeriğine vukufiyetsizlik,
11. Tefsir metinlerini mukayeseli okuyup anlayamama,
12. Kur'an araştırmalarında diğer ilahi kitaplardan istifade etmemek ve bu kitaplar arasında mukayese yapamamak.

4.2 Tartışma

Çalışmamızın bu bölümünde Tefsir anabilim dalına dair bu on iki problemi tartışmaya geçebiliriz.

4.2.1 Araştırma Tekniklerini Bilemememe ve Alanı İle İlgili Araştırmaları İçeren Bibliyografyaları Tarayamama Sorunu

Bir konudaki bilgileri elde edip bilimsel bir bakış açısıyla analiz ederek sonuca ulaşmanın yöntemlerini ifade eden araştırma yöntem ve teknikleri terimi bilgiye ulaşılması, bilginin yorumlanması ve yeni bilginin üretilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bibliyografyalar ise

bilginin aktarılmasında ve üretilmesinde katkısı olan eser ve yazarların tanınması, bu açıdan bilgiye hızlıca ulaşılması ve yeni bilgilerin üretilmesi adına büyük öneme sahiptir. Bu sebeple birkaç konuya değinmek gereklidir. Birincisi sadece Tefsir anabilim dalında değil tüm bilim dallarında araştırma yöntem ve teknikleri dersinin sadece yüksek lisans seviyesinde değil, ortaöğretim seviyesinden itibaren verilmesi elzemdir. İlköğretimden yükseköğretime kadar öğretmen/öğretim üyesi merkezli eğitimin yapıldığı ülkemizde öğrencileri araştırmaya dâhil etmek onların bilgiye ulaşmadaki motivasyonunu artırmanın yanı sıra, bilginin kalıcı olmasını sağlayacak ve öğrencinin analitik düşünme yeteneğini de geliştirecektir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Bu itibarla araştırma yöntem ve teknikleri dersinin orta öğretim seviyesinden itibaren verilmesi zorunluluğu her geçen gün daha çok hissedilmektedir.

Tefsir anabilim dalı için de lisansüstü eğitimde öğretim üyesi merkezli ders anlayışının bırakılıp araştırma merkezli eğitim modeli esas alınmalıdır. İkinci olarak araştırma yöntemine dair teorik bilgiyi elde eden öğrenciye araştırma yaptırılarak bu bilgilerin pratiğe yansıtılması sağlanmalıdır. Bunun için seminer ödevi ile yetinilmemeli, seminer ödevinin yanında öğrenciye başka araştırma ödevleri de verilmelidir. Ayrıca lisansüstü eğitimde seminer dersinin yeterince önemsenmemesi, öğrencinin tez seçimi ve yazımında zorlanmasına neden olacağından bu derse gereken önemin verilmesi ve danışmanın öğrencisini gerek seminer ödevi gerekse tez aşamasında takip edip yönlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Seminer aşamasında yeterince yönlendirilmeyen ve takip edilmeyen öğrencilerin tez konusu belirleme ve yazma konusunda oldukça zorlandıkları görülmektedir (Akbulut, Şahin, Çepni, 2013; Karadaş, 2013).

Bibliyografyalar bilgiye ulaşma becerisi kazandırmanın yanı sıra literatürü elde etme ve araştırmacıya bir perspektif sunma açısından da önemlidir (Abay, 2012). Literatür bilgisine sahip olmanın zorunlu olduğu ve insanı merkeze alan sosyal bilimlerin bir dalı olan tefsir ilmi aynı zamanda müfessirler tarihi demek olduğundan bibliyografyalar sadece tarihi bilgi veren eserler olması açısından değil, Kur'an yorumlarının tarihi arka planına ulaşip doğru ve yeni yorumlara ulaşılması açısından da önemlidir. Bununla birlikte tüm İslami ilimlerde olduğu gibi öğrenciler literatür bilgisini sıkıcı olduğu gerekçesiyle yeterince önemsemediklerinden bu alanın tümünde olduğu gibi alana dair bibliyografyaları tanıma ve kullanma konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Araştırma yöntemleri ve teknikleri dersinin her alana özel olarak verilmesi ve öğrenciye araştırma ödevlerinin verilmesi, bu ödevlerin verilirken güncel ya da öğrencinin ilgi duyduğu bir konunun seçilmesi bu problemi büyük oranda ortadan kaldıracaktır. Bu itibarla tefsir ilmine ilişkin "Tefsir Araştırmalarında Yöntem" adlı bir dersin okutulması gereği ortadadır (Polat, 2005).

4.2.2 Tefsirle İlgili Problemleri ve Konuları Sebepleri ile Tanımama ve Bunların Analizini Yapamama Sorunu

Problemi tanımak ve çözümünü bulmak için bizzat konunun merkezinde bir çalışma yapılması zorunludur. Tefsir anabilim dalı için de aynı durum geçerli olmakla birlikte alana dair problemlerin uzmanlar tarafından bile tespit edilebildiğini söylemek mümkün değildir. Ülkemizde tefsir ilmi için son dönemde yazılmış birkaç eserin dışında çalışma bulunmamaktadır (Demirci, 2012; Karagöz, 2012; Şimşek, 2014). Bu çalışmaların da metodolojik problemler ve çözüm yollarını araştırmacıya gösterip onlara ufuk çizmekten ziyade belli konulara ve ekollere yönelik problemleri ele aldığı ve büyük oranda dağınık halde bulunan bilgileri derlemekten öteye gidemediği görülmektedir. Bununla birlikte son dönemdeki bu çalışmalar, ileriki araştırmalar açısından umut vericidir. Tefsir ilminin uzmanları bile sahaya dair problemleri tespit konusunda yetersizken öğrencinin bu konuda yetkin olmasının beklenmesi de pek adil görünmemektedir.

Durum böyle olunca ülkemizde tefsir anabilim dalında ders veren öğretim üyelerinin alana yönelik problemleri fark ettirmeye yönelik öğrencileri yönlendirmeleri de yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple araştırmacılar eleştirel okumaya önem vermelidir (Gökkır, 2005). Öğrenciyi sahaya dair problemlerin tespitinde en çok geliştirecek olan yöntem eleştirel okuma ve araştırmadır. Alana dair problemleri daha çok araştıran ve eleştirel bir bakış açısına sahip öğrencilerin tespit ettikleri ve derslerde görüş belirtmede daha aktif oldukları görülmektedir. Önceden araştırma yapmamış bir

öğrencinin konuya dair problemleri tespit etmesi ve bu soruna çözüm bulabilmesi mümkün değildir.

Lisansüstü eğitimde bu sorun en çok tez konusu belirleme ve yazma sürecinde kendisini göstermektedir. Alanında yeterli bilgisi olmayan öğrenci dolaylı olarak problemleri de tespit edememekte ve tez konusu belirlemekte zorlanmaktadır. Danışmanının tavsiyesi üzerine belirlediği tez konusunu ise alana dair bilgi ve ilgi eksikliği sebebiyle değiştirmek zorunda kalmakta ya da lisansüstü eğitime devam edememektedir. Bu da öğrencinin yıllarının ve emeklerinin zayi olması demektir. Yazılan tezler de analitik bir düşünce yapısı yerine nakilci bir bakış açısıyla yazılmakta, ya da bu durum öğrenciyi intihale sevk etmektedir (Karadaş, 2013). Bu aşamada bilgiler değerlendirilemediği için yeni bilgi elde edilememekte ve gerekli bilimsel şartlara haiz bir tez de yazılamamaktadır. Bu durum da eğitimden hedeflenen sonuca ulaşılmasını mümkün kılmamaktadır.

4.2.3 Kur'an Yorumunun Tarihi Süreç İçindeki Oluşumunu ve Gelişimini Bilmeme, Yapılan Yorumları Değerlendirmeme Sorunu

Bir konuda değerlendirme yapabilmek o konudaki bilgilerin elde edilmesiyle mümkündür. Tefsir ilminde de yeni bilgilere ulaşmak için tefsir tarihi, tefsir usulü ve ayetlere ilişkin yorumlara vukufiyet önem arz etmektedir. Bu konuda lisans eğitimindeki başarısızlık yüksek lisans eğitiminde kendini göstermektedir. Başarısızlığın ders kitabı ve öğrenci ve öğretim üyesinden kaynaklı nedenleri bulunmaktadır. Materyal açısından tefsir tarihi ve usulüne ilişkin çalışmaların yetersizliği ortadadır. Özellikle ülkemizde tefsir tarihine ilişkin eserler hem sayıca az hem de mevcut eserler daha çok tarihi bilgiye yoğunlaşmakta ve öğrenciye tarihi arka plan noktasında istedikleri bilgiyi bütüncül olarak verememektedir (Çalışkan 2005). Bu da öğrencinin derse yönelik ilgisini olumsuz etkilemekte ve analitik düşünme yapısı kazanmasına engel olmaktadır.

Tefsir usulüne ilişkin materyal tefsir tarihine oranla daha fazla olmakla birlikte bu eserler içerik açısından tüm konuları kapsamadığı gibi, yöntemi itibarıyla ilk dönem eserlerini taklitten öteye geçememektedir. Bu eserlerde de önceki bilgiler tekrar edildiği ve yöntemden ziyade ezbere yönelik bilgiler verilmesi sebebiyle yetersiz kalmaktadır. Bu duruma bazı öğretim üyelerinin lisans eğitiminde okutulan eserleri lisansüstü eğitimde okutarak öğrencinin seviyesine uygun kitap seçmemesi ve dersleri de bu kitaba göre anlatması eklenince, alana dair çalışma gayreti içerisindeki öğrencilerin şevki iyice kırılmaktadır.

Meseleye öğrenci açısından bakıldığında da problem bulunmaktadır. Öğrenciler tefsir tarihi ve literatüre ilişkin konulara yeterli ilgiyi göstermemekte, bu sebeple de tarihi süreçteki yorumları anlama ve değerlendirmede zorluk çekmektedirler. Bu sebeple -son dönemde artış kaydedilse de- bu iki alandaki tez çalışmalarının diğer konulara oranla sönük kaldığı gözlemlenmektedir (Tuncer, 2012). Sosyal bilimler olması açısından literatür ve tarihi bilginin gerekli olduğu tefsir ilminde konuyu anlayıp yeni yorumlara ulaşmak için öğrencinin de tarihi bilgilere, yorumlara ve literatür bilgisine gerekli özenin göstermesi şarttır. Durum böyle olunca öğrenci ezbere yönelmekte, derse sadece sınavı geçmek amacıyla çalışmakta bu sebeple önceki bilgiler ile sonraki bilgiler arasında bağ kuramadığı için konuyu anlayamadığı gibi, yeni çıkarımlar da yapamamaktadır.

4.2.4 Tefsir Ekollerini; Ortaya Çıkışları, Anlama Yöntemleri, Yorum Farlılıkları ve Sebepleri ile Bilmeme Sorunu

Tarihi süreçte Kur'an çok farklı açılardan tefsir edilmiştir. Bu sebeple tefsir ekolleri ortaya çıkmış her müfessir de uzmanı olduğu ilmi alan ve mezhebî tutum çerçevesinde ayetleri yorumlamıştır (Kaya, 2015; Kırca, 2009). Kur'an'ı anlama gayreti içerisindeki öğrencinin de tefsir ekollerine ilişkin bilgilere tam olarak vakıf olması, yorum farklılıklarına sebep olan unsurları tespit edip farklı görüşleri değerlendirebilmesi gerekir. Araştırma yapabilmek ve bir sonuca varabilmek için hangi bilginin nerede olduğunu bilmek kadar, o bilginin ortaya çıkmasına sebep olan unsurları da bilmek gerekir. Bu açıdan lisans eğitiminde tefsir ekolleri dersinin en azından seçmeli olarak okutulmasının lisansüstü eğitimi olumlu anlamda destekleyeceği kanaatindeyiz.

Diğer taraftan bu bilgiye sahip olmayan yüksek lisans öğrencisinin tefsirlere tüm Kur'an yorumlarının aynı olduğu düşüncesiyle yaklaşması, bir konuyu araştırırken bilgiye ulaşmasını zorlaştırdığı gibi, bazen yorumlar arasındaki farklılığı tespit etmesini ve bu farklılıkları değerlendirmesini de mümkün kılmamakta, dolayısıyla Kur'anî bilgiyi değerlendirmekte hataya düşmesine neden olmaktadır (Kırca, 2009). Buna bir de mezhebi düşüncenin merkeze alınıp, öğrencinin müntesibi olduğu düşüncenin dışındaki fikirleri görmezden gelmesi de eklenince durum daha vahim hal almaktadır. Bu sebeple yüksek lisans eğitiminde sistematik ve analitik düşünceye ulaşabilmek için tefsire dair bilginin kategorize edilmesi, tüm yönleriyle işlenmesi ve tefsir metinlerinin karşılaştırılmalı olarak okutulması önem arz etmektedir.

4.2.5 Tefsirle İlgili Fikirlerin, Düşüncelerin ve Verilerin Farkında Olamama ve Bunları Değerlendirememe Sorunu

Yaşamdaki sürekli gelişimden tefsir ilmi de payını almıştır. Her dönemde değişen ihtiyaç ve bilgiler araştırmacıların Kur'an'a yaklaşımını da şekillendirmiş, haliyle ortaya yeni yorumlar çıkmakla birlikte, eski yorumlarda da değişiklikler meydana gelmiştir (Kaya, 2016). Bu gelişmeler tefsir ilmine dair son zamanda yazılan makale ve kitapların sayısında da kayda değer bir artışa neden olmuştur. Bu sebeple tefsir ilminde uzmanlaşmak isteyen kişilerin yeni görüş ve çalışmaları sürekli takip etmesi ve bu fikirlerden haberdar olması gerekmektedir. Bunun için de literatürü takip etmek ve sürekli okumak önemlidir. Bunun da yüksek lisans eğitiminde arzu edilen seviyede olduğunu söylemek mümkün değildir. Okuma ve araştırma yapanların birçoğu da çalışmaya sistematik ve eleştirel bakış açısıyla yapmadıklarından verim elde edememektedir. Yüksek lisans öğrencisinin tefsire dair literatürü sürekli takip etmesi ve okuması, ortaya çıkan yeni düşüncelerin farkında olması kendisini yetiştirmesi ve yeni fikirlere ulaşması adına son derece önemli olduğu gibi, akademik ürünler ortaya koyması açısından da önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalar tez konusu seçerken literatüre hâkim olmayan öğrencilerin problem yaşadığını ortaya koyduğu gibi, Akbulut ve diğerleri (2013) bu öğrencilerin tez yazımında da bazı problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum tezlerde aynı konunun yakın tarihlerde bile farklı kişilerce çalışılması ve belli konulara odaklanılarak yeni ihtiyaç ve problemlere yönelik çalışmalar yapılmaması gibi bilimsel ve özgün olmayan sonuçlar da doğurabilmektedir.

4.2.6 Müfessirlerin Anlama ve Yorumlama Yöntemlerini Bilememe Sorunu

Bu kriteri aralarındaki bağ sebebiyle dördüncü başlıkla birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Müfessirin bilimsel ve mesleki tutumu onun tefsir yöntemini de belirlemektedir (Kırca, 2009). Dördüncü kriterde belirttiğimiz gibi, ayetlerin birden fazla tefsiri mümkündür ve buna sebep olan unsurlardan biri de her müfessirin ayetleri anlama ve yorumlama yönteminin farklı olmasıdır (Kaya, 2015). Kur'an'ı anlamaya çalışırken bu durumu göz önünde bulundurmayan öğrencilerin, müfessirin çıkarımını kimi zaman anlamadığı yahut yanlış anladığı ya da satır aralarında vermek istediği mesajların farkında olmaması sebebiyle eksik anladığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple müfessirin tefsir yöntemi hakkındaki bilgiye vukufiyet, yorumun doğru anlaşılabilmesi ve yeni yorumların önünün açılabilmesi adına gereklidir.

4.2.7 Tarihi Süreç İçinde Kur'an Yorumunun Oluşumunu ve Gelişimini Tanıyarak Yapılan Yorumları Değerlendirememe Sorunu

Her fikir tarihsel ve bilimsel bir temele ve olgunluk sürecine sahiptir. Bir fikri doğru anlayabilmek için o fikrin tarihi arka planını ve geçirdiği aşamaların bilinmesi zorunludur. Tefsir ilminde de sadece müfessirinin yorumuna odaklanıp, o fikrin tarihi sürecinin dikkate alınmadan anlayıp yorumlamaya çalışması öğrencinin Kur'an yorumunda hatalı sonuca ulaşmasına neden olmaktadır. İslam tefsir geleneğinde mezhep olgusunun Kur'an yorumunda önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde hemen her müfessirin ayetlere mensubu olduğu mezhebi savunmak ya da mezhebine muhalif düşüncüyü çürütmek amaçlı yaklaştığı bir gerçektir (Çalışkan, 2012). Bu açıdan bakıldığında Kur'an tefsirinde yapılan yorumların arka planındaki mezhemî, sosyal ve siyasi etmenlerle, bu yorumların tarihi süreçteki gelişiminin farkında olarak yapılan yorumlar öğrencinin daha sağlıklı bir sonuca ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu sebeple öğrencinin Kur'an yorumlarını değerlendirirken mümkün olduğu kadar müfessirin yaşadığı dönemin şartlarını göz önünde

bulundurması, anakronizme düşmemesi, yorumların tarihi arka planına dair bilgilere vakıf olması gereklidir (Öztürk, 2007).

4.2.8 Tefsir Kaynaklarını Tanımama, Mukayese Edememe ve Yararlanamama Sorunu

Bir eserden tam anlamıyla istifade edebilmek o eser hakkında bilgi sahibi olmakla mümkündür. İslam geleneğinde her müfessirin tefsir yazma sebebinin farklı olması ve tefsirlerin içeriğinin de farklılaşmasına neden olmuştur (Koçyiğit, 2012). Buna mukabil birbirinin özeti kabul edilebilecek tefsirlerin sayısı da bir hayli fazladır. Bu durum tefsirlerden tam olarak istifade için bu özelliklerinin bilinmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrencinin tefsir kaynaklarının mahiyeti ve yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması onun bilgiye ulaşmasını ve ulaştığı bilgiyi doğru yorumlamasını ve farklı görüşler arasında mukayese yapmasını engellemektedir. Bu açıdan mukayeseli tefsir okuması hem öğrencinin literatür bilgisinin artmasına hem aynı konuda farklı yorumlara ulaşabilmesine hem de bu yorumlar arasında mukayese yapabilmesine olanak sağlayacaktır. Öğretim üyesinin ders ve danışmanlık döneminde öğrencileri yorumlar arasındaki farklılıkları görebilmesi ve bu yorum farklılıklarını değerlendirebilmesi için mukayeseli okumaya yönlendirmesi, önem arz etmektedir. Tez çalışmalarında da mukayeseli konuların verilmesi öğrencinin bu yeteneğinin gelişmesi ve yeni sonuçlara ulaşması adına önemlidir. Maalesef mukayese yeteneği gelişmediği için öğrenciler tez konusu olarak karşılaştırmalı çalışmalara yönelmemektedirler. Son dönemde mukayeseli çalışmaların sayısı artsa da istenilen düzeyde olmadığı ortadadır.

4.2.9 Kur'an Kelimeleri ile İlgili Temel Lügat Çalışmalarını Kullanamama ve Kavramsal/Semantik Analiz Becerisini Kazanamama Sorunu

Tefsirde ilk aşama Arapça indirilen Kur'an'ın kelimelerini tahlil etmekle başlar. Bu tahlilin de iki aşaması bulunmaktadır. İlk aşama, kelimenin anlamını tespit etmektir ki daha çok garibu'l-Kur'an ilminin kapsamına girmektedir. Bir diğeri ise Kur'an bütünlüğü çerçevesinde Allah'ın bu kelimeye yüklediği anlamın tespitine yöneliktir ki bu da semantik analiz kısmına dâhildir (Gezgin, 2015). Peygamberimizin de tefsirinin büyük bölümünü bu yöneme dair örnekler oluşturmaktadır. Tefsir ilminin ilk aşamasını oluşturan bu konudaki kriter için yüksek lisans aşaması oldukça geç bir dönemi ifade etmektedir. Bu aşamanın lisans döneminde öğrenciye kazandırılması daha doğrudur. Farklı anlam tabakalarına sahip Kur'an'ı anlamak için Arap dilinin inceliklerini bilmek gereklidir. Bu sebeple Arapçayı bilmeyenlerin Kur'an'ı tefsir etmelerinin caiz olmadığı belirtilmiştir (Zerkeşi, 1957). Kur'an'ın dili Arapça olduğu için bu dile vukufiyet İslami ilimlerle ilgilenen herkes için gereklidir. Arapça problemi ilahiyat eğitiminin en başta gelen sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu problemi çözemeyen öğrencinin İslami ilimlerdeki, dolayısıyla tefsirdeki başarı oranı da düşük olacağından, Arapça bilmeyen ya da Arapça seviyesi düşük olan yüksek lisans öğrencileri içeriğinde Arapça olmayan derslere yönelmektedirler. Bu da özellikle bölüm bazında ders açan yüksek lisans kurumlarında, farklı anabilim dallarında ders seçilmesi sebebiyle öğrencinin belli anabilim dalında uzmanlaşamamasına neden olmaktadır. Tez aşamasında ise konunun tespitinde alanı daraltmasının yanı sıra öğrencinin, ufkunu açacak zengin yorum hazinesinden de mahrum kalmasına sebep olduğu gibi, bu süreçte öğrencinin ikinci derece ya da tercüme kaynaklara müracaat ettiği, bu sebeple de bazı bilgileri yanlış anladığı ve yanlış aktardığı görülmektedir (Karadaş, 2013). Bu sebeple temel İslam bilimleri yüksek lisans eğitime dil problemi olmayan öğrencilerin seçilmesi, hatta bu öğrencilerin sözlü sınavla ya da başvuruda belirli dil puanına sahip olma koşuluyla bu eğitime alınması gerekmektedir.

4.2.10 Kur'an Mealini Okumama ve Kur'an'ın İçeriğini Tanımama Sorunu

Mealler farklı anlamlara muhtemel olan ayetlerden çoğunlukla birini tercih eden çalışmalar olduğu için Kur'an'ın manasını tam olarak yansıtmaları mümkün değildir (Kaya, 2014). Bu sebeple Kur'an hakkında doğru ve bütüncül bakış açısına sahip olmak isteyen yüksek lisans seviyesindeki öğrencinin ayetleri mealde değil, orijinal dilinden anlamaya çalışması gerekmektedir. Bu yönüyle lisans öğrencileri için tavsiye edilse de uzmanlık seviyesinde eğitim alan yüksek lisans öğrencisi için mealler ancak tercüme farklılıklarını görmeleri açısından yardımcı kaynak olarak önerilebilir.

Kur'an'ın içeriğini tanımak ve Kur'an'ı anlayarak baştan sona okumak için yüksek lisans seviyesi oldukça geç bir dönemdir. Bu sebeple öğrencinin lisans eğitiminde bu seviyeye ulaştırılması gerekmektedir (Özbek, 1999). Maalesef gerek lisans gerekse yüksek lisans aşamasında Kur'an mealî ve içeriğine yönelik dersler yeterli seviyede değildir. Bu sebeple lisans programlarına seçmeli de olsa "Kur'an mealî" ya da "Kur'an'ı tercüme teknikleri" adında ders konulmasının gerekliliği ortadadır. Kur'an mealîni, içerik ile takviye etmek ve öğrenciye bütüncül bir Kur'an anlayışı kazandırabilmek için "Kur'an'ın ana konuları" dersi seçmeli de olsa lisans programına eklenmelidir. Lisans döneminde böyle bir eğitim almayan öğrenci yüksek lisans eğitiminde ayetlere anlam vermede, dolayısıyla murad-ı ilahî'yi anlamakta zorlanmaktadır. Lisans döneminde verilmeyen bu eğitimin yüksek lisansta tamamlanması da mümkün görünmemektedir. Öğrenci Kur'an'a dair bu bilgileri lisans döneminde almalı, yüksek lisans aşamasında ise kelimelerin orijinal anlamları üzerinden ayetlerin muhtemel manaları ve Kur'an'ın ana konuları noktasında daha derinlikli ve mukayeseli tefsir okumaları yapabilecek aşamaya gelebilmelidir. Maalesef, tefsir anabilim dalı için her öğrencinin bu aşamada olduğunu ifade edebilmek mümkün değildir.

4.2.11 Tefsir Metinlerini Mukayeseli Olarak Okuyup Anlayamama Sorunu

Sekizinci kriterin bir sonraki aşaması olarak değerlendirebileceğimiz bu başlıkta aynı ayetin tefsirinde öğrencinin farklı metinlerdeki görüşleri değerlendirebilmesi amaçlanmıştır. Lisans ve yüksek lisans eğitiminde okutulan tefsir metinleri yeterli düzeyde değildir. Osmanlı döneminde lisans eğitiminde Beyzâvî (ö. 685/1286)'nin *Envâr-ut-Tenzîl* adlı tefsirinin bitirildiği göz önüne alındığında günümüzdeki lisans ve yüksek lisans eğitiminde okutulan tefsir metinlerinin ne kadar yetersiz olduğu görülmektedir. Bir de yüksek lisans eğitiminde tek bir metin okunması ve bu okumaların öğretim üyesi tarafından yapıp, öğrencinin metin okumaya ve değerlendirmesine dâhil olmaması, eğitimden beklenen kaliteyi düşürdüğü gibi öğrencilerin metin okuma ve farklı metin ve görüşler arasındaki farklılığı görüp değerlendirme yapabilmesine engel olmaktadır.

Bu sebeple tefsir eğitiminin her iki aşamasında farklı metinler okutulmak suretiyle öğrencinin değişik yorumları görmesi sağlanarak bu yorumlar arasında mukayese yapabilmelerine olanak sağlanmalıdır. Özellikle bu yöntem öğrenciye tez aşamasında yorumları değerlendirip yeni sonuçlara ulaşması açısından da faydalı olacaktır.

4.2.12 Kur'an Temalarını Kitab-ı Mukaddes'ten Karşılaştırmalı Olarak Okuyabilme Becerisini Kazanamama Sorunu

Allah'ın indirdiği tüm kitapların birbiri ile irtibatı bulunmaktadır. Sonra inen her ilahi kitap bir öncekinin devamı niteliğinde olup onu tasdik edip açıkladığı gibi (Kur'an, Bakara 2/46, 48) Kur'an da kendisinden önceki kitapları tasdik eden, temelde aynı hükümleri ihtiva eden ve bu hükümlerin bazılarını açıklayan en son ilahi kitaptır (Kur'an Bakara 2/97; Yunus 10/37; Yusuf 12/111). Bu kitaplar her ne kadar tahrif edilmiş olsalar da (Nisa 4/46; Maide 5/13, 41) Kur'an'la bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Bu itibarla Kur'an tefsirinde önceki kitaplardan yararlanmak, mukayeseli araştırmalar yapmak elbette ki faydalı olacaktır. Yüksek lisans öğrencisi bir yana İslami ilimler sahasında uzmanlaşmış bu tarz çalışma yapan öğretim üyesi sayısının oldukça az olduğu göz önüne alındığında Kur'an ile Kitab-ı Mukaddes arasında mukayeseli çalışmaların istenilen düzeyde olmadığı aşikârdır. Bu tür çalışmalara ilginin az olmasının en temel unsurlarından birisi yabancı dile vukufiyetsizlik olarak görünmektedir. Bu tarz çalışmalar elbette ki tefsir ilmine katkı sağlayacak, eski kitaplardaki tahrif edilen ve değişime uğramamış ayetlerle Kur'an ayetleri arasında bağlantı kurularak bütüncül bir bakış açısı sağlanabilmesinin yanı sıra Kur'an'ın önceki kitapları tasdik edici yönü somut örneklerle açığa çıkarılacaktır.

4.3 Öneriler

Tefsir anabilim dalının yüksek lisans eğitiminin sorunları olduğu gibi lisans ve doktora eğitiminin de sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar ancak ortaöğretim aşamasından itibaren bu anabilim dalına ilişkin uzun soluklu bir programla çözülebilir.

Tefsir anabilim dalı yüksek lisans eğitiminin sorunlarının temelinde Arapça ve literatür problemi yatmaktadır. Bu iki problemin çözülmesi alandaki sıkıntıları büyük oranda ortadan

kaldıracaktır. Bunun için de öğrenci yüksek lisans eğitimine tefsir anabilim dalına ilişkin temel bilgileri ve yabancı dile hâkimiyetini ölçen bir sınavla kabul edilmeli Karaman S., Bakırsı F. (2010) ve ALES sınavının etki oranı düşürülmelidir.

Öğrencilere derslerde araştırma ödevleri verilerek bu alanda yetişmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca mukayeseli metinler okutularak farklı görüşleri tanıyarak bu görüşleri değerlendirme yeteneği kazandırılmalıdır. Bu metot öğrencinin dil problemini çözmesine yardımcı olacağı gibi literatüre hâkimiyetini de güçlendirecektir. Ayrıca derslerde yapılacak kitap ve makale müzakereleri ile öğrencilerin fikri tartışma becerileri geliştirilerek alandaki problemlerin farkında olmaları sağlanmalıdır.

Seminer ve tez aşamasındaki problemlerin aşılması için öğrenciye araştırma yöntem ve teknikleri dersi mümkünse anabilim dalında alanın uzmanı tarafından verilmelidir. Bu süreçte danışmanlar öğrencilerini yakından takip etmelidir. Seminer ödevlerinin tez yazımına ön hazırlık olması sebebiyle gerek öğrenci gerekse danışman tarafından bu ödevler önemsenmeli, bu süreçte alana dair problemler ve yapılması gerekenler öğrenciyle paylaşılmalıdır. Tez aşamasında da danışmanlar öğrencilerini yakından takip edilmeli, tez yazımına geçmeden öğrenciler tez yazım kuralları ve yöntem açısından bilgilendirilmeli ve mutlaka öğrenciden tez projesi istenmelidir. Bu husus tezin sistematik olarak yazılabilmesine ve bilimsel olmasına katkı sağlayacaktır. Bu hususlara dikkat edilmesi durumunda tefsir anabilim dalı yüksek lisans eğitimi daha kaliteli hale gelecektir.

Kaynakça

- Abay, M. (2012), Kur'an ve Tefsire Dair Başvuru Kaynakları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 10 (19-20), 389-435.
- Akbulut, H., İ., Çepni, S., Şahin, Ç., (2013), Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: *Eğitim Fakültesi Örneği*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 50-69.
- Alpar, D., Batdal, G., Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Altıntaş, R., (1998). İlahiyat Fakültelerinde Kelam Öğretiminin Sorunları ve Bazı Öneriler. *İlahiyat Fakülteleri Kelam Anabilim Dalı Eğitim-Öğretim Meseleleri Koordinasyonu Toplantısı-II*, İstanbul, 1998, 211-218.
- Beverly, J., (1993). Teacher as Researcher. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC., No: ED 355205). http://www.ied.edu.hk/edchange/resource/education4_2_18.html adresinden erişildi.
- Çakmak, Ö., (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çalışkan, İ., (11-12 Haziran 2005). Tefsir Tarihi Yazımında Yenilenmenin Gerekliği-Eleştiriler-Gerekçeler-Teklifler. *Tefsir Eğitim ve Öğretiminin Problemleri Bildiri Kitapçığı*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çalışkan, İ., (2009). Tefsir Anabilim Dalı VI. Koordinasyon Toplantısı Günlüğü. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII (1), 341-345.
- Çalışkan, İ., (2012). *Siyasal Tefsirin Oluşum Süreci*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Çelik, A., (11-12 Haziran 2005). Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamada Arap Dili Eğitim ve Öğretiminin Yetersizliği Problemi (Lisans). *Tefsir Eğitim ve Öğretiminin Problemleri Bildiri Kitapçığı*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dağ, M. (2013). İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programlarında Kur'an Dersi -Müfredat, Materyal Hazırlama ve Karşılaşılan Sorunlar-. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (55), 37-54.
- Demirci, M. (2012). *Tefsirde Metodolojik Sorunlar*. İstanbul: İFAV.
- Gezgin, A., G. (2015). *Tefsirde Semantik Metod, ve Kur'an'da "Kavm" Kelimesinin Semantik Analizi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

- Gökkır, N., (2005). Critical İnterpretation of Religious Text in The West and The Reflection on The Study of Qur'an. *Milel ve Nihal*, 2 (2), 19-64.
- Karacelil, S., (2012). İlahiyat Fakültelerinde Tefsir Tarihi ve Usûlü Dersinin Bazı Problemleri ve Çözüm Önerileri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 83-106.
- Karadaş, C., (2013). İlahiyat Alanında Lisansüstü Çalışmalar –Sorunlar Öneriler-. *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, (20), 181-198.
- Karagöz, M. (2012). *Tefsir Tarihi Yazımı ve Problemleri*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Karaman, S., Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 94-114.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katılmış, A., Çelik, H., Kop, Y., (2013). Türkiye’de Yüksek Lisans Öğreniminde Yaşanan Sorunlar: Sosyal Bilimler Öğretmenliği Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (1), 108-122.
- Kaya, M., (2014). Bazı Meâller Çereçevesinde İrab Farklılıklarının Ayetlerin Anlamına Etkisi. *Mütefekkir, Aksaray Üniversitesi İslami ilimler Fakültesi Dergisi*, (1), 35-65.
- Kaya, M., (2015). Tefsir Ekolleri Perspektifinden Kur'an'ın Çok Boyutlu Yorumu: Besmele Örneği. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 83-116.
- Kaya, M., (2016). Bilimsel Tefsir ve Değişim. *Mütefekkir, Aksaray Üniversitesi İslami ilimler Fakültesi Dergisi*, 3, (5), 195-223.
- Kırca, C. (2009). *İlimler ve Yorumlar Açısından Kur'an'a Yönelişler*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Kırca, C. (11 Haziran 2010). Yeterlilik Kriterleri Bağlamında Tefsir Dersinin Öğretim Sorunları. *Tefsir Anabilim Dalı VII. Eşgüdüm Toplantısı ve Bir Müfessir Olarak Muhammed b. Cerîr et-Taberî Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, Konya.
- Koçyiğit, H., (2012). Müfessirleri Tefsir Yazmaya Sevk Eden Amiller, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 107-129.
- Kur'an-ı Kerim.
- Özbek, A., (1999). Din Eğitiminin Problemleri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 113-130.
- Öztürk, M., (2007). *Kur'an'ı Kendi Tarihinde Okumak –Tefsirde Anakronizme Ret Yazıları-*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Öztürk, N., (2005), İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, *Sosyoekonomi Dergisi*, (1), 27-44.
- Polat, F., A., (2005). Tefsir Ana Bilim Dalı Lisansüstü Seminer ve Tezlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar ve Yazım İlkeleri Üzerine, *Marife: Bilimsel Birikim*, 5 (1), Konya 2005.
- Resmî Gazete, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, (2016).
- Şimşek, S., (2014). *Günümüz Tefsir Problemleri*. Konya: Kitap Dünyası.
- Tuncer, F., (2012). Tefsir Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIV (26), 149-177.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006) *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zerkeşî, B. (1957). *el-Burhân fî ulûmî'l-Kur'ân*. Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye.

Lisansüstü Eğitim Programları Çerçevesinde Kıraat Anabilim Dalının Problemleri ve Çözüm Önerileri

The Problems of Department of Recitation within the Scope of Postgraduate Programs and Proposed Solutions

Murat AKKUŞ*

Özet

Türkiye’de İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi şeklinde dört bölüm vardır. Kıraat Ana Bilim Dalı ise - bazı üniversitelerde Tefsir Ana Bilim Dalının bir alt dalı olarak değerlendirilmektedir- Temel İslam Bilimleri Bölümü içinde yer almaktadır. Bilindiği üzere İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin temel iki önemli dersinden biri Arapça diğeri Kur’an-ı Kerim’dir. Kur’an’ı Kerim kıraati bir ders olmanın ötesinde çok farklı detayları barındıran ilmi bir derinliğe sahiptir. İslam ibadet alanının olmazsa olmazı olan Kur’an’ı Kerim’in doğru öğrenilmesi ve okunması ibadetlerin sıhhatı açısından zorunluluk taşıdığı gibi Kur’an’ın açıklanması ve yorumlanması için de gereklilik arz eder. Kıraat ilmi de Kur’an kelimelerinin nasıl okunacağını tespit etmesi yönüyle ihtiyaca cevap vermektedir. İşte fakültelerde, Kur’an kıraatinin ve tarihinin araştırıldığı üzerinde çalışmalar yapıldığı birim Kur’an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı’dır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin lisans programlarında Kıraat Ana Bilim Dalında Kur’an-ı Kerim’in usûlüne göre okunma teori ve pratiğinin verilmesi, Kıraat ilmi ve Kur’an kelimeleri üzerindeki farklı kıraatların tanınması hedeflenmektedir. Ayrıca Kur’an harflerinin fonetiği ile ilgili teorik bilgilerin yanı sıra bazı sûrelerin ezber pratiği yaptırılmakta, Kur’an’ın ile ilgili temel bilgilerin kavranması amaçlanmaktadır. Lisansüstü programlar ise lisans programlarının bir devamı niteliği taşımaktadır. Ancak lisans programlarında yaşanan problemlerin lisansüstü programlardakine eklenerek ve değişerek geldiği de bir vakiydir. Bu problemler YÖK, fakülte, ilgili anabilim dalının program kapsamı, dersler ve içerikleri, akademisyen ve öğrenci eksenli olabilmektedir. Tebliğimizde problemlere yer verilecek ve çözüm önerileri sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Program, Kıraat Ana Bilim Dalı, Problemler, Çözümler.

Abstract

Faculties of Religious Studies/Islamic Sciences in Turkey offer four departments which are Fundamental Islamic Sciences, Philosophical and Religious Sciences, Islamic History and Arts and Department of Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Teaching. The department of Recitation – also considered as a sub-branch of the Department of Tafsir in some universities – is involved in the Department of Fundamental Islamic Sciences. As is known, the two basic courses offered in faculties of Religious Studies/Islamic Sciences are Arabic and Quran. Recitation of the Quran, far beyond being a course, possesses a scholarly depth that contains quite different details. Learning and reciting the holy Quran, which is an indispensable part of Islamic worship, in an appropriate way is not only a must for healthy worship and for the explanation and interpretation of the Quran as well. The science of recitation also responds to the needs in that it determines how to read the words of the Quran. Here, in the faculties, the study of the Qur'an and the history of the Qur'an has been carried out on the unit is Department of Qur'anic Recitation. In the Department of Recitation in undergraduate programs of faculties of Religious Studies/Islamic Sciences, it is aimed to give the theory and practice of reading according to the method of Qur'an, recognize the recitation science and the different qiraats on the Qur'anic. Also give theoretical information on the phonetics of Quran letters, teach how to memorize certain prayers and give fundamental information on the content and the distribution of the topics of the Quran. Postgraduate programs, on the other hand, have the characteristics of a follow-up of the undergraduate programs. However, it is also true that the same problems that occur in the undergraduate programs are added to those in the postgraduate programs. These problems can be related to YOK, faculty, the scope of the relevant department program, courses and course contents, or academic staff and student-based. This paper will examine those problems and propose solutions.

Keywords: Postgraduate Education, Program, Department of Recitation, Problems, Solutions.

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, muratakkus114@hotmail.com

Akkuş, M. (2017). Lisansüstü Eğitim Programları Çerçevesinde Kıraat Anabilim Dalının Problemleri ve Çözüm Önerileri. VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book, 59-68.

1. GİRİŞ

Kur'ân-ı Kerim, Hz. Peygamber'e (s.a.v.) vahyedilen ilâhi bir mesajdır. Hz. Peygamber, bu mesajı Cenâb-ı Hak'tan almış, açıklamış, anlaşılmasını sağlamış ve hayata tatbik etmiştir. Başta Hz. Peygamber'in eğitiminden geçen Sahâbe olmak üzere bütün Müslümanlar, vahyedilen ayetlerden murâd-ı ilâhîyi anlamaya çalışmışlardır. Kur'ân-ı Kerim üzerinde asırlarca süren anlama çalışmalarında Kur'ân'ın çeşitli yönleri ele alınmıştır. O'nun hükümleri, emirleri, yasakları, müjdeleri, uyarıları, kıssaları, öğütleri teker teker incelendiği gibi araştırmamızın temelini oluşturan Kur'ân kıraatı yani Kur'ân kelimelerinin yapılarında ve telaffuzlarında meydana gelen farklı okunuşlar da çalışma konusu olmuştur. Kur'ân üzerinde yapılan çalışmalar İslami literatürde birtakım disiplinlerin oluşmasına yol açmıştır. Disiplinlerin önemi amaçlarından, konularından veya kendilerine duyulan ihtiyaçtan kaynaklanabilir. Bu açıdan bakılırsa Kur'ân'ın ve Kur'ân ilimlerinin önemi ortadadır. Kur'ân ilimlerinden biri de kıraat ilmidir. Kıraat ilmi Hz. Peygamber'den gelen Kur'ân kelimelerinin okunma biçimini, bu okumalardaki ihtilafları ve ittifakları rivayet edenlerine nispet ederek bildiren bir ilimdir. Bu yönüyle tefsir, kelam, hadis gibi disiplinlerden ayrılmaktadır. İşte fakültelerde, Kur'ân kıraatinin ve tarihinin araştırıldığı üzerinde çalışmalar yapıldığı birim Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı'dır.

1.1 Amaç ve Yöntem

Ülkemizde Kur'ân kıraatleri ve kıraat ilmi araştırma alanı İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde Temel İslam Bilimleri Bölümü içinde kimi fakültelerde ayrı bir anabilim dalı olarak kendini göstermekte kimi fakültelerde ise Tefsir Anabilim Dalının bir alt dalı olarak kendine yer bulmaktadır. Tebliğimizde Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı'nın (Genelde tebliğimizde Kıraat Anabilim Dalı tabiri kullanılacaktır) lisansüstü eğitim programları çerçevesinde problemleri ele alınacak ve çözüm önerileri sunulacaktır. Alanla ilgili problemler ve çözüm önerileri YÖK, fakülte, danışmanlara, ders öğretim elemanlarına ve öğrencilere dayalı problemler ve çözüm önerileri şeklinde işlenecektir. Eğitim sistemindeki unsurların her biri diğerini etkiler ve birbirine bağlı (etki-sonuç) bir özelliğe sahip olduğu için problemlerle ilgili başlıklandırmalar yapılmayacak ve çalışmamızda durum analizi yöntemi kullanılacaktır.

2. KUR'ÂN-I KERİM OKUMA VE KIRAAT İLMİ ANABİLİM DALININ PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Genelde ilahiyat alanında özelde Kıraat Anabilim Dalında akademik sistemden, öğretim elemanından ve öğrenciden kaynaklı pek çok problemimiz vardır. Anabilim dallarının ve akademik yapının zayıflığı ve belirsizliği, program eksiklikleri ve değişiklikleri, lisans ile lisansüstü programlarının bağlantısızlığı, öğretim elemanı sorunları ve yetersizlikleri akademyanın temel problemlerini oluştururken; Kara'nın (2010, s.627) dediği gibi yetersizlik, ilgisizlik ve tembellik de öğrencilere atfedilen problemlerdir. Çalışmamızda ilgili problemlere ayrıntılı bir şekilde temas edilecektir.

Kıraat Anabilim Dalının temel problemlerinden biri YÖK'ün bazı fakültelere müstakil bir kıraat anabilim dalı açılmasına onay vermemesi ve 1992-93 öğretim yılından itibaren tefsir alanında yapılan bir revizyonun sonucu olarak Tefsir Anabilim Dalının bir alt dalı şeklinde değerlendirilmesi idi (Kara, 2010). Çünkü tefsir ilminin kullandığı kaynakların başında kıraat farklılıkları gelmektedir. Kıraatler Kur'ân'ın dışında bir şey değildir. Bunun için Kur'ân'ın tefsir edilmesinden itibaren kıraat farklılıkları göz önünde tutulmuş ve bu farklılıkların anlamlara etkileri müfessirler tarafından değerlendirilmiştir. Konunun önemine binâen, ilk dönemden bugüne kadar konuyla ilgili pek çok eser te'lif edilmiş veya tefsirlerde konu detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çünkü bir ayetin tefsir edilmesi onun nasıl okunacağıyla ve nasıl okunmayacağıyla ilgilidir. Ayrıca kıraat ve kıraat ilmi alanı; Kur'ân'ın düzgün okunması, yazılması, toplanması, tarihi, kıraat ekolleri, kıraat imamları ve okuyuş şekilleri, Kur'ân öğretim ve öğrenme teknikleri konularını kapsar. İlgili nedenlerle olsa gerek Taşköprizâde'nin (1968) ilimlerin başı olarak kıraat ilmini görmesi önemlidir. Yine yukarıda sayılan

nedenlerden ve İlahiyat Fakültelerinde yıllardır Kur'an'ı Kerim okutulmasına yönelik doğrudan bir anabilim dalı bulunmadığı için bu derslerin Temel İslam Bilimleri Bölümü altında yer alan Tefsir Anabilim dalı öğretim elemanları tarafından verilmesi kıraat alanının anabilim dalı olması gerekliliğini doğurmuştur. İlk kez 1988 yılında Abdurrahman Çetin ve İsmail Karaçam tarafından dile getirilen "Kıraatin Ayrı Bir Anabilim Dalı Haline Getirilmesi" çabaları sonuç vermiş (Abay, 2010) ve son zamanlarda bazı fakültelerde müstakil olarak "Kıraat Anabilim Dalı" açılmıştır. Kıraat Bilim Dalının Anabilim Dalı olması yönünde üniversitelerden YÖK'e yapılan öneri, Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 2547 Sayılı Kanun'un 2880 sayılı Kanunla değişik 7/d-2 maddesi ile 2809 sayılı Kanun'un 3. Maddesi uyarınca uygun bulunarak talep eden üniversitelerde Kıraat Anabilim Dalı olarak faaliyete geçmiştir (URL 1). Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültemizde de YÖK'te 26/10/2016 tarihli kurul toplantısında alınan kararla Temel İslam Bilimleri Bölümü içinde Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı açılmıştır (URL 2).

Kıraat Anabilim Dalı'nın diğer bir problemi ise *alanda okutulacak derslerin henüz fakültelerde netlik kazanmamış olmasıdır. Kısaca müfredatta birliktelik yoktur.* Bazı üniversitelerde (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kıraat Anabilim Dalında olduğu gibi) Kıraat İlmi ve Tarihi, Kıraat İlminin Temel Kaynakları, Kıraat Farklılıklarının Kur'an Yorumuna Etkisi, Kıraat Metinleri, Kıraat Uygulamaları, Kıraat ve Tecvid Kavramları, Kur'an Kıraatında Vakıf ve İbtida, Kur'an Tarihi, Mütevatir Kıraatlar ve Usûlleri, Mushaf İmlası, Oryantalistlerin Kur'an ve Kıraat Araştırmaları ve Seminerler şeklinde dersler vardır (URL 3). Bazı üniversitelerde (Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kıraat Anabilim Dalında olduğu gibi) Kıraat Literatürü, Kıraat Uygulamaları, Kıraat Tefsir ilişkisi gibi dersler vardır. Bazılarında da (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tefsir Anabilim Dalında olduğu gibi) Kıraat Problemi, Kur'an Tarihi gibi dersleri görmekteyiz (URL 4). Bunun nedenlerinden biri ilgili alanın kimi üniversitelerde müstakil kıraat anabilim dalı olması (Marmara ve İstanbul Üniversiteleri, Ankara Yıldırım Beyazıt, Konya Necmettin Erbakan, Recep Tayyip Erdoğan ve Aksaray Üniversiteleri vs.) ve yeni kurulması; kimi üniversitelerde (Ankara, Sakarya ve Bursa Uludağ Üniversiteleri vs.) ise tefsir ilminin alt dalı olarak görülmesidir. Müfredat birlikteliğini sağlamak için alanın uzmanları tarafından yüksek lisans ve doktora müfredatlarının geliştirilmesi ve hazırlanacak müfredatların paylaşımı sağlanmalıdır.

Kıraat Anabilim Dalının genel problemlerinden biri *doçentlik savunmalarında son zamanlara kadar tefsir akademisyenlerin kıraatla ilgili çalışmalara jüri olmalarıydı.* Bunun nedeni Kıraat Anabilim Dalı, Temel İslam Bilimleri Bölümünün Tefsir Anabilim Dalının bir alt kolu olarak değerlendirilmesiydi. Ülkemizde Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı (ÜAK) tarafından İlahiyat Temel Doçentlik Alanları Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları ve Temel İslam Bilimleri şeklinde görülmektedir. Yukarıdaki problemin çözümü ise Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı'nın doçentlik alanı olarak tescil edilmesidir.

Kıraat Anabilim Dalı araştırma yapılması gereken bakir bir alandır. Genelde bu alanda Kara'nın dediği gibi (2010, s. 619) kıraat imamlarının tanıtımını yapan ve kıraatinin özelliklerini ortaya koyan belli bir format ve şablonda gerçekleştirilen çalışmalar yapılmıştır. Ancak yeni çalışmalara ihtiyaç vardır: Tefsir Anabilim Dalında olduğu gibi Ekol Çalışmaları (Medine, Mekke, Basra, Şam, Kufe Kıraat Ekolleri gibi) Disipliner Çalışmalar (Kıraatlerin Tefsire Etkisi, Dil ve Lehçe Farklılıklarına Dayalı Çalışmalar), Oryantalizm Odaklı Çalışmalar ("Nöldeke'nin Kur'an Tarihindeki Rivayetlerin Tahlilleri" gibi), Semantik-Konulu Kavramsal Çalışmalar (Nihat Temel'in "Kıraat ve Tecvid İstılahları" gibi), Tahkik Çalışmaları ("Umdetü'l-Hullân" isimli eserin tahkiki gibi), Metod(Oloj)ik Çalışmalar (Mehmet Dağ'ın "Geleneksel Kıraat Algısına Eleştirel Bir Yaklaşım" gibi), Kur'an/Kıraat Tarihi-Tabakât Çalışmaları (Abdülhamit Birışık'ın "Kıraat İlmi ve Tarihi" gibi) şeklinde çalışma alanları teklif edilebilir. *İlgili alanda çalışmalar yapacak elemanlara da ihtiyaç duyulmaktadır.* Bunun için YÖK "bilim hayatını üniversitelerde bilimsel gücüyle tekrar şekillendirmeye ve yükseköğretimi; kalite, ihtisaslaşma, öncelikli alanlar ve nitelikli doktora gibi kavramlarla yeniden yapılandırma hedefiyle ülkemizde 1000 kişiye 0,4 oranında doktoralı insan kaynağından yakın hedefte 1000 kişiden 1 doktoralı insan (yüksek lisans bunun içinde değerlendirilebilir) hedefine ulaşmak için "100/2000 Yök Doktora

Bursları Projesi”ni hayata geçirmiştir” (URL 5). İlgili projeden içinde bulunduğumuz dönemde yararlanılamayacaksa da ileriki dönemlerde ilgili projeye benzer projelerden Kıraat Anabilim Dalı da etkilenecek bu alandaki tez, seminer, makale çalışmaları gerçekleştirilecektir.

Yine Kıraat Anabilim Dalının temel problemlerinden biri *eğitimin bütünselliği problemi*dir. Buna akademik sistem kaynaklı sorun da denilebilir. Ömer Kara’nın belirttiği gibi eğitimdeki orta öğrenimden yüksek öğrenime; yüksek öğrenimden lisansüstü öğrenime bir eğitim bütünlüğü yoktur (Kara, 2010). Alanımızı ilgilendiren bir problem olduğu için örnek vermek gerekirse bir öğrenci ilahiyat fakültesine geldiği halde Kur’ân okumayı bilmiyor, sureleri ezberlememiş oluyor adeta Kur’ân Kurslarında verilmesi gereken temel bilgilerden bîhaber onu fakültede almak istiyor. Bu isteği tabii karşılanabilir ancak zaman, imkânlar ve yetersizlikler yüzünden öğrenciye verilmesi gereken üst düzey bilgiler temel bilgiler seviyesine iniyor ve lisans ve buna ilave olarak lisansüstü seviyesi (Kur’ân’ı farklı kıraatlara göre okuma gibi) düşüyor. Ülkemizde ilköğretimden başlayan, ortaöğretimle devam eden, lisans ve lisansüstü eğitimle olgunluğa erişen bir program olmalıdır. Bu program yapılırken YÖK, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği içinde çalışmalıdır. Ayrıca İlahiyat *Fakültelerinin lisans düzeyi eğitimin akademik bölümlenme esası da problemi*dir. “İlahiyatı kazanan her bir öğrenci, 4 yıllık tek düze bir eğitimden geçtikten sonra kimi öğretmen, kimi müftü, kimi Kur’ân kursu hocası, kimi din görevlisi, kimi de akademisyen olmaktadır. Üç istihdam alanının (Millî Eğitim, Diyanet ve Üniversite) ihtiyaçları ve donanımları tamamen farklılaşmaktadır. Bir öğretmenin ihtiyacı ve donanımı ile bir müftünün, bir Kur’ân Kursu hocasının, bir din görevlisinin bir akademisyeninki çok farklı olabilmektedir. Bu yüzden İlahiyat eğitiminin lisans düzeyindeki bölümlenmesi, tamamen istihdam merkezli olarak yeniden ihdas edilmelidir” (Kara, 2010). Çerçevesi belirlenmiş, alanları tespit edilmiş, yeniden yapılanmış bir akademik sistemde ilahiyat programının %60’lık kısmını oluşturan Temel İslam Bilimleri Bölümünün (Abay, 2010) içinde yer alan Kıraat Anabilim Dalı da en çok yarar sağlayacak ve fayda görecek alanlardan birisi olacaktır.

Lisansüstü eğitimde (Kıraat Anabilim Dalı dâhil olmak üzere) *öğretim elemanları sistemin vazgeçilmez parçalarıdır. Sistemin işleyişinde öğretim elemanlarına dayalı birtakım problemlerin olduğu da görülmelidir.* Alandaki kalifiyeli öğretim elemanı eksikliği, öğretim elemanlarının alanla ilgili yetersizlikleri, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin beklentilerinin birbirinden farklı olması, öğretim elemanlarının kişisel sıkıntılarını öğrenciye yansıtması, öğretim elemanının başta sağlık problemi olmak üzere çeşitli nedenlerle dersleri aksatması, gayret istemeyen kolayca halledilebilen derslerin istenmesi, öğretim elemanının yapacağı sınavlar konusunda öğrencileri eksik yönlendirmesi ya da not vermede farklı yöntemlerin uygulanması gibi problemlerle karşılaşmaktadır. Lisansüstü eğitim programları çerçevesinde öğretim elemanlarıyla ilgili problemleri ayrı ayrı ele alırsak şu çözümleri sunabiliriz:

Üniversitelerde bazı bölümlerde olduğu gibi *Kıraat Anabilim Dalında da kalifiyeli öğretim elemanı eksikliği vardır.* Özellikle İlahiyat/İslami İlimler müfredatında Kur’ân-ı Kerim dersleri her dönem vardır. Fakültelerde Kur’ân dersleri kıraat hocaları yoksa Tefsir alanı ya da farklı bölüm hocaları tarafından yürütülmektedir. Hatta ilgili dersler bazı fakültelerde öğretim elemanı yetersizliğinden geçici görevlendirme ile o ilin din görevlileri ya da öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu uygulama “bir dersin kitabı varsa o ders okutulur” anlayışına benzer “Kur’ân okumayı bilen herhangi bir kişi Kur’ân dersine girebilir” anlayışına kapı aralamaktadır. Ancak Kur’ân okumanın ve öğretmenin pek çok incelikleri vardır. Kur’ân dersine giren bir kıraat hocasından ders alan öğrenciler ile farklı bir hocadan ders alan öğrenciler arasındaki fark çok açıktır. Yeni İslami İlimler Fakülteleri (İlahiyat Fakültesi müfredatıyla aynıdır, sadece isim farklılığı vardır) açıldığı ve Kur’ân dersleri çok olduğu için öğretim elemanı ihtiyacı giderek artmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesinde Diyanet İşleri Başkanlığı ile protokol imzalayarak alanında uzman kişilerden yardım alınmalı ya da diyanette görevli kıraat ilmine vakıf din görevlilerinin üniversiteye geçişlerinde hafif uygulamalara gidilmelidir. Bilinmektedir ki fakülteye geçmek öğretim elemanı olmak için iyi derecede lisans bitirilmeli, Ales’ten en az 70 alınmalı, ÜDS ya da YÖKDİL’den en az 50 puan alınmalıdır.

Düşünülmelidir ki Türkiye'deki bütün kıraat hocalarının üstadı sayılan Abdurrahman Gürses'ten yukarıda bahsi geçen şartlar aranmakta ve üniversitede derslere giremeyeceği söylenmektedir.

Yine ilgili alandaki problemlerden birisi *öğretim elemanlarının alanla ilgili yetersizlikleridir*. Kıraat Anabilim Dalında görev yapacak kişilerin Kur'an'ı güzel okuyan, anlayan, kıraat çeşitlerine vakıf, Kur'an tarihini ve kıraat ekollerini bilen icazetli fem-i muhsin/uzmanlar olmalıdır. Yurt dışındaki Kur'an Fakültelerindeki Kur'an ve Kıraat eğitimi tecrübesinden faydalanmak amacıyla bu alandaki öğretim üyelerinin zaman zaman ilgili ülkelere (Mısır, Ürdün, Suudi Arabistan gibi) gönderilmesi faydalı olacaktır. Uluslararası bilgi alışverişi olmalı Araplar bir başka okuyor Türkler bir başka okuyor eleştirilerine maruz kalınmamalıdır.

Kıraat Anabilim Dalı dâhil olmak üzere öğretim elemanlarıyla ilgili diğer bir problem, *öğretim elemanlarının ve öğrencilerin beklentilerinin birbirinden farklı olmasıdır*. Lisansüstünde eğitim veren akademisyenler öğrencilerden çok çalışmalarını beklemektedirler. Bir ders haftasından diğer ders haftasına kadar saatlere sığmayacak kitap, makale, tez ve tebliğ okumalarını talep etmektedirler. Fakat öğrencinin -bir de öğrenci kamu çalışanıysa- belli bir çalışma kapasitesi olduğu düşünülmeli, ilk elden lazım olan bilgiler verilmeli ve çalışma alanları gerekli-gerekmez bağlamında değerlendirilmeli öğrenciye ona göre sunulmalıdır. Danışmanlar başta olmak üzere akademisyenler öğrencilerden kendileri gibi makale, seminer ve tez yazmayı ve çalışma yapmayı beklemektedirler. Unutulmamalıdır ki seminer/tez/makale yazma doğuştan gelen bir özellik değildir. Öğrenciler hocalarına verilen emanetlerdir. O emanete sahip çıkmak, yardımda bulunmak, zaman ayırmak ve ders/seminer/tez dönemlerinde eksiklerini göstermek hocaların görevleridir. Bunun yanında lisansüstü eğitim görmenin öğrenciyi saygın hale getirdiği düşünüldüğü için öğrencilerin lisansüstü eğitim alma gibi talepleri olmaktadır; ancak öğrenci bu eğitimi alırken kolaycılığa kaçmaktadır. Kendince kolay olduğunu düşündüğü dersleri seçmekte, önceden ilgili bölümden mezun olan ya da ders alan arkadaşlarıyla görüşmelerinden elde ettikleri bilgilere göre kendilerini zorlamayan ve/veya yoklama almayan danışmanlardan ders almakta ve kolay bir ders dönemi beklemektedir. Hatta o kadar kolaycılığa kaçmaktadır ki danışmanı bir dönem boyunca derse gelme dese öğrenci gelmeyecek, öğrencinin yerine tezi ya da semineri yazmayı teklif etse onu bile öğrenci kabul edecektir. İlgili düşüncede olabilecek öğrencilere lisansüstü eğitimin ilköğretim, lise hatta lisans eğitiminden çok farklı olduğu gösterilmeli, çok çok okuyarak, yazarak, araştırma yaparak ve çalışarak lisansüstü eğitimin gerçekleştirileceği anlatılmalıdır.

Lisansüstü eğitimde öğretim elemanlarının *kişisel problemlerini öğrenciye yansıtması da lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemlerden biridir*. Kıraat Anabilim Dalı için söylemek gerekirse bir öğretim elemanının Kur'an tarihi ve kıraatlere bakışı geleneğe bağlıysa, diğer bir öğretim elemanının alana bakışı gelenekten farklıysa iki hocadan ders alan öğrencilerin kafası karışmaktadır. Öğrenciler dersleri geçmeyi hedeflediği için de hocalarının görüşlerine göre dersi işlemektedirler. Böyle bir tutum da özgür düşünebilmeyi ve rahat konuşabilmeyi engellemektedir. Bunun çözümü ise bağımsız düşünebilme ve özgürce konuşabilme imkânının sağlanması ve farklı görüşlere tahammül edebilme ahlakının yerleştirilmesiyle mümkün olur.

Kıraat Anabilim Dalında derslerin belirlenen haftalar içinde aksatmadan programlı bir şekilde yapılması başarı oranını yükseltmektedir. *Öğretim elemanlarının sağlık problemleri, dönem içi konferansları, yurt içi ve yurt dışı akademik seyahatleri dersin aksamasına ve öğrencinin o dersten verim almamasına neden olmaktadır*. Bir akademisyenin sağlık problemleri var ve doktor kontrolleri gerektiriyorsa akademisyen ya o dönem lisansüstü ders almamalı, ders almışsa dönem planını muayene günleri haricine ayarlamalıdır. Akademik seyahatlere ve konferanslara verilen değer kadar veya daha fazlası lisansüstü derslere verilmelidir. Programlar derslere göre ayarlanmalıdır.

Kıraat Anabilim Dalının öğretim elemanları dahil olmak üzere *yüksek lisans ve doktora programlarında akademisyenlerin aşına oldukları spesifik konular düzeyinde ders verme kolaycılığına kaçtığı gözlenmektedir* (Kara, 2010). Öğretim elemanları doktorasını yaptıkları, çalışmalarını yoğunlaştırdıkları alanlardan ya da gayret istemeyen kolayca halledilebilen dersleri belirlemektedir. Örnek vermek gerekirse Kur'an'ın Metinleşme Tarihi ile ilgili özel bir çalışması olan kişi dönem

programında aynı isimde ya da benzer bir isimde ders koymakta ona göre dersleri kolay geçirmektedir. Kişinin çalıştığı alanda öğrenciye ders anlatması öğrenci açısından faydalı olabilir; ancak akademisyen yıllar geçmesine rağmen aynı dersi almakta ve anlatmaktadır. Bilginin geliştiği ve yenilendiği bir zamanda kendisinin atıl kalmasına ve gerilemesine neden olmaktadır. Bunun çözümü ise sistemleşmiş standart bir ders programı üzerinde fikir birliği edilmesine bağlıdır. Standart bir programda birliğe varılması ise çeşitli çalıştaylar ve bölüm koordinasyon toplantılarıyla gerçekleştirilebilir. Bu öneriyle ilgili örnek bir çalıştay ismi ise- 16/17 Nisan 2010 da Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı, Ensar Vakfı, Değerler Eğitimi Merkezi ve Kur'ân 1400 Platformu öncülüğünde İstanbul'da gerçekleştirilen "Kur'ân ve Kıraat Eğitimi Müfredat Çalıştayı"- şeklindedir.

Lisansüstü eğitimin her bir alanında görüldüğü gibi Kıraat Anabilim Dalında da başta öğretim elemanının yapacağı sınavlar konusunda öğrencileri eksik yönlendirmesi ya da not vermede farklı yöntemlerin uygulanması birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Dersler devam ederken öğrenciler sınavların nasıl yapılacağıyla ilgili soru sorarlar. Öğretim elemanından bir cevap vermesi beklenir. Ancak akademisyen "zamanı gelince konuşuruz" der ve ders işlemeye devam eder. Sınav zamanı yaklaşık öğrenciye hangi konulara çalışacağı konusunda bilgi vermez. Derslerde işlenen pek çok konu, okunan kitaplar, makaleler ve tebliğlerden öğrenci sorumlu tutulur ve öğrenci "hepsi olmayacaksa hiçbirini olmasın" der ve sınavlara çalışmayı bırakır ve başarısız olur. Bir de dönem içinde öğretim elemanlarının sınav değerlendirmeleri farklılaşır. Kimi seminer tarzında bir konu hazırlatır notları ona göre verir; kimi yazılı sınav yapar öğrencileri zorlar ve dersi geçen çok az kişi olur; kimi bir sınıfta öğrencileri toplar 1, 2 soru sorar sınıftan çıkar öğrencilerle öğrencileri, telefonları, ders kitaplarını baş başa bırakır ve öğrencilerin memnun olacağı bir not verir. Öğrenci razı hoca razıdır. O zaman problem yoktur. Lisansüstü eğitim sistemimizde not verme akademisyenin insiyatifindedir. Ancak bunun bir standartı da olmalıdır.

Genelde akademik camiada özelde Kıraat Anabilim Dalında lisansüstü eğitimin önemli unsurlarından biri danışmanlık hizmetidir. İlk olarak 1870'li yıllarda Amerika'da ortaya çıkmış ve giderek önemini artırmış olan akademik danışmanlık (Köser ve Mercanlioğlu, 2010) öğretim üyelerinin görev alanları içinde karşılaştıkları en karmaşık ve zor işlerdendir (Bakioğlu ve Gürdal, 2011). Danışmanlar geleceğe bilim insanı yetiştiren kişilerdir. Danışman lisansüstü eğitim süresince çok önemli bir role sahiptir. Danışman lisansüstü eğitim gören öğrencisine hem tecrübelerini aktarabilmeli hem de doğru yolu göstermek adına rehberlik edebilmelidir. Öğrenci odaklı olarak yürütülen danışmanlık hizmetinin temel amacı, öğrencinin meslek hayatına atılmadan önceki eğitim sürecinin verimli geçirilmesini sağlamaktır (Köser ve Mercanlioğlu, 2010). Danışmanlardan lisansüstü öğrencilerinin hem ders aşamasında hem tez yazım aşamasında yanında olmaları beklenmelidir. Ülkemizde bu görevi hakkını vererek yerine getiren öğretim elemanları olduğu gibi öğrencisiyle sorun yaşayan danışmanlar da mevcuttur. Sorun yaşanmasının pek çok nedeni olabilir. İletişim yetersizliği, rehberlik ve yardım eksikliği, danışmanla öğrencinin farklı alanlarda çalışma isteği, fikir çatışması, danışman hocanın öğrencinin hazırlamak istediği konuyu beğenmemesi gündeme gelen problemlerdir. İlgili problemlere şu çözümler getirilebilir: Danışman, öğrencisiyle iyi iletişim kurmalıdır. Kendisinin de öğrencilikten geldiğini unutmamalı, öğrencinin problemi olan, danışmanın ise problemi çözen bireyler olduğu akılda tutulmalıdır. Danışmanın alanla ilgili eksiklikleri olabilir; ancak danışman eksiklerini gidermeli ve kendi ailesinden bir bireye nasıl yaklaşılmasını istiyorsa öğrencisine de aynı şekilde yaklaşmalıdır. Bir danışman bir alanda kendini çok iyi yetiştirmiş olabilir. Bazı yönlerden eksikleri de olabilir. Öğrenci çalışacağı alanı iyi tespit etmeli danışmanını ona göre seçmelidir. Kıraat Anabilim Dalında çalışmayı tercih eden öğrencinin alanın uzmanı bir danışmanla çalışması araştırma yapma ve tez yazma konusunda kolaylık sağlayacaktır. Danışmanla öğrenci farklı alanlarda (farklı konular da olabilir) çalışmak isteyebilirler; bu da başarı oranını düşürmekte, isteksizliği ve bıkkınlığı getirmektedir. Danışmanın ve öğrencinin ilgi duyduğu bir konuyu seçmesi çalışmanın istekle yürütülmesi ve verimi açısından önemlidir. Bu sebeple uygun bir konunun seçilmesi ve sınırlanması araştırmanın başarısı için atılmış önemli bir

adımdır. Danışmanla öğrenci arasında fikir ayrılığı olabilir. Hayata bakış açıları farklılaşabilir; ancak danışmanlığın yardım etme, öğrenciliğin de yardım alma olduğu göz önünde tutulmalı farklılıklar bir zenginlik olarak görülmelidir. Hatta danışmanın ve öğrencilerin farklı düşünceleri ortaya orijinal ürünlerin konmasını da sağlayabilir. Bir de danışmanların seminer ya da tezde öğrencinin hazırlamak istediği konuyu beğenmediği görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri öğrencinin alanla ilgili pek çok çalışma yapılmasına rağmen aynı ya da benzer konuyu çalışmak istemesidir. Bir an önce tezi verip mezun olmayı arzulayan öğrenciye seminer, tez ve makale yazmanın bir süreç olduğu hatırlatılmalı, bilgiye nasıl ulaşacağı ve kaliteli bir çalışma yapmanın incelikleri gösterilmelidir. Bir de danışman alanla ilgili eksikleri bildiği için çok ağır/altından kalkılamayacak konular vermek yerine öğrencinin rahatlıkla çalışabileceği hem ilgili alana hem de akademyaya faydalı olacak ve kendisini yetiştirecek konuları vermelidir.

Başta Kıraat Anabilim Dalı olmak üzere lisansüstü eğitimin temel unsurlarından biri de öğrencilerdir. Lisansüstü eğitimde öğrencilerle ilgili de pek çok problemimiz vardır. Öğrencilere atfedilen problemlerin başında alanlarıyla ilgili bilgisizlikleri, yabancı dille ilgili yetersizlikleri ve tembellik etme gibi alışkanlıkları gelmektedir. Bunların yanında ailevî, iş ve ekonomik kaynaklı, derslere ve programa dayalı problemler de öğrenci bazı sorunlar olarak karşımızda durmaktadır. İlgili problemleri ve çözüm önerilerini şöyle verebiliriz:

Lisansüstü eğitim alan öğrencinin tez çalışması yapacağı alanın kaynaklarını, konularını, diğer disiplinlerle ilişkilerini bilmemesi sık karşılaşılan bir problemdir. İlgili durum da istekle başlanan bir çalışmaya güç yetiremezlik, zorlanma ve sıkılma gibi problemleri doğurmaktadır. Bu yönüyle öğrencinin alanla ilgili/literatür okumaları yapması, bir alt yapıyı oluşturmaya ve fikrine değer verdiği öğretim elemanlarıyla istişare etmesi ve öğretim elemanlarının öğrencilere yardımcı olması gerekecektir.

Genelde İlahiyat alanında özelde Kıraat Ana/bilim Dalında çalışma yapmak isteyen öğrencilerin *Arapça yetersizliği öne çıkmaktadır.* İslami ilimler/İlahiyat Fakültelerinde temel dil Arapça'dır. Kaynaklar Arapça'dır. Öğrencinin Arapçası yoksa bunun sebebi Kara'nın (2010, s. 627) dediği gibi Arapça öğretmekten uzak lisans düzeyi eğitim sistemimizdir. Bunu daha geniş anlamda temel eğitim sistemimizdeki dil eğitim ve öğretime bağlamamız gerekmektedir. Bir öğrencinin yıllardır İngilizce derslerini görüp İngilizce konuşamaması, okuduğunu anlamaması ve yazamaması düşündürücü bir örnektir. Temel yabancı dil eğitimi ilgili problemlere çözüm üretmek tebliğimizizin sınırını aşar; ancak İslami ilimlerdeki eksikliğin giderilmesini Arapça hazırlık sınıflarının her fakültede olmasını çözüm olarak sunabiliriz. Bunun için de YÖK'ün fakültelerde Arapça hazırlık sınıfının açılabilmesi için getirdiği birtakım şartları yumuşatması gerekir. *Bir diğer husus Arapçanın son dönemlere kadar bilim dili olarak görülmemesi ve değer verilmemesidir.* Bu da öğrencilerin pirim yapmayan bir dili tercih etmemeleri sonucunu doğurmaktadır. YÖK, ilgili alanda problemi gördüğü için bünyesinde 06.04.2017 tarihinde "Türk Yüksek Öğretimde Arapça Öğretimi Çalıştayı" düzenledi. (URL 6). Böyle bir çalıştayın düzenlenmesi ve alınan kararlar İlahiyat alanındaki (özelde Kıraat Anabilim Dalı) dil problemlerinin giderilmesi adına çözüm üretecektir.

Öğrenci bazı problemlerden birisi de tembelliktir. Lisansüstü eğitim almak çok okumayı, yazmayı, araştırmayı gerektirir. Öğrenci bunları yapmıyorsa, sevmiyorsa nasıl başarılı olacaktır? Öğrenci hem çalışmıyor hem de yüksek lisans ya da doktora yapmak istiyorsa bu nasıl olacaktır? Akademik camiada olmanın bilinci öğrenciye aşılmalı, öncelikle alanı sevdirecek kaynaklardan okumalar yapması önerilmeli, ilgi alanları iyi tespit edilmeli bunlar da yapılmıyorsa herkesin lisansüstü eğitim almasının gerekmediği göz önünde tutulmalıdır.

İstek dışı bir üniversitede lisansüstü öğrenime başlanması *da öğrencinin karşılaştığı problemlerden biridir.* Memur olmaktan kaynaklı tayin, atama veya tedavi, sosyal şartlar gibi nedenlerle istenmeyen bir alanda lisansüstü eğitime başlanabilmektedir. Örneğin kıraat eğitimi almak isteyen diyanette çalışan bir din görevlisinin/gönüllüsünün kıraatin pratik eğitimini veren bir ildeki üniversitede doktora başlamasıdır. İlgili şehirlerdeki problemler öğrencinin alanında çalışmasını zorlaştırmaktadır. *Yine problemlerden biri yüksek lisans ile doktoranın farklı alanlarda yapılmasıdır.*

Yüksek lisans çalışma alanı ile doktora çalışma alanı farklı olabilmektedir. Çeşitli nedenlerle (alanı isteyerek seçme ya da alanın hoca eksikliğinden kaynaklı vb.) yüksek lisansın yapıldığı bir alanla doktoranın yapıldığı alanın farklı olması öğrencinin bir alanda uzmanlaşmasına engel olmaktadır. Örneğin lisans eğitimi görürken kendisine yakın hissettiği ya da okumalar yaptığı kıraat alanında akademik personel eksiklik sebebiyle çalışma yapamayan bir öğrenci İslam Tarihi alanından çalışma yapıyor. Yüksek lisansını orada tamamlıyor; ancak doktorasını yaparken kıraat alanında yapıyor. Bu da alanında uzmanlaşma sıkıntısını doğuruyor. Bir nevi “dereyi geçerken at değiştirme” gibi anlama geliyor.

Kıraat Anabilim Dalı başta olmak üzere lisansüstü eğitimde öğrencinin karşılaştığı problem alanlarından biri de ailevi problemlerdir. Bu problemlerin ilk akla gelenleri de aileden uzak bir şehirde yüksek lisans yapma, evde ders çalışmama, evli olanların kavga, boşanma, şiddet, doğum, ölüm vb. sorunlar yaşamaları, aileye yeterince zaman ayıramama, maddi anlamda aileye yardımcı olamama, bölüm hakkında ailenin bilgisi olmaması ve bölümün önemini bilmemesidir. *Öğrenci bazlı diğer problem alanlarından biri de iş ve ekonomik kaynaklı problemlerdir.* İş yükünün ağır olması ve iş yükünün ders çalışmaya engel olması, işe yeterince vakit ayıramama, iş yerinin lisansüstü derslere göre planlama yapmaması (iş yerindeki yöneticilerin, öğrencilerin ders programları göz önünde bulundurularak bazı günlerde esnek çalışma saati uygulamaları söz konusu olabilir), iş yerinden izin alamama (Aynı bölümde ve aynı alanda yüksek lisans yapan bir müftünün memuru olan din görevlisine izin vermemesi gibi), çalışma ortamında lisansüstü eğitime işlerin aksayacağını düşünerek soğuk bakılması (Diyanette çalışan başkan yardımcısının -kendisinin herhangi bir üniversitede akademisyen olmasına rağmen- hizmet içi eğitim kursiyerine ya okulu ya da işi bırakması yönünde telkinde bulunması gibi), kaynak ve materyallerin pahalı olması ya da kaynaklara ulaşamama (kısmen illerde bulunan kütüphaneler problemi çözmemektedir; ancak İstanbul’da bulunan bir İSAM’ın gördüğü işlevi görmemektedir), tez için araştırma yapma sürecinin masraflı olması, farklı illerde yapılan kongre, konferans ve sempozyumlara katılmanın masraflı olması, yaşadığı ille lisansüstü eğitim aldığı ilin farklı olmasından kaynaklı (burada öğrencinin sabahın ilk saatlerinde derslere gelememesi sonucunu da doğuruyor) ulaşım masraflarının fazlalaşması (Böyle bir durumda lisansüstü derslerin tek güne indirgenmesi sorunun kısmen de olsa çözülmesini sağlar). *Ekonomik yönden öğrencinin lehine olan ancak lisansüstü eğitimin bütün alanlarını doğrudan etkileyen bir durum ki o da öğrenci harçların kaldırılmasıdır.* “Tüm dünyada yükseköğretim maliyetlerinin giderek arttığı bir dönemde 2012 yılında Türkiye’de öğrenci katkı payları kaldırılmıştır. 29.08.2012 tarihli ve 28396 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 2012/3584 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının 2. Maddesinin (1) numaralı bendinde yer alan “2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında öğrenimine devam eden veya yeni kayıt yaptıracak birinci öğretim ve açık öğretim öğrencilerinden, 4’üncü ve 11’inci maddelerdeki hükümler saklı kalmak kaydıyla, öğrenci katkı payı alınmaz. Bu öğrencilerden alınması gereken öğrenci katkı payı tutarları, Devlet tarafından karşılanır.” hükmü gereğince birinci öğretim ve açık öğretim öğrencilerinden katkı payı alınmasına son verilmiştir” (URL7). Ancak geline nokta Güleç’in (2013, s.7) “Harçların olmaması ve atılmanın kalkması öğrencilerin ilk başta menfaatine uygulamalar olduğu düşünülürken zaman içinde tam tersi bir netice hasıl ettiğini ve eğitimin kalitesini ciddi manada tehdit ettiğini görüyoruz.” şeklindeki görüşlerini de dikkate almak gerekmektedir.

Lisansüstü eğitimde başta Kıraat Anabilim Dalında eğitim gören öğrenciler olmak üzere öğrenciyi ilgilendiren ders ve programa dayalı problemler ise Arabacı ve Akıllı’nın (2013, s.130-132) bulgularında yer aldığı gibi “istenilen dersleri veya uzmanından alamamak, derslerin detaylı işlenmemesi, ders sürecinde yayın oluşturmaya yeterince zaman ayrılmemesi, bir dersi birden fazla öğretim elemanından almak, sistemleşmiş standart bir müfredat programının geliştirilmemiş olması, çalışan öğrencilerin iş ve ders programının çakışması, öğrenci ve öğretim elemanlarının ders için uygun oldukları zamanın uyuşmaması” dır. Verilen problemlerin çözümü standart bir program çerçevesinde, yetişmiş, alanında uzman, görev bilincine sahip akademisyenler tarafından, bilinç kazanmış öğrencilerle ders saatleri ayarlanarak gerçekleştirilebilir.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı, İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerindeki dört temel bölümden biri olan Temel İslam Bilimleri Bölümü içinde yer almaktadır. Başta, Temel İslam Bilimleri Bölümünün içindeki Tefsir Anabilim Dalının bir alt dalı olarak değerlendirilirken ayrı bir anabilim dalı haline gelmiştir. Bunun nedeni Kur'an okuma ve kıraat ilminin Kur'an tefsirinden farklı bir alan olduğu düşüncesinden kaynaklanmıştır ve bu da doğru bir yaklaşımdır. Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı bazı fakültelerde kurulmuşken bazı fakültelerde henüz faaliyete geçmemiştir. Ancak alanında uzman yetişmiş yeterli öğretim elemanları sayesinde bir gelişme de gösterecektir. Lisansüstü eğitimin her alanında olduğu gibi Kıraat Anabilim Dalında da birtakım problemler vardır. Kıraat Anabilim Dalının henüz bazı fakültelerde anabilim dalı olmaması, standart bir programda ve müfredatta birlik sağlanmaması, ÜAK ilahiyat temel alanında yer almaması, öğretim elaman kadro eksiklikleri, eğitimin bütünselliği ve fakültelerdeki akademik yapılanma YÖK ve üniversite/fakülte eksenli problemler olarak karşımızda durmaktadır. Öğretim elemanları ve danışmanlarla ilgili temel problemler ise alanla ilgili yetersizliklerinden, kişisel sorunlarından, öğrenciye ve lisansüstü eğitime bakış açılarından ve beklentilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilere yönelik problemleri ise ilgisizlik, yetersizlik (yabancı dil ve alan bilgisi yönüyle), tembellik, ailevi, iş ve ekonomik şartlar, ders ve programa kaynaklı problemler olarak genelleştirebiliriz. İlgili problemlerin çoğu, alanın uzmanı akademisyenler tarafından gerçekleştirilecek Kıraat Anabilim Dalına yönelik çalıştaylar (Kur'an ve Kıraat Eğitimi Müfredat İstanbul Çalıştayı gibi), sempozyumlar (Uluslararası Kıraat Sempozyumu gibi) ve koordinasyon toplantıları (Kıraat Anabilim Dalı olmalı mı? sorusuna yanıt verilen 2009 Erzurum'da gerçekleştirilen VI. Tefsir Koordinasyon toplantısı gibi) yoluyla Diyanetteki birikimden de faydalanarak çözüme kavuşabilir.

Kaynakça

- Abay, M. (16-17 Nisan 2010), (Bildiriye ulaşılamamıştır). Kur'an ve Kıraat Eğitimi Müfredat Çalıştayı. İstanbul. (Kazancı, A. Ş. (2010). Kur'an ve Kıraat Eğitimi Müfredat Çalıştayı (16-17 Nisan 2010). *SÜİFD*, 318'den nakille.)
- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (10-11 Mayıs 2013). Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları. *VI. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.
- Kara, Ö. (2010). Türkiye'de Tefsir Akademiyasının Gelişim Süreci, Tarihsel Dönemler, Akademik 'Konu' Kategorilerinin Analizi ve Problemlerimiz, *Tarihten Günümüze Kur'an'a Yaklaşımlar*, 607-636.
- Köser, D. B. ve Mercanlioğlu, Ç. (2010), Akademik Danışmanlık Hizmetinin Önemi ve Türkiye'deki Üniversitelerde Akademik Danışmanlık Hizmetinin Değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Güleç, İ. (10-11 Mayıs 2013). Sempozyum Açılış Konuşması. *VI. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, Sakarya.
- Tarihten Günümüze Kıraat İlmi. (16-18 Kasım 2012). *Uluslararası Kıraat Sempozyumu*, DİB Yayınları, İstanbul, 7-627.
- Taşköprizâde, A. E. (1968). *Miftahü's-Sa'âde ve Mısbahü's-Siyâde* (nşr. Abdülvehhâb Efaü'n-Nûr-Kâmil Kâmil Bekrî), I-III, Kahire: Dâru'l-Kütübü'l-Hadîse.

Web kaynakları

URL1:<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCKsek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/> (Erişim: 07.05.2017)

URL2:<http://ebys.yok.gov.tr/docuplus/integration/yok/SignCheck.aspx?FileDocID=9bd22afd-495b-4292-803e-2bac19d44ea1>

URL3:<http://ilp.marmara.edu.tr/OrganizasyonInfo.aspx?kultur=tr&Mod=2&ustbirim=5600&birim=5731&altbirim=5738&program=918&organizasyonId=696&mufredatTurId=932001> (Erişim: 07/05/2017).

URL4:<http://sosbilens.ankara.edu.tr/files/2014/02/tefs%C4%B0r-tezli-y%C3%BCKsek-lisans-der.htm> (Erişim: 08.05.2017).

URL5:<http://www.yok.gov.tr/web/100-2000/ana-sayfa> (Erişim: 08.05.2017).

URL6:<http://www.yok.gov.tr/web/guest/ytuksekokretimde-arapca-egitimi-calistayi-duzenlendi> (Erişim: 08.05.2017)

URL7:<http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/kararlar> (Erişim: 08.05.2017).

Lisansüstü Eğitim Uygulamalarında Kelam Anabilim Dalının Sorunları ve Çözüm Önerileri

The Problems and Recommendations of the Wisdom of Kalam in the Graduate Education Activities

Süleyman KOYUNCU*

Özet

Lisansüstü eğitim, lisans öğretimine ve öğrencinin bu uğurda göstereceği yoğun çabaya bağlıdır. Lisansüstü eğitimin kalitesi, lisans eğitiminin kalitesine dayalıdır. Bundan dolayı öğrenci lisansüstü eğitime başlamadan önce, özellikle Arapça, bir batı dili ve branşta kendisini yeterli seviyeye getirmelidir. Bu seviye yakalanamadığı takdirde, esas problemler o zaman baş göstermektedir. İster dini ister müspet ilimlerde olsun, gün geçtikçe ortaya çıkan problemlere getirilecek çözüm önerileri akademisyenlere ve rehberliklerine ihtiyacı daha da artırmaktadır. Lisansüstü eğitimde çok farklı problemler bulunmaktadır. Üniversitelerin herhangi bir bölümünde karşılaşılabileceğimiz problemler İlahiyat Fakülteleri Temel İslam Bilimleri Bölümünde yer alan Kelam İlmi Ana Bilim dalında da bulunabilmektedir. Bu problemler Yök programları, fakülte, akademisyen, öğrenci ve kelam ilminin alan konuları başlıkları altında ele alınabilir. Öğrencilerin dil yetersizlikleri, bağımsız çalışamama (memuriyetten kaynaklanan idari sorunlar) engelleri, kütüphane ve kaynak eksiklikleri, araştırma tekniklerini bil(e)meme gibi veya gönüllülüğten uzak (zoraki) çalışma durumları gibi problemler öğrencilerden kaynaklanan problemlerden bir kaçıdır. Bunun gibi bildirimizde bahsi geçen başlıklar çerçevesinde problemlere ve çözüm önerilerine yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Problem, Dil, Rehberlik, Akademisyen, Öğrenci.

Abstract

Post-graduate education depends on undergraduate study and the intense effort that the student has shown for this. The quality of the undergraduate education is based on the quality of undergraduate education. Therefore, the student must bring himself to a sufficient level, especially in Arabic, a western language and a branch before the graduate education begins. If this level is not caught, then the main problems will arise. Whether it is religious or in positive sciences, the need for solutions to the problems that arise day by day further increases the need for academics and guidance. There are many different problems in post-graduate education. The problems that we may encounter in any part of the universities can also be found in the Kalam Department of Basic Sciences in the Faculty of Theology. These problems can be addressed under the headings of YOK programs, faculty, academicians, students and main topics of kalam. Problems such as language deficiencies, independent disability, lack of library and resources, lack of knowledge of research techniques, or distant working conditions are some of the problems of students. As such, there will be a list of problems and suggestions for solutions within the framework of the titles that are betting on our notices.

Keywords: Postgraduate, Problem, Language, Guidance, Academician, Student.

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, koyuncusuleyman@hotmail.com

1. GİRİŞ

Üniversiteleri oluşturan fakültelerin eğitim- öğretim açısından ayakta durabilmeleri lisansüstü çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmalar sayesinde fakültelerde eğitim-öğretimi yapacak olan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve asistanlar yetişmektedir. Bu elemanların kaliteli olmaları birinci derecede ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite eğitimine bağlıdır. Buralarda görülen eğitim ne kadar kaliteli olur, dil eğitimine ne kadar önem verilirse, lisansüstü eğitim de o nispette kaliteli olur. Özellikle dil yetersizliğinden dolayıdır ki, her üniversite bitiren kimse lisansüstü eğitimi oluşturan “Yüksek lisans ve Doktora” ya başvuramaz. Müspet ve dini bütün ilimler insan için son derece önemlidir. Bu ilimlerin en metodik ve doyurucu bir şekilde öğrencilere verilebilmesi, lisansüstü eğitimin uygun zeminlerde yapılmasına bağlıdır. Araştırmaların derinlemesine yapılabilmesi için bu zeminlere ihtiyaç vardır. Lisansüstü eğitimi zorlaştıran bazı sorunları tesbit edip bunların çözüm yollarını da önermek istiyoruz.

2. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM UYGULAMALARINDA VAROLAN GENEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İster dinî, ister müspet ilimlerde olsun, gün geçtikçe ortaya çıkan problemlere getirilecek çözüm önerileri akademisyenlere ve rehberliklerine ihtiyacı daha da artırmaktadır. Lisansüstü eğitimde çok farklı problemler bulunmaktadır. Üniversitelerin herhangi bir bölümünde karşılaşılabileceğimiz problemler, İlahiyat Fakülteleri Temel İslam Bilimleri Bölümünde yer alan Tefsir ve Fıkhta olduğu gibi, Kelam ilmi Anabilim dalında da bulunabilmektedir.

Bu problemleri:

- 1- “YÖK” ten kaynaklanan problemler,
- 2- Fakülteden kaynaklanan problemler,
- 3- Akademisyenden kaynaklanan problemler,
- 4- Öğrenciden kaynaklanan problemler,
- 5- Kelam ilminin alan konularından kaynaklanan problemler şeklinde ve mezkûr başlıklar altında ele alabiliriz.

2.1 Çözüm Önerileri

Yukarıdaki beş maddeyi ele alarak mümkün mertebe olması gereken çözüm yollarını sunmak, paylaşmak istiyorum. Yüksek Öğretim Kurumu, lisansüstü eğitimi yapmak isteyen kimseleri ilk etapta müracaatlarını serbestlik esasına göre kabul etmeli, öğrenci Yüksek Lisans ve Doktora kazandıktan sonraki safhaları “Kendin müracaat ettin, kendin yapacaksın” gönüllülük ve ilgisiz kalma esasına göre değil, öğrenciye sahip çıkarak hangi Üniversitede ihtisas hakkını kazanmışsa, çalışanların tayinleri, YÖK, MEP, DİP arasında anlaşma ve iş birliğine gidilerek yapılmalıdır. Öğrencilerin master ve doktoralarını kolay bir şekilde yapacakları bir sistemin oturtulması gerekmektedir. Çünkü farklı illerden gelen lisansüstü eğitim yapan öğrenciler, daire amirlerinden izin almada, yol ve konaklama masraflarında onları rahatlatacak kaynak temininde sorunlar yaşamakta, sıkıntı çekmektedirler.

Devletin izniyle “YÖK” ün rehberliğinde daire amirleri, okul müdürleri gerekli anlayışı göstermelidirler. Devlet ise hem akademisyenleri hem de Yüksek lisans ve Doktora yapan öğrencileri Üniversiteleri ayakta tutan olmaz kıymetler olarak kabul edip onları maddi olarak desteklemelidir. Eğitimde yaygınlığı ve kaliteyi sağlamak için her ilde devlete bağlı ucuz dil enstitüleri açılmalıdır. YÖK öncülük ederek Yüksek lisans, Doktora ve Doçentlik için hazırlanan YDS sorularının Türkiye’deki dil seviyesi ne ise ona göre hazırlanmasını temin etmelidir. Fakültelerde özel Yüksek lisans ve Doktora odaları hazırlanmalı ve tefriş edilerek Lisansüstü eğitimin hizmetine verilmelidir. Yeni kurulan Üniversitelerin buna riayet ettiklerini memnuniyetle müşahade etmekteyiz. Ayrıca yazı tahtası ve bilgisayar ortamında bu eğitimin yapılması temin edilmelidir. Bu konuda Fakülteler ellerinden geleni yapmalıdır.

Türkiye çapında bütün fakültelerimizde var olan en büyük eksikliklerimizden birisi, lisansüstü eğitim yapan bütün öğrencilerimiz yüksek lisans döneminde ve daha doktora geçmeden önce makale yazma kurallarını öğrenmeli ve ilmî dergilerde basılmaya değer bulunacak seviyede makale yazma maharetini göstermelidirler. Bunun için de bu kurallar öğretilirken aynı zamanda yazılmış makaleler öğrenciler tarafından akademisyen danışman ve ders veren hocalarının rehberliğinde değerlendirmeler yapmalıdır.

Öğrenciler ise kendilerinde lisansüstü eğitimi yapabilecekleri ilmî seviyelerini görmeli ve yapabileceklerine inandıkları takdirde yüksek lisansa başvurmalıdırlar. Özellikle Arapça ve bir batı dilinde yeteri kadar yeterliliğin var olduğuna inanmalı ve kendi alanlarında bilgi kapasitelerini ve Arapça ve İngilizce dillerini mutlaka geliştirmelidirler. Yüksek lisans ve doktora yapacak olan İlahiyat mezunları mutlaka ve de özellikle yüksek lisansta Arapça ve İngilizceden imtihana tabi tutulmalı, en az elli alanlar yüksek lisans eğitimine kabul edilmelidirler. Fıkıh, tefsir ve kelim, zamanların ihtiyacına göre her zaman revize edilmelidir. Mezkûr ilimler her zaman kendisini modernize eden modern felsefenin seviyesinden aşağıya asla düşmemelidir (Özervarlı, 1998: 46).

Gerek İlahiyat Fakültelerinde okuyan gerek lisansüstü eğitim yapan öğrencilere durmadan eskiyi geleneksel olarak aktarmamalıyız. Eğitimciler olarak görevimiz, aklî, kalbî ve ruhî doyumdan uzak bilgi yüklemek değildir. Buna göre, öğrencilerin doyuma erecekleri, onların akıl, kalp ve ruhlarını tatmin edecek, şüphelerini izale edecek yeni aktarım metodları geliştirilmelidir. Hatta bu olguyu sadece İlahiyat Fakültelerinde ve lisansüstü eğitimde değil, İmam Hatip Okullarında da uygulamalıyız. Çünkü İmam-Hatip liseleri yeterli olmadığından dolayı, İlahiyat Fakülteleri ileri adım eğitim yerine, sadece İmam-Hatip Liselerinin adeta tekrarı gibidir; fakültelerimizi bu vahim durumdan kurtarmalıyız.

2.2 Kelam İlminin Modernize Edilmesinin Ana Sebepleri

Peygamber'in (s.a.v.) döneminde sahabenin imanı, hiçbir şeyin neden ve niçinini sorgulamadan sarsılmaz ve berrak, icmalî bir imandı. Peygamber (s.a.v.) ne söylerse onu aynen kabul etmekteydiler. Hatta Peygamber (s.a.v.) bazen onları sınamak için şu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? diye bir soru tevcih ettiği zaman, orada bulunanlar, "Allah ve Resulü daha iyi bilir, ya Resulallah" cevabını veriyorlardı ki, bu cevap Allah'ın Peygamberini oldukça hoşnut ediyordu.

Peygamber'in (s.a.v.) vefatından sonra fetihlerin hızlı bir şekilde yapılması ve yayılması sonucunda Müslümanlar yeni kültürler, yeni medeniyetler ve dinlerle karşı karşıya gelmiş, bu noktadan itibaren kültürler arası karşılıklı etkileşimler başlamıştır. Tabii ki İslam dininin bu alandaki etkisi tartışılmaz boyutlarda idi. Ancak Müslümanların elde ettikleri fey ve savaş ganimetleri Kur'an ve sünnete dayalı geleneksel ahlaklarında yavaş yavaş çözümlere neden olmuştur. Bu kültür ve medeniyetlerle temasları, bir yandan İslam kültürünün zenginleşmesine, ilim ve tefekkürün süratle gelişip yaygınlaşmasına yol açarken, diğer yandan İslam ümmetinin gerek itikadi ve fikri gerekse sosyal hayatta birlik ve uyumunu devam ettirmesini önlemişti. Neticede, kelam, fıkıh, tefsir, felsefe, tasavvuf gibi diğer alanlarda olduğu kadar erken ve yoğun olmasa bile, ahlak sahasında da nazari ve ilmî bakımdan bazı yeni çalışmalar başlamıştı. Bunun sosyal ve fikrî olmak üzere iki ana sebebi vardı. Sahabe'nin Müslümanların arasından ayrılması yanında, siyasi yayılmanın getirdiği bol imkanlar, maddî ve manevî iktidar, eski fikri, ameli ve sosyal uyumu, ahlakî safiyeti etkilemeye başlamış, eski kabilecilik çok olmasa bile hortlamış, işler na ehil ellere tevdi edilmiş, daha önemlisi Müslümanlığı kabul edenlerin belki gayri ihtiyarî eski bilgileriyle insanları etkilemeleri ve tefsir ilmine israiliyyatın girmesi ve lüzumsuz ve asılsız şişmelere neden olması sosyal nedenler olarak sayılabilir. Fikrî sebepler arasında etkileşimin getirdiği çözümlerin yanı sıra, felsefe ve ahlak kitaplarının Arapçaya, oradan da Türkçeye çevrilmeleri İslamî ilimlerdeki çözülme ve etkileşimin ve modernizmin gerisinde kalmalarının bir sebebidir (Çağrı, 2015: 55-57).

Tefsir, fıkıh, tasavvuf ve ahlak alanlarında ihtiyaç duyulan modernizm, fetihlerle beraber İslamiyetin yayıldığı coğrafyalarda, Yüce İslam dinine uymayan, tamamen özüne aykırı ve İslam inancını ifsada yönelik çok sayıda sorulara muhatap olan kelam ilminin modernize olmaya daha

çok ihtiyacı vardır. Bunun en önemli kanıtı bugün dahi kelamı meşgul eden ve Ehl-i Sünnet Ve'l Cemaat inancına zıt ve fasit birçok düşüncenin ta o günlerde Müslümanların arasına sokulmuş olmasıdır. Bundan daha vahimi, bu fikirleri savunacak ve Müslümanların inancına halel getirecek insanları yine kendi aramızdan bulmuş olmalarıdır. Dünden bugüne her zaman aramızda bulunan İslam düşmanı müsteşriklerin bir kısmı gezici, bir kısmı ise, Müslümanların idarecileri arasında makamlara getirilmiş, bozgunculuğunu o bölgede yapan yerleşik müsteşriklerdir. Öte yandan sonradan Müslüman olduğu halde, eski fasit ve yanlış malumatlarını Müslümanlar arasında gayri ihtiyari bilmeyerek zermeden insanlar da vardır.

Bu açılımlarda itikadımıza soktukları kaza ve kader konusu İslam'dan önceki toplumlarda söz konusu edilmiştir. Eski Yunan, İran ve Hristiyanlık bu meseleyle uğraşmış fakat bir sonuca varamamıştır. Fakat İslam Peygamberi (s.a.v.) kader konusuna dalınmaması gerektiğini ashabına bildirmiştir. İslam alemi fetihler sayesinde hem genişlemiş hem de Müslümanlar refah bir hayata kavuştuktan sonra kaza ve kader konularında münakaşalar başladı. Bu konuyu ilk ortaya atan Ma'bed el Cüheni'dir. Bu zat kader konusundaki görüşlerini yeni Müslüman olmuş Irak'lı bir şahıstan almıştır. Bu konuda Ma'bed el Cüheni gibi düşünen Gaylan ed Dimeşki Şam'lı olup, kaderi inkâr düşüncesini Emevî saraylarındaki katiplik yapan hristiyan azizi Yahya'dan almış olması mümkündür.

İşin esas dikkat çeken yönü, kaderi inkâr etme düşüncesini Ma'bed el Cüheni Irak'ta, Gaylan ed Dimeşki Şam'da eşzamanlı ilan etmişlerdir. Kaderi inkâr ederek insanı fiillerinde hür kabul etmekte ve insanı kudret sahibi olarak görmektedirler (Gölcük, 2016: 49-50). Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Kaderiyye hakkında: "Kaderiyye bu ümmetin mecusiisidir. Hastalanırlarsa ziyaret etmeyin, ölürlerse cenazelerinde hazır bulunmayın." (Davud, Amr ve Davud, t.y.) buyurduğu rivayet edilir. Bu hadis ile bir yandan Kaderiyye'nin çok tehlikeli bir mezhep olduğu, diğer yandan onların Mecusi'ler gibi iki ilah inancına yer verdikleri keyfiyetine işaret olunmaktadır. Mecusiler, nur ve zulmet yanında insanı da fiillerinde irade ve kudret sahibi görmek suretiyle ilah derecesine yükseltme durumundadırlar (Gölcük, 2016: 50).

Cebriyenin kurucusu Cehm b. Safvan (ö.128/746) ve tabileri Zati sıfatlar dışında bütün sıfatları inkâr ederler. Cebr, sıfatların nefyi, Allah'ın ahirette görülmeyeceği ve ahiret hakkındaki görüşleri İslam kelmacıları tarafından reddolunmuştur (Gölcük, 2016: 51-52). Öte yandan yine bu açılımlarda Ehl-i Sünnet inancını ifsad etmek için birçok yanlış ve hatalarla karşı karşıya kalınmıştır. Haricilerin ortaya attıkları amel imandan bir cüzdür, ameli terk eden ve büyük günah işleyen kâfir olur sözü çok tehlikeli bir sözdür ki, Müslümana küfür kelimesini isnat etmeyi basite indirgemişlerdir. İbaziye hariç, Ezarika ve Necedat gibi diğer fırkaları aynı yanlış devam ettirmekle beraber, daha da ileriye giderek kendilerinden olmayanlarla evlenilmez ve onların kestikleri kurbanları yenilmez iddiasında bulunurlar (Gölcük, 2016: 28-29, 31-32).

Şii inancında imama itaat imanın bir cüzüdür; imamet nübüvvet gibi Allah tarafından nassla veya Rasulü'nün ve belirlenen imamın lisaniyle olur. İmam her türlü hatadan masumdur. Allah ahirette görülmez, sıfatları O'nun zatının aynıdır. Fırkalarında da aynı yanlışlar devam etmektedir. Bunlar bugün olduğu gibi günümüzün de en büyük proplemlerindendirler (Gölcük, 2016: 36). Bu açılımlar sonucunda Mürcie'nin imanla büyük günah zarar vermez sözü (ki zarar verir fakat küfre sokmaz) ve Mu'tezile'nin büyük günah işleyenler iki menzil arasındadırlar, Allah ahirette görülmez, Kur'an yaratılmıştır ve akıl nakilden üstündür itikadi görüşlerini Ehl-i Sünnet kucağında hazır bulmuştur (Gölcük, 2016: 58-59). Sadece o açılımlar değil, ta sonraları yani XIV. Yüzyılda batı'nın entelektüel çevrelerinde materyalist/ pozitivist akımlar vasıtasıyla seküler anlayış, agnostisizm ve şüphecilik yayılmış, buna ilaveten felsefenin İslam inancının özüne aykırı daha birçok yanlış kelam bilim dünyasını sarsmıştır (Özervarlı, 1998: 26).

Örneklerini vermeye çalıştığımız bu fırkalar ve görüşleri ve Peygamber'in (s.a.v.) haber verdiği yetmiş iki batıl fırkanın görüşleri Ehl-i Sünnet inancının musibeti olmuştur. Kelam ilmi zaten zorunlu olarak ortaya çıkmış, ancak her zaman diliminde ve ihtiyaç meyanında kendisini modernize etme hızı son derece yavaş olduğu için insanları tatminden uzak kalmıştır. Özellikle yirmi birinci yüzyıl

gençlerinin modern felsefe karşısında zor durumlara düştükleri ve kelam ve kelamcılardan ve fıkıh, tefsir, hadis bilim dalları ve mütehasşislarından uzanacak ve onları yanlış akımların tesirinden kurtaracak ve yaralarını tedavi edecek güçlü eller beklemektedirler.

Hız. Peygamber (s.a.v.) batıl fırkalarla ilgili şöyle buyurmaktadır: “İsrail oğullarının başına gelen şey, ümmetimin de başına gelecektir. İsrail oğulları yetmiş iki fırkaya ayrıldı; ümmetim de onlardan bir fazlasıyla yetmiş üç fırkaya ayrılacaktır ve biri dışında diğerleri cehenneme gidecektir. Dediler ki: “Ey Allah’ın Rasulü! Ateşten kurtulacak bu fırka hangisidir?” O, “Benim ve ashabımın üzerinde bulunduğu fırkadır” buyurdu.” (Taberanî ve Taberanî, t. y.). Başka bir varyantta ise, “Yahudiler yetmiş bir fırkaya ayrıldılar. Hristiyanlar yetmiş iki fırkaya ayrıldılar. Ümmetim ise yetmiş üç fırkaya ayrılacaktır.” (Davut, Amr ve Davud, t. y.) buyrulmaktadır.

Yüce Peygamber’in (s.a.v.) Ayrılacaklarını haber verdiği fırkalar çıkmış, itkadî düşüncelerinde var olan onlarca hatalarıyla sade Müslümanlara değil, belki her inancın mensubuna zarar vermişlerdir.

2.3 Yenilik Düşüncesinin Oluşumu Geçmişte Yapılan Modernize ve Yenilenme Hareketleri ve Günümüzdeki Durum

Meseleye bu zaviyeden bakıldığı zaman, tefsir, fıkıh, ahlak ve tasavvufun yanı sıra, kelam ilminde zamana uygun ve modern bilim ve felsefenin gerisinde kalmamak kaydıyla yenilenme ve modernize edilme hareketleri acilen başlatılmalıdır, hem de “Telahuk-u Efkâr” kaidesine uygun olarak ehil efrattan oluşan geniş çaplı komisyonlar kurularak yapılmalıdır. Onların sağladığı fikir birliği çerçevesinde Kur’an ve sünnete dayalı olmaları sabit kalarak tetabbu’ şeklinde aynı bilgileri aynı metodlarla sunma yerine, yeni sunum metotları geliştirerek akıllara tatmin ve doyum kapısını açacak anahtarlara ihtiyaç vardır.

VII. yüzyılın ikinci yarısında İslam toplumunun kendi içinde meydana gelen dinî, siyasî ve sosyal nitelikli bazı olaylar ve gayri Müslim kültürlerle münasebet neticesinde yapılan tartışmalar ihtilaflara yol açmış, sahabe döneminde Havariç ve Şia gibi siyasî ve itikadî gruplaşmalar ortaya çıkmıştır. Ardından Allah’ın sıfatları, büyük günah ve irade hürriyeti konularındaki farklı düşünceler de buna eklenince, bu kişilerin görüş veya isimlerine atfen Kaderiyye, Cebriyye, Cehmiyye ve Ehlü’l İ’tizal gibi mezhep isimlerinden söz edilmeye başlanmıştır.

Tartışma ve ihtilafların etkisiyle çeşitli itikadî gruplar olmuşsa da II. (VIII.) yüzyılın ikinci yarısına kadar itikadî düşüncede belirgin bir ekolleşme gerçekleşmemiştir. Bununla beraber, daha sonraki İslam düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayacak bir gelişme olarak Müslüman entelektüeller eski Yunan felsefesi ve Aristo mantığı ile tanışmıştır. Bir yandan değişik inanç ve dinlerle karşı karşıya gelirken, diğer yandan tercüme hareketi ile bir başka geleneğin muhtevasından haberdar olunca, İslam vahyine dayalı bir tefekkürü alternatif olarak sunmak ve tevhit geleneğini menfi tesirlere maruz bırakmamak için şifahî ve kitabî çalışmaların yapılmasına başlanmış, böylece İslam’ın inanç ve esaslarını konu edinen bir ilim dalı ortaya çıkmıştır. Naklin yanında akli dinin hizmetine vermek suretiyle tatbik edilen sözkonusu dini yayma ya da savunma ameliyesi, karşılıklı tartışma usulünden dolayı “kelam” olarak adlandırılmış ve III. (IX.) yüzyıldan itibaren kökleşerek bir disiplin haline gelmiştir (Özervarlı, 1998: 7).

Ortaya çıkan ilk büyük kelam ekolü olan Mu’tezile, ortaya çıkışından itibaren bir yandan Müslümanlar arasında o dönemde itikadî tartışmalarla ilgili konumunu belirleyerek “beş esas” tan (el usulü’l hamse) ibaret olan temel düşüncelerini geliştirmiş, diğer yandan İslam coğrafyasına içinde yetiştikleri eskî felsefî kültürleri ile katılan insanlara İslam’ı tanıtip kabul ettirebilmek için ispat ve izahta akla yer vermiş, bu amaçla ilmî bir metot kullanmıştır. Zira Yahudilik ve Hristiyanlığın çeşitli görüşleri değişik vesilelerle kelamcıları meşgul etmişse de onlar ilk üç asırda asıl mücadeleyi tevhidi tanımayan düalist akımlar (Seneviyye) ve nübüvveti kabul etmeyen mülhit gruplarla (bilhassa Berahime) yapmışlardır. Mu’tezililer münazaralarda kullandıkları cedel metoduyla alemin kıdemi görüşünde olan Dehriyye(Mataryalistler) ve İslam’a aykırı anlayışları simgeleyen Zendaka da dahil, bütün bu grupların İslam inancına yönelik tesirlerini berteraf etmeye çalışmışlardır (Özervarlı, 1998: 8).

V.(XI.) yüzyıl, kelim tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Bu asırdan itibaren kelam ilminin terminoloji ve metodunda bir farklılık meydana gelmiştir. Önce İmamü'l Harameyn el Cüveynî (ö.478/1085) kelimcilerin rağbet etmediği Aristo mantığına kelamda zemin hazırlamış, (Cüveynî ve Abdülmelik, 1431/1992: 35-36-37) Bâkılânî ve Bağdâdî'nin ısrarla savundukları delilin çürütülmesi halinde kanıtlayacağı hükmün zarar göreceği ilkesini (in'ikasü'l edile) geri plana atmıştır (Özervarlı, 1998: 12). Cüveynî ve taraftarları, "Cevher- i fert ve temasül-i ecsamî red ve inkâr etmek mülhitlerin ve zındıkların sözüdür", diyorlardı. Çünkü alemin hudûsu hakkında kabul ettikleri delili dinin aslı sayıyorlardı. İn'ikas-ı edille esasının gereği, bu delilin iptaline sebep olacak bir söz mülhid sözü olacaktır (Taftazanî ve Ömer, 1403/1982: 57). Cüveynî'nin öğrencisi Ebu Hamid el Gazzalî de (ö.505/1111) eserleri ve faaliyetleriyle kelam ve genel olarak İslam düşüncesinde bazı değişimleri fiilen başlatmıştır. Mantık kurallarını kullanmanın bir mahzur teşkil etmediğini aksine bunların kelamın bir parçası olduğunu ve daha önce kelimcilerin delillerinde farklı ibare ve istihlâhlarla yer aldığını belirten Gazzalî, kelam ve diğer İslamî ilimlerde daha önce ortaya çıkan eğilimi hem meşrulaştırmış hem de hızlandırmıştır. İlimlerdeki istidlal biçimine bir düzen getirmek amacıyla ısrarla savunduğu bu uygulamasıyla o, kelamda Mu'tezile ile başlayıp Eş'arî, Matürîdî ve Bkılânî gibi Ehl-i Sünnet kelimcileri ile devam eden "mütekaddimin" dönemini sona erdirip felsefe ve mantığa kapıları açan "müteahhirin" dönemini başlatan kişi olarak kabul edilmiştir (Teymiye ve Abdülhalim, t. y.).

XVIII. yüzyılda, yani Napolyon'un Mısır'ı işgaliyle (1798/1801) başlayan Batı ile yakınlaşma, bilim ve felsefedeki değişimler ve bazılarının bilimi dine karşı kullanması Temel İslamî Bilimlerin tümünde yenilenme hareketlerini ve takdim metodlarının zarureti ta oğün ortaya koymuştur (Özervarlı, 1998: 29). Kelam konularının yenilenmesi meselesi ile ciddi bir şekilde uğraşanlardan biri Osmanlılar'ın son dönem kelimcisi Abdullatif Harpûtfî'dir (1842/1914). Bilim ve felsefedeki değişimlerden haberdar olan, ayrıca bazılarının bilimi dine karşı kullanmak istediklerinin farkında bulunan Harpûtfî bu sebeble fizik ve astronomi ile ilgilenmiş ve objektif kriterler esas alındığında bu ilimlerde İslam dinini zor durumda bırakacak verilerin çıkmayacağını savunmuştur.

Tahtavî, Hayrettin Paşa, (Özervarlı, 1998: 33-36) Cemaleddin Afganî (1839/1897) ve Seyid Ahmed Han gibi insanlar İslamın özünden ayrılmamak kaydıyla Batı açılımını benimseyen insanlardır. Bunların yanı sıra tamamen Batıcılığı ve hatta İslamın özünden ayrılıp tamamen bilimi öne çıkarmak isteyenler de olmuştur. Baha Tevfik (1881/1914) ezeli madde anlayışıyla materyalizmin Türkiye'de fikir babalığını yapan kişidir. Bu fikirleri yayan ve ilerlemenin tek yolu olarak Avrupa medeniyetini gören Abdullah Cevdet de bunlardandır. Ancak bilinmelidir ki, dünyanın hiçbir yerinde, hangi millet olursa olsun, aydın ya da avam kimliksiz insanı asla kabul etmezler; kendi kimliğine hıyanet edenin başkasına güven telkin edeceğine asla inanmazlar.

Müslümanların geleceğinin ne olacağı tartışması ilim adamlarının gündemine yerleştikçe, meselenin temeline inme ihtiyacı doğdu. Böylece İslam ilimlerinin mevcut durumu ve onların yeniden İslam toplumuna yön verecek hale gelmeleri için neler yapılabileceği tartışılmaya başlandı (Özervarlı, 1998: 45). İslam ilimlerinin muhteva ve usullerinin ihtiyaca cevap vermediği şeklindeki yaygın kanaat, bunları yenileme ve canlandırma (tecdid ve islah) fikrini gündeme getirdi ve bu yöndeki çalışmalar ilim çevrelerinde giderek hız kazandı. Bu harekât belirgin olarak kendini tefsir alanında gösterdi ve yeni usul ve sistemle tefsirler yazılmaya başlandı. Seyyid Ahmed Han'ın Tefsiru'l Kur'an, Ebu'l Kelam Âzâd'ın (1888/1958) Tercümanü'l Kur'an, Cemaleddin el Kâsmî'nin (1866/1914) Mehasinü't Te'vil, Abduh'un katkısıyla Reşit Rıza'nın (1865/1935) Tefsiru'l Menar, Mahmud Şükrî el Âlûsî'nin (ö.1342/1924) Mâ Delle Aleyhi'l Kur'an ile daha sonraları Tantavî Cevherî'nin (ö.1359/1940) el Cevahir ve Elmalılı Hamdi Yazır'ın (1878/1942) Hak Dini Kur'an Dili adlı tefsirleri yeni ilimlere uygun yorumların yapıldığı, daha çok kevnî ve akîl ayetlere ağırlığın verilmiş olduğu bu tür eserlerdendir (Özervarlı, 1998: 46).

Fıkıhta ise ictihat kapısının kapalılığı düşüncesi tenkid edilerek, dinde ictihadın önemi, mezhep taassubunun zararları, bütün mezheplerin görüşlerine başvurulması ve fıkıhın asrın ihtiyaçlarına göre birleştirilip kanunlaştırılması tartışılmaya başlandı. XIX. Yüzyılın sonlarından itibaren ictihat ve

tercihe yer veren fıkıh eserleri telif edildi, ardından yeni usul çalışmaları ortaya çıktı. Bu çalışmalar İstanbul'da "Mecelle" ve "Hukûk-i Aile Kararnamesi", Kahire'de "Mürşîdül Hayran" ve "Kânûnül Ahvalîş Şahsiyye" gibi İslamî literatüre dayalı ürünlerin çıkmasına vesile oldu (Özervarlı, 1998: 46). Ancak yenilik ihtiyacı ile ilgili yoğun çaba ve ısrar daha çok kelimada söz konusu edilmiştir. Kelama yapılan vurgunun başlıca gerekçesi, akîde ile bağlantısı sebebiyle önemli bir yer işgal eden bu ilmin gerek muhatap olarak aldığı akımlar gerekse dayandığı ilmî-felsefî veriler bakımından zamanının gerisinde kaldığı düşüncesidir. Gerek felsefenin yeni muhtevasıyla inanç ve değerleri tehdit etmesi, gerekse dini dışlayan akımların gün geçtikçe aydınları etkilemesi, ilim adamlarını önce şikâyetle sonra arayışlara yöneltmiştir. Bu durumda İslam dininin muhafızı olan kelama âcil sorumluluklar yüklendiği ve hızla yeni çalışmalara ihtiyaç bulunduğu dile getirilmiştir (Özervarlı, 1998: 46). Sırat-ı Müstekim'de çıkan bir yazıda, ihtiva ettiği konu ve problemler itibarıyla, 500 sene önce telif edilen kelim ve felsefe kitaplarının artık kâfi gelmediği belirtilerek, eski "süfestâiyye" nin yerine artık maddeci ve tabiatçıların geçtiği, dehriyyun" un (materyalistlerin) de biçim ve kılıf değiştirdiği, bu sebeble, mevcut fikirlere karşı red ve tashih vazifesi görecek yeni kitapların neşredilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Özervarlı, 1998: 47).

Kelamcılar Allah'ın ispatı konusunda tenkid eden Celal Nuri Tarih-i İstikbal adlı eserinin kelim bölümünde bu tür konuların çok önce ve o günün idrakini tatmin için yazılmış kitaplarla bugün bu tür ispatların yapılamayacağı, dolayısıyla yeni kelim kitaplarının hazırlanmasının zorunlu olduğunu yazmıştır. Harputî aşırı tevillere girmeden, sırtını tamamen vahye dayayarak asla ondan ayırmadan yenilenme hareketlerini tasvip etme gayretleri içine girmiştir. Yeni Akaid adıyla bir risale neşreden Filibeli Ahmed Hilmi de (1865/1914) bu konuyla ilgilenenler arasındadır. Ona göre her dönem insanının bir zihniyeti bulunduğu için bugünün insanının eskinin mantık ve bilgileriyle tatmin ya da ikna olması mümkün değildir. Bunu yaparken doğruyu almak, yanlış atmak ve bilimi devreye sokarak zamanın idrakiyle bire bir örtüşen gerçeği bulmak lazımdır (Özervarlı, 1998: 48-49).

Kelamdaki yenilenme hareketinin Türkiye'deki en öndeki temsilcisi ise İzmirli İsmail Hakkî'dir. (1868/1946). Yeni İlmî Kelim adlı eseri ve aynı konuda çıkan birçok makalesiyle kelamın yenilenmesi için büyük gayret sarfeden İzmirli'nin bu çalışmaları daha çok Cumhuriyet öncesine tekabül etmektedir. Razî kelamı nasilki Bakıllanî'nin kelamının yerine geçmiştir, şimdi de Razi'nin kelamı da bugün kâfi gelmemektedir. Aristo felsefesinin inkırazı ile değişmesi gereken bazı kelim meselelerin felsefe ile değiştirilerek mevcut felsefeye denk bir kelamın yazılması gerekmektedir (İzmirli, 1336/1915: 13). Kendi ifadesiyle, "Resmi ilm-i kelimamız el yevm kıymet-i ilmiyesini zayi etmiştir, bugünkü ilm-i kelim, nazariyat-ı cedide-i felsefiye ile ta'dil ve ihtiyacat-ı asriyyeye göre tevsi olunmalıdır." (Özervarlı, 1998: 50). Yeni ilm-i kelamın müellifi, kelimada gerçekleşmesini istediği değişim planını şu zemine oturmaktadır: Kelim ilminin ana konuları (mesail) ve gayeleri (makasid), yani vahye dayalı temelleri her zaman aynı olup değişmemekle birlikte, kullanılan vasıta (vesail) ve ön bilgiler (mebadi), yani izah ve ispat şekli zaman ve ihtiyaca göre değişir. Kelim ayrıca muhalif düşünce ve akımların zamanla değişmesi ile de metot değiştirir.¹ Mesela klasik kelimde Allah'ın varlığı için âlemin hudûsu, âlemin hudûsu için de arazların değişmesi delil olarak kullanılmış, bugün ise bunların yerine tabiat kanunları, tecrübe metodu ve diğer farklı deliller ikame edilmelidir. Bu yapılmadığı takdirde İslam dininin ilmi çevrelere yayılması zorlaşır, nitekim son asırlarda bunun ihmal edilmesi, fitrî ve makul bir din olan İslam'ın nüfuz gücünün zayıflamasına yol açmış ve açmaktadır (Özervarlı, 1998: 51).

3. SONUÇ

İlimler insanların cahaletlerini izale etmek için vardır. Ancak bilim insanları ibnû'z zaman oldukları için asırların idrakine göre konuşarak onların şüphelerini gidermek ve onları yeteri kadar

¹ İlm-i kelamın mebadisi ve mesaili ihtiyacı asra göre değişir. Hasım başkalaştıkça, muannit değiştikçe ilm-i kelamın sureti müdafaası başkalaşır. Ancak ilm-i kelamın makaasidi asla değişmez (İzmirli, 1336/1915, 59).

bilgilendirmeleri gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki, İbn Sina, Farabî ve diğer Müslüman bilginler Albert Einstein'den bilimde hiç geri değildirler, ne varki Einstein XIX, XX. İbn Sina X, XI. Ve Farabî ise IX, X. Yüzyılın adamıdır. Bunun manası Einstein'ın idraklerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları bir ortamda yaşamış olmasıdır. Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse, Farabi ve İbn Sina'yı faraza Einstein'ın yaşadığı asra taşıyabilme imkânı olsaydı, sanırım insanlığı şaşırtan buluşlara ve kanser dahil bugün tıbbi hala zorlayan nice hastalıkların tedavisine imza atarlardı.

Kur'an ve Sünnet her asrın idrakini taşıdığı için onları asırların idrakine göre değiştirmek değil, her asrın insanının gelip Kur'an ve Sünnetin kapısını çalması yeterlidir. Çünkü özellikle Kur'an'ın şebabeti var, her asrın insanına uygun bir yüzünü ve çözüm yollarını gösterme özelliğine sahiptir. Sünnet de aynı, on dört asır önce söylenen bir hadis, daha dün söylenmiş de bugün de aynı hadis Türk insanına ulaşmış gibidir, yani bu kadar taze ve günü anlatmaktadır. Ancak Temel İslamî Bilimleri, özellikle kelam ilmini İslamın özünden ayırmadan yeni metotlar geliştirerek asrın insanının idrakini de göz önünde bulundurarak izah ve ispat şeklini her zaman değiştirmek gerekir.

Kaynakça

- Cüveynî, İ. L. H. E. L. ve Abdülmelik, M. (1992). *Kitabu'l-İrşad ila Kava'idü'l-Edilleti fî Usulî'l-İ'tikad*.
Çağrı, M. (2015). *Anahatlarıyla İslâm ahlâkı*. Ensar Neşriyat.
Ebu Davud, Süleyman b. el Eş'as b. İshak b. Beşir b. Şeddat b. Amr, Sünen-i Ebî Davud. (t. y.). Beyrut.
Gölcük, Ş. (2016). *Kelam tarihi*. Kitap Dünyası.
İbn Mace, Ebu Abdullah Muhammed b. Yezid el Kazvini, Sünen-i İbni Mace. (t. y.) Daru'l Kütübü'l Arabiyye.
İbn Teymiye, Takıyyüddin Ahmed b. Abdülhalim, er Red Ale'l Mantıkıyyin. (1976/1396) Pakistan.
İzmirli, İ. H. (1915/1336). *Muhassalü'l Kelam Ve'l Hikme*, İstanbul.
İzmirli, İ. H. (1981/1402). *Yeni İlmi Kelâm*, Ankara.
Özervarlı, M. S. (1998/1419). *Kelamda Yenilik Arayışları*. İstanbul.
Tirmizî, Ebu İsa Muhammed b. İsa b. Sevre b. Musa b. Dahhak. (1975/1395). Sünen-i Tirmizi, Mısır.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimi İçin İdeal Öğrenme Ortamı Algıları

Perceptions of Prospective Science Teachers about Ideal Learning Environment for Science Education

Fatime BALKAN KIYICI*

Şule ELMALI**

Özet

Bu araştırmada fen eğitimi için gerekli ideal öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu fen bilgisi öğretmenliği bölümünde son sınıfta öğrenim gören 52 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının ideal öğrenme ortamı algılarını ortaya koymaya yönelik resimler çizdirilmiş ve neden böyle bir ortam olması gerektiğini açıklamaları istenmiştir. Veriler katılımcıların çizmiş olduğu bu resimler ve açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda; öğretmen adaylarının resimlerinde fen eğitimi için ideal öğrenme ortamı olarak donanımlı sınıflara, laboratuvarlara ve okul dışı öğrenme ortamlarına yer verdikleri tespit edilmiş ve yapılan açıklamalar da analiz edilerek sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenme ortamı, öğretmen adayı, fen eğitimi, ideal fen ortamı.

Abstract

In this research, it is aimed to determine the views of prospective science teachers about how ideal learning environment for science education should be. The study group consists of 52 female and 7 male students, senior students who are studying in the science teacher education department in Sakarya University. Phenomenological approach has been carried out of qualitative research methods in the study. Within the scope of the study, it was requested from prospective science teachers draw pictures to show their ideal learning environment perceptions and explain why such an environment should be. The figures were obtained from these pictures and explanations that the participants had drawn and content analysis of the obtained data was done descriptively. As a result of analysis; it was determined that the prospective science teachers included in the pictures as ideal learning environment for science education, equipped classrooms, laboratories, out of school learning environments. The statements about these places also were analyzed and the results were discussed.

Keywords: Learning environment, prospective science teacher, science education, ideal science environment.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya fbalkan@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya suleelmali@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğrenci merkezli ve aktif katılımın esas alındığı günümüz eğitim ve öğretim yaklaşımlarında fen öğretiminin teorik dersin ötesine geçme ve uygulamalar temelinde yürütülen bir süreç olarak gerçekleşmesi, bu ortamların oluşturulması ve düzenlenmesine bağlıdır. Fen öğretiminde başarının sağlanmasında ve çağın gerektirdiği standartlara uyum sağlanması noktasında hedeflerin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve fen dersinin disiplinler arası özelliği göz önünde tutularak planlamalar yapılmalıdır. Okul öncesi eğitim döneminden itibaren her kademedeki eğitim ve öğretim ortamı, fen okuryazarı birey yetiştirmek için uygun nitelikte gereken planlamaların yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, ideal fen öğretim ortamının nasıl olduğu ve olması gerektiğiyle ilgili çalışmaların öğrencilerin aktif konumda oldukları ve öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları bir öğrenme ortamında olmaları gerektiği ve proje yapma, sınıf gezileri gibi öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasını, farklı öğrenme ortamlarının öğrenmeye kalıcı etkisinin olduğu ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Kasapoğlu, Duban ve Yüksel, 2014; Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006).

Aktif ve anlamlı öğrenmenin savunulduğu ve uygulanmasının gerektiği çağımızda, sınıf ortamlarının da bu yaklaşımlara uygun hale getirilmesi zorunlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatının bireylere verilebilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması gerekmektedir. Hofstein ve Rosenfeld (1996) tarafından informal fen öğrenme ortamlarında alan olarak müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, bilim merkezleri, doğa alanları gibi birçok çevrenin sayılabileceğini belirtilmektedir. Aynı zamanda, Eschenhagen, Katmann ve Rodi (2008) ise, okul bahçeleri, tarım alanları, milli park alanları gibi okul yakınındaki tüm doğa alanlarının okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir (Erten ve Taşçı, 2016). Jinkuk ve Jongwon (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilim müzelerinde günlük yaşamda bilim, okyanus, uzay, gelecek bilimi, ışık ve fen, kültür, sanat ve fen öğrenmeyi tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Fen öğretiminde öğrencilerin fen öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili düşüncelerinin bilinmesi, var olan öğrenme ortamlarını düzenleme imkanı sağlayabilmenin yanı sıra; öğrencilerin süreçte aktif olma ve durumları ve motivasyonlarının artırılması noktasında önemli bir destek unsuru olarak kullanılabilir. Çepni, Bacanak ve Gökdere (2001) tarafından modern fen sınıflarının gerekli şartları belirlemek ve mevcut fen sınıflarının durumunu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, sınıfların fiziksel olarak çağdaş öğrenme ortamının standartlarından uzak olduğu, teknoloji ve görsel materyallerle ilgili eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, farklı disiplinler için farklı sınıf tasarımları gerektiği ve fen sınıflarında etkili bir öğretim ortamı için sınıf dizaynı, eğitim araçları, çevresel şartlar ve kaynaklar açısından düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Modern sınıflarda öğrenci yerleşimi öğrencilerin bilgilerini paylaşabilecekleri ve karşılıklı etkileşime girebilecekleri dörtlü grup oturma planına göre yapılmalıdır (Ruszczyk, 1999). Öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar genellikle farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bulundukları öğrenme ortamlarının niteliği, çeşitliliği (U-öğrenme ortamı, hayvanat bahçesi gibi) ve etkililiği (laboratuvar kullanımı, öğrenmede kalıcılığa etkisi gibi) hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Şahin-Akyüz, 2016). Ancak bu çalışmada fen öğretiminin sınıf ortamıyla sınırlandırmayıp günlük hayatla ilişkiler kurulması beklendiği için ideal fen öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği öğretimin niteliğini ve etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Çünkü öğretmenin verimli bir ders ortamı oluşturabilmesi ve öğretim faaliyetlerini yürütürken kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilmesi için uygun ortam ve şartlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili mezun olacak konumda bulunan öğretmen adaylarının fikirlerinin bilinmesi önemlidir.

1.1 Amaç

Çalışmada Fen Bilgisi 4. Sınıf öğretmen adaylarının ideal fen öğretimi ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsam da öğrencilerin fen öğretiminin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesiyle ilgili bir değerlendirme yapmaları beklenmiş olup, lisans eğitiminin son döneminde öğretim ortamının dizaynı ve gereken bileşenlerinin neler olduğuyla ilgili fikirlerinin yazılı ve görsel olarak sunulması istenmiştir.

1.2 Problem

Bu çalışmanın araştırma problem, “Fen bilgisi 4. sınıf öğretmen adaylarının fen eğitimi için ideal öğrenme ortamına ilişkin algıları nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desende yürütülmüştür. Olgubilim, çalışmalarında amaç yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu amaçla yapılan içerik analizi ile verinin kavramsallaştırılması ve fenomeni tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılarak elde edilen bilgi tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışmada Sakarya Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 52 kız 7 erkek olmak üzere toplam 59 öğretmen adayı yer almaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada veriler, öğretmen adaylarının ideal fen öğretimi ortamı nasıl olmalıdır? sorusuna yönelik olarak bir çizim yapmaları ve nedenine ilişkin açıklama yapmalarının istendiği doküman aracılığıyla elde edilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen çizimlerin ve açıklamaların yer aldığı dokümanlardan elde edilen verilerin transkript edikmesiyle betimsel analiz yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının fen öğretimi için ideal öğrenme ortamı algılarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Öğrenme ortamı	Frekans	Yüzde
Donanımlı sınıflar	41	69.49
Donanımlı sınıflar ve okul dışı öğrenme ortamları	12	20.34
Okul dışı öğrenme ortamları	6	10.17

Öğretmen adaylarının çizmiş oldukları resimler incelendiğinde; yarısından fazlasının laboratuvarla bütünleşik donanımlı sınıf ortamının fen öğretimi için ideal bir öğrenme ortamı olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı donanımlı sınıf ortamları ve okul dışı ortamlarının fen öğretiminde birlikte kullanılması gerektiği görüşüne sahiptir. Daha az sayıda öğretmen adayı ise fen öğretiminin sınıflarda değil okul dışı öğrenme ortamlarında yapılması gerektiğini resimlerinde vurgulamıştır.

Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	%
Tasarlanmış ortamlar	Hayvanat bahçesi/hayvanlar	8	19.04
	Botanik bahçesi/bitkiler	8	19.04
	Bilim müzesi	2	4.76
	Gözlem evi	2	4.76
	Havuz	1	2.38
Doğal ortamlar	Orman/Ağaçlar	10	23.8
	Dere	2	4.76
	Deniz kenarı	1	2.38
Özel aktivite alanları	Kazı yapılacak kumluk alan	1	2.38
	Deney parkurları	1	2.38
	Basketbol sahası	2	4.76
Eğlence/dinlenme alanları	Uyuma alanları	1	2.38
	Tenis kortu	1	2.38
	Voleybol sahası	1	2.38
Dünyanın her yeri	Dünya resmi	1	2.38

Öğretmen adaylarının çizmiş oldukları resimler incelendiğinde; okul dışı öğrenme ortamına ilişkin öğeler arasında fen öğretiminin yapılacağı ortamın en çok hayvanat bahçesi, botanik bahçesi gibi tasarlanmış ortamlar ve ormanlar veya ağaçların bulunduğu doğal ortamlar olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında fen öğretimi için ideal öğrenme ortamında eğlence ve dinlenme alanları, özel aktivite alanlarının olması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 3. Donanımlı sınıf ortamlarına ilişkin bulgular

Tema	Kod	f	%
Tefrişat	Malzeme dolabı	26	13.9
	Öğretmen masası	24	12.8
	Kütüphane	13	6.9
	Buzdolabı	2	1.06
	Yangın söndürme tüpü	2	1.06
	Fotokopi makinası	1	0.53
Sınıf öğrenci masası düzeni	U biçimi masa	23	12.2
	Deney masaları	7	3.7
	Bağımsız masa düzeni	5	2.7
	Yer minderleri	3	1.6

	Yuvarlak masa düzeni	2	1.06
	Klasik masa	1	0.53
	Dairesel oturma düzeni	1	0.53
Eğitsel amaçlı görsel/materyal	Bitkiler/çiçek saksıları	12	6.4
	Hayvanlar/hayvan modelleri	9	4.8
	Model/maket	5	2.7
	Akvaryum	2	1.06
Teknolojik araç gereçler	Akıllı tahta	27	14.4
	Mikroskop	19	10.1
	Kara tahta	13	6.9
	Bilgisayar	10	5.3
	Teleskop	4	2.1
	Tablet	2	1.06

Öğretmen adaylarının sınıflara ilişkin çizmiş oldukları resimler incelendiğinde; tefrişat, sınıf öğrenci masası düzeni, eğitsel amaçlı kullanılacak materyaller ve teknolojik araç gereçlere ilişkin öğelerin yer aldığı görülmektedir. Tefrişat ile ilgili tema altında en çok öne çıkan unsurun malzeme dolabı ve öğretmen masası olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları resimlerinde genellikle malzeme dolabında kimyasalların ve deney araç gereçlerinin olduğunu belirten çizimler yapmışlardır. Fen öğretimi için laboratuvarın ve deney yapmanın ne denli önemli olduğuna dair birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından elde edilen bu bulguların, fen derslerinde laboratuvarın önemini ve gerekliliğini kavramış olduklarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sıra düzeni ile ilgili olarak en çok öne çıkan düzenin U biçimi masa şeklinde olması gerektiği şeklinde öğretmen adaylarının çizimlerinde karşılaşılmaktadır. Bu sonuç Güven ve Karataş (2004) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte resimlerde öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına fırsat verecek düzende de oturmalarına sağlayacak masa düzenine ilişkin bulgular yer almaktadır. İdeal fen öğretim ortamı için öğretmen adaylarının resimlerinde eğitsel amaçlı kullanılacak unsurlar arasında bitki, hayvan ve model/maketlere yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda fen derslerinde teknoloji kullanımının önemi ve öğrencilere katkılarına yönelik olarak gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Daşdemir ve Doymuş, 2010; Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul dışı öğrenme ortamına ilişkin öğeler arasında fen öğretiminin yapılacağı ortamın en çok hayvanat bahçesi, botanik bahçesi gibi tasarlanmış ortamlar ve ormanlar veya ağaçların bulunduğu doğal ortamlar olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan birçok çalışma eğitsel amaçlı hayvanat bahçelerinin (Yavuz, 2012; botanik bahçelerinin (Morgan, Hamilton, Bentley ve Myrie, 2009; Önder ve Konaklı, 2011), öğretim amaçlı olarak aktif bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının sınıflara ilişkin çizmiş oldukları resimler incelendiğinde; tefrişat, sınıf öğrenci masası düzeni, eğitsel amaçlı kullanılacak materyaller ve teknolojik araç gereçlere ilişkin öğelerin yer aldığı görülmektedir. Tefrişat ile ilgili tema altında en çok öne çıkan unsurun malzeme dolabı ve öğretmen masası olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları resimlerinde genellikle malzeme dolabında kimyasalların ve deney araç gereçlerinin olduğunu belirten çizimler yapmışlardır. Öğretmen adaylarından elde edilen bu bulguların, fen derslerinde laboratuvarın önemini ve

gerekliliğini kavramış olduklarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Fen öğretimi için laboratuvar kullanımı ve deney yapmanın önemine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Telli, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın, 2004; Büyük, Demir, Erol; 2010).

Öğrencilerin sıra düzeni ile ilgili olarak en çok öne çıkan düzenin U biçimi masa şeklinde olması gerektiği şeklinde öğretmen adaylarının çizimlerinde karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte resimlerde öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına fırsat verecek düzende de oturmalarına sağlayacak masa düzenine ilişkin bulgular yer almaktadır (Orhan-Özen, 2013; Güven ve Karataş, 2004). Öğretmen adaylarının sınıflara ilişkin çizmiş oldukları resimler incelendiğinde; diğer belirlenen temaların ise eğitsel amaçlı görsel/materyal ve teknolojik araç gereçler olduğu görülmektedir. İdeal fen öğretim ortamı için öğretmen adaylarının resimlerinde eğitsel amaçlı kullanılacak unsurlar arasında bitki, hayvan ve model/maketlere yer verildiği görülmekte olup, bu öğelere rastlanması fen öğretimi açısından önemli olması bakımından literatürle de desteklenmektedir (Harrison, 2001; Treagust, Treagust, Chittleborough ve Mamiala, 2002; Laçın-Şimşek ve Karataş, 2013). Fen derslerinin soyut kavramları içermesi konuları somutlaştırmak ve anlaşılabilirliği arttırmak için model ve maketleri kullanımının yoğun olduğu ve teknolojik yönünden zengin bir içeriğin olduğu öğrenme ortamlarının akademik başarıyı artırmada ve derse karşı tutumda artış sağladığı yapılan çalışmalarda da ortaya çıkan bulgular arasındadır (Güven ve Sülün, 2012; Akçay, Aydoğdu, Şensoy ve Yıldırım, 2005). Bu hususlar, etkili ve verimli bir fen öğretimi için gerekli olan etmenlerin göz önünde bulundurulması bakımından önemlidir.

4.1 Öneriler

Öğretim ortamının düzenlenmesinde okul dışı öğrenme faaliyetlerine, öğrencilerin aktiviteleri kapalı mekanlarla sınırlandırılmamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin araştırma yapmalarına imkan sağlayacak şekilde teknolojiyi aktif şekilde kullanımlarına fırsat olacak ortamların düzenlenmesi önerilmektedir. Öğrenme ortamlarının oluşturulma sürecinde ise, öğrencilerin etkileşimli ve aktif şekilde öğrenmesine fırsat verilecek biçimde yapılandırmaların bulunmasına gayret edilmelidir.

Kaynakça

- Akçay, S., Aydoğdu, M., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2005). Fen Eğitiminde İlköğretim 6.sınıflarda Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Akpınar, E. , Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi: Tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim*. 204, 22-23.
- Büyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterli görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tübbak Bilim Dergisi*. 3(4), 342-349.
- Çepni, S., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2001). Bir model: Geleceğin fen sınıfları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*. 1(2), 277-293.
- Daşdemir, İ ve Doymuş, K. (2012). The effect of using animation on primary science and technology course students' academic achievement, retention of knowledge and scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 34-42.
- Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları, *İlköğretim Online*, 3(1), 25-34.

- Güven, G. ve Sülün, Y. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 69-79.
- Harrison, A. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31, 401-435.
- Hofstein, A. ve Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*. 28, 87-112.
- Jinkuk, K. ve Jongwon, P. (2013). Scientifically talented students' image of science museums and their preferred topics for exhibits focused on students in Gwangju City, *Journal of Korea Association Science Education*, 33(7): 1431-1449.
- Kasapoğlu, K. ve Duban Yüksel, A. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretimi I Dersindeki Öğrenme Ortamının Karma Yöntem İle Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1145-1155.
- Laçın-Şimşek, C. ve Karataş, A. (2013). Öğrencilerin bağımsız dağılım ile ilgili bilgi düzeyleri ve modellerle anlatımın bilgi düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 321-336.
- Morgan, S. C., Hamilton, S. L., Bentley, M. L., ve Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden's project green reach. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 35-52.
- Orhan-Özen, S. (2013). *Öğrenmeye Yeni Bir Bakış: Cihaz, Yer ve Zamandan Bağımsız (Ubiquitous Learning) Bir Öğrenme Ortamı Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Önder, S. ve Konaklı, N. (2011). Konya'da botanik bahçesi planlama ilkelerinin belirlenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(2),1-11.
- Şahin-Akyüz, S. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Gerçek Ve İdeal Fen Öğrenme Ortamlarına Yönelik İmajlarının Çizimle Tespiti (Muğla İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Telli, A., Yıldırım, İ. H., Şensoy, Ö. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makineler konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 291-305.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G. ve Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*. 24(4), 357-368.
- Yavuz, M. (2012). Fen Eğitiminde Hayvanat Bahçelerinin Kullanımının Akademik Başarı ve Kaygıya Etkisi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Yılmaz, M. ve Akkoyunlu, B. (2006). Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23, 209-218.

Fen Bilimleri Dersine Giren Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

Opinions of the Teachers Who Teach Science Course Related to the Graduate Education

Elif YİĞİT-ATABEK*

Hale TOKSES**

Fatime BALKAN KIYICI***

Ezgi GÖKGÜN****

Özet

Günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi şüphesiz ki öğretmenlerdir. Araştıran sorgulayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak öğretmenlerin öğrencilerde bu becerileri geliştirebilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere model olacak ve yol gösterecek olan öğretmenlerin bu becerileri edinmesinde lisans eğitiminin akabinde lisansüstü eğitim programlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersine giren sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlandığından betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunu Sakarya ilinin Hendek ilçesinde görev yapan fen derslerine giren sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan form yoluyla nitel olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma katılımcıların lisansüstü eğitimi nasıl tanımladıkları, lisansüstü eğitiminin amacı ve gerekliliğine ilişkin görüşlerinin; branş, cinsiyet, mesleki deneyim vb. demografik özelliklerine göre nasıl farklılaştığı incelenmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, sınıf öğretmeni, fen öğretmeni.

Abstract

Certainly, teachers are one of the most important elements of the education and instruction process in the education of the individuals who have the qualities that can meet today's needs. Teachers who contribute to the development of inquiring individuals are required to have these skills in order for the pupils to develop these skills. It is thought that the graduate education programs are important for the graduate education after the teachers who will model and guide the students. In this context, the aim of this study was to reveal the opinions of classroom teachers and science teachers who teach science in relation to graduate education. This study was a descriptive study because of aiming at determining the opinions of the teachers about the supervisor education. Purposive sampling method was used for sampling method. Therefore, the sample consists of classroom teachers and science teachers who teach science in elementary schools in the province of Hendek, Sakarya. Research data were obtained qualitatively by means of a form consisting of open-ended questions developed by researchers. Data were analyzed by means of descriptive analysis. How did the study participants describe the post-graduate education, the views on the purpose and necessity of post-graduate education, branch, gender, professional experience, etc. demographics were investigated and the results were discussed.

Keywords: Graduate education, classroom teacher, science teacher.

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya
eatabek@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya, fbalkan@sakarya.edu.tr

**** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

1. GİRİŞ

Günümüz koşullarında hızla gelişen teknoloji ve bilim bilgiyi dinamik kılmaktadır. Bu bağlamda gelişen bilimsel bilgilerin takip edilmesi ve bireylere gerekli bilginin aktarımı büyük önem taşımaktadır. Çağımızın beraberinde getirdiği hızlı gelişim ve değişimler nitelikli insana ihtiyacı artırmaktadır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenler ve bilim insanları önemli bir yer tutmaktadır. Gerek öğretmenler gerekse bilim insanlarının yetiştirip daha donanımlı hale gelmesinde lisans eğitiminin yanında lisansüstü eğitime de ihtiyaç duyulmaktadır. Lisansüstü eğitim; bilimsel araştırma alanları için de araştırmacı ve öğretim üyesi yetiştiren; bu işlevi ile ülkenin toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmesinde önemli bir etki gücü olan eğitim/öğretim düzeyidir. Yükseköğretim üstlendiği bu sorumluluk alanı içerisinde bilim adamı, araştırmacı, öğretim üyesi gibi insan kaynaklarını, yüksek lisans ve doktora düzeyinde uygulanan lisansüstü programlar aracılığı ile gerçekleştirir (Dilci ve Gürol, 2012). Lisansüstü eğitim içerisinde yer alan bilim ve teknoloji alanları fen bilgisi eğitiminde geniş bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan nitelikli bir fen öğretmeni yetiştirilmesinde lisansüstü eğitim çok önemlidir. Öğretmen bilim insanı gibi öğrenciye rehber olabilmelidir. Fen bilgisi eğitiminin amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013). Fen okuryazarı bireyler araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, yaşam boyu öğrenen, doğayı anlamaya çalışan, merak duygusuna sahip bireylerdir. Bu yüzden öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek için fen öğretmenlerinin kendilerinin bu yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Fen bilimlerinin içeriği düşünüldüğünde, genel olarak tamamının günlük yaşamla ilişkili olduğu görülmektedir (Enginar, Saka ve Sesli, 2002). Fen bilimlerinin içerdiği konular, günlük yaşamda karşılaşılan, gözlemlenen ve çoğu zaman da kullanılan birçok bilimsel olgu ve olayların, bunlar arasındaki ilişkilerin veya bunların sonuçlarının uygulamaları olarak insanlığın hizmetindedir. Bu iç içe girmiş, yakın anlamlı kavram ve ilişkilerin, fen ve doğayla ilgili temel kuralları anlamaya çalışan öğrencilere öğretimi sırasında öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü, bunların birçoğunun günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesinin ve örneklerinin sınıf ortamına sunumunun ders öğretmenlerince yapılması gerekmektedir (Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2001). Diğer yandan, fen, içerdiği konular ve soyut kavramlardan dolayı anlaşılmasında güçlük çekilen konulardan biri olmakla birlikte, daha çok zihinsel düşünme ve kavrama faaliyeti gerektirir (Ayas ve Coştu, 2001). Bu sebepten bu çalışmada fen derslerine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu çalışmada fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından betimsel bir çalışmadır. Veriler açık uçlu form yolu ile nitel olarak elde edilmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sakarya'nın Hendek ilçesinde bulunan devlet okullarında fen bilimleri dersine giren sınıf ve fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup merkez okullarda görev yapan fen bilimleri dersine giren öğretmenler seçilmiştir.

Tablo1. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Cinsiyet	N	%
Erkek	19	48.71

Kadın	20	51.28
Branş	N	%
Sınıf öğretmenliği	28	71.70
Fen bilimleri öğretmenliği	11	28.20
Mezun olunan fakülte	N	%
Eğitim fakültesi	33	84.61
Diğer	5	12.80
Tanımlamayan	1	2.56
Meslekteki hizmet yılı	N	%
0-5	5	12.80
5-10	0	0
10-15	16	41.02
15-20	6	15.38
20-25	4	10.20
25-30	2	5.12
30-35	3	7.69
35-40	2	5.12
Tanımlamayan	1	2.56
Eğitim durumu	N	%
Lisans	31	79.48
Yüksek lisans	8	20.51
Doktora	0	0

2.3. Veri toplama ve Analiz

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin lisansüstü eğitime bakış açılarını ortaya koymak için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Öncelikle taslak bir form oluşturulmuş olup, bu form için beş fen eğitimci alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Gerekli dönüt ve düzeltmeler ile forma son hali verilmiştir. Son hali verilen formun birinci bölümünde demografik bilgiler yer alırken; ikinci bölümünde ise öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyacak açık uçlu sorular yer almaktadır. Hendek'teki merkez okullarının tümüne ulaşılmış ve gönüllü öğretmenlerden veriler nitel olarak elde edilmiştir. Formdan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler gerçekleştirilirken iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız kodlamalar yapılmış ve görüş birliğine varılmıştır.

3. BULGULAR

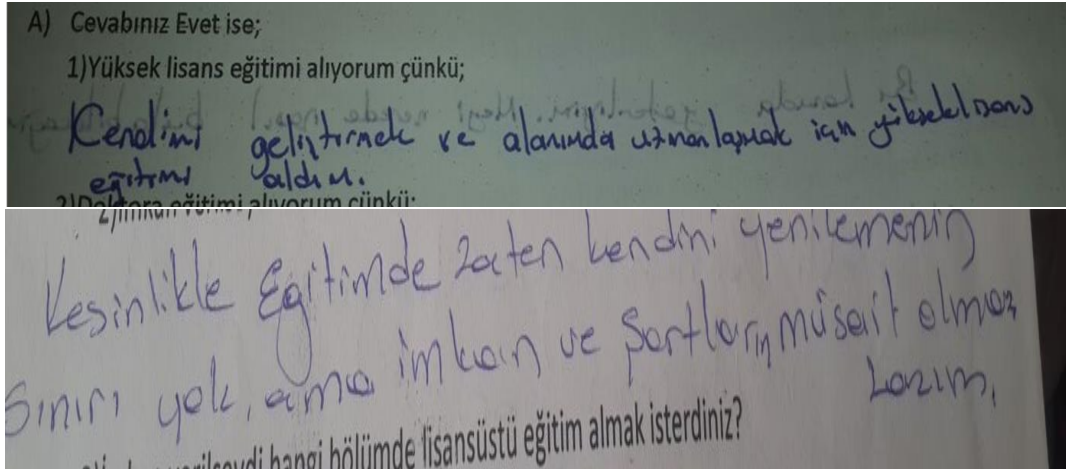
Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumlarına ilişkin bulgular

Kodlar	Frekanslar	Yüzde
Kendimi geliştirmek	2	5.12
Alanda uzmanlaşmak	1	2.56
Kariyer yapmak	1	2.56
Yeni şeyler öğrenmek	1	2.56
Akademik kariyer düşünüyor olmak	1	2.56

	İmkan yetersizliği	10	25.6
	Gereksiz bulma	5	12.8
	Zaman yetersizliği	4	10.25
Hayır	Özel sebepler	3	7.69
	İhtiyaç duymama	2	5.12
	Hedefi ötesi olması	1	2.56
	Diğer sebepler	8	20.51

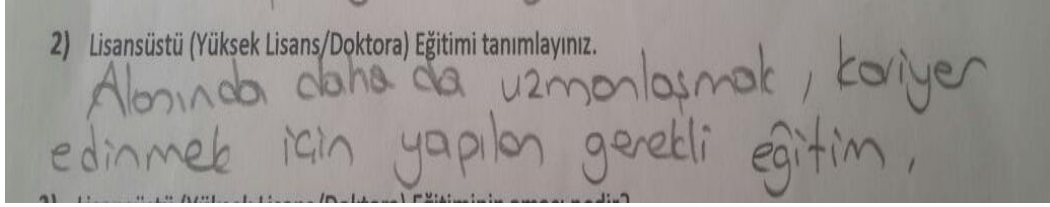
Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Bunun nedenini ise en çok öne çıkan gerekçe olarak imkân yetersizliği olarak belirtmektedirler. Evet şeklinde görüş belirten öğretmenler ise kendini geliştirmek ve alanında uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan ifadelerden direkt bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:



Tablo 3. Fen dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitim tanımlarına ilişkin bulgular

Kodlar	Frekanslar	Yüzde
Alanda uzmanlaşmak	13	33.30
Kendini geliştirmek	6	15.38
Lisans eğitiminin devamı	2	5.12
Fen okuryazarlığını artırmak	2	5.12
Kendini gerçekleştirmek	2	5.12
Daha üst bilgi ve beceriye sahip olmak	2	5.12
Yeni ufuklar açmak	2	5.12
Öğretmen kalitesini artırmak	1	2.56
Kariyer yapmak	1	2.56
Çözüm yolları geliştirmek	1	2.56
Boşa geçen zaman	1	2.56
Tanımlamayan	6	15.39

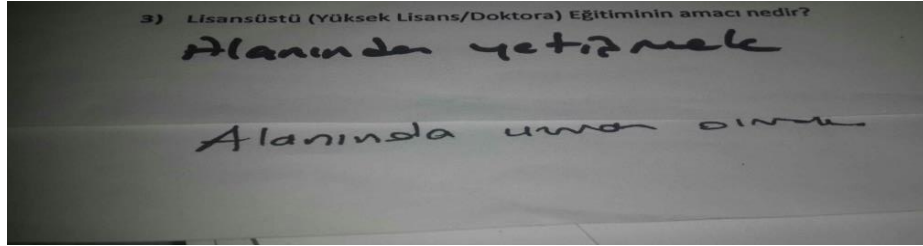
Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alanda uzmanlaşmak ve kendini geliştirmek cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan ifadelerden direkt bazı alıntı aşağıdaki gibidir:



Tablo 4. Fen dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitimin amacına ilişkin bulgular

Kodlar	Frekanslar	Yüzde
Alanda uzman yetiştirmek	10	25.60
Araştırma yapmak	4	10.25
Kaliteli öğretmen yetiştirmek	3	7.69
Kendini yetiştirmek	3	7.69
Kaliteli birey yetiştirmek	3	7.69
Topluma yarar sağlamak	2	5.12
Yeni bakış açıları geliştirmek	2	5.12
Bilim insanı yetiştirmek	2	5.12
Hayatı kolaylaştırmak	1	2.56
Bilime ulaşma kolaylığı sağlamak	1	2.56
Çocuk psikolojisini anlamak	1	2.56
Tanımlamayan	7	17.90

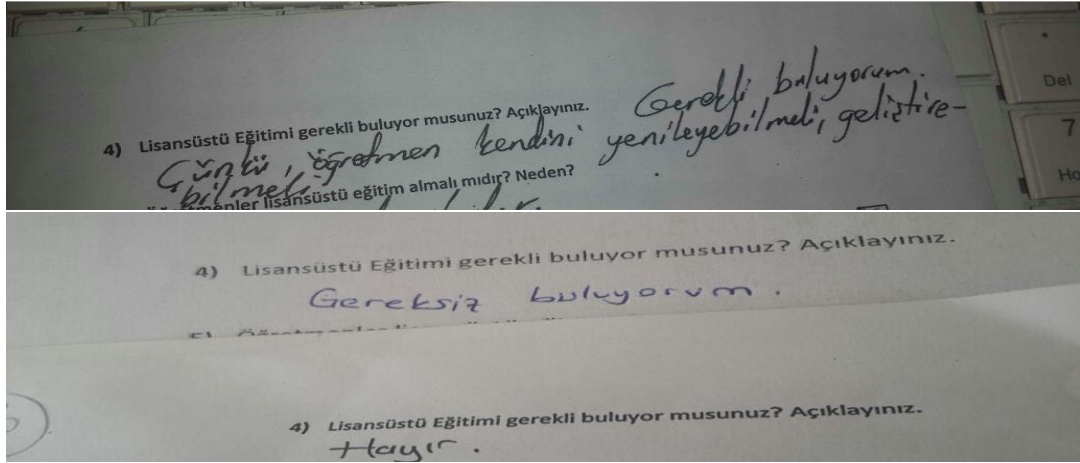
Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alanda uzman yetiştirmek ve araştırma yapmak cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan ifadelerden direkt bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:



Tablo 5. Fen dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitimin gerekliliğine ilişkin bulgular

	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Evet	32	82.05	Kendini yenileme	5	12.80
			Lisans eğitimini geliştirme	1	2.56
			Profesyonel bakış açısı kazanmak	1	2.56
			Ülkeyi geliştirmek	1	2.56
			Bakış açısını geliştirmek	1	2.56
			Bilimi takip etmek	1	2.56
			Akademisyen olmak	1	2.56
Hayır	4	10.20	Lisansüstü eğitim gereksiz	1	2.56
			Tanımlayamayan	3	7.69

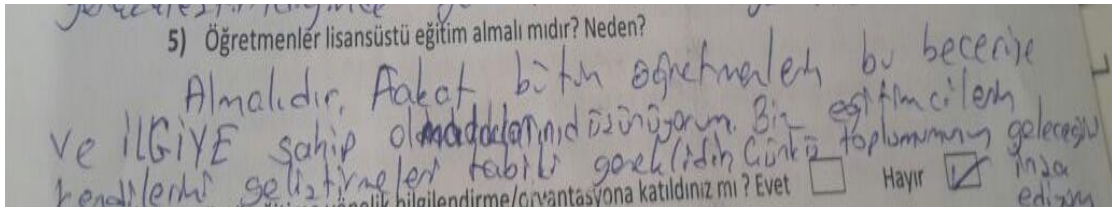
Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evet cevabını verdikleri görülmektedir. Bunun nedenini ise en çok öne çıkan gerekçe olarak lisansüstü eğitimi kendini yenilemek olarak belirtmektedirler. Hayır şeklinde görüş belirten öğretmenlerin ise lisansüstü eğitimi gereksiz bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan ifadelerden direkt bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

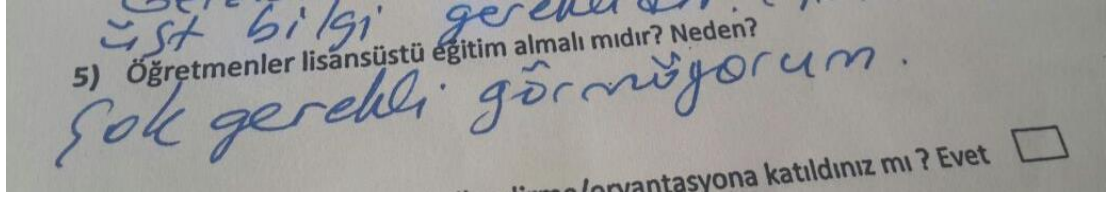


Tablo 6. Fen dersine giren öğretmenler lisansüstü eğitim almalı mıdır? Neden sorusuna ilişkin bulgular

	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Evet	33	84.61	Mesleki yeterlilikleri geliştirmek	12	30.76
			Güdülenmek	8	20.51
			Yeni bakış açıları kazanmak	5	12.82
			Alanda uzmanlaşmak	4	10.25
			Geleceğe yön vermek	2	5.12
			Bilime yön vermek	1	2.56
			Verimlilik için alınmalıdır	1	2.56
Hayır	5	12.82	Gereksiz bulduğum için alınmamalıdır	3	7.69
			Tanımlayaman	1	2.56

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evet cevabını verdikleri görülmektedir. Bunun nedenini ise en çok öne çıkan gerekçe olarak mesleki yeterlilikleri geliştirmek ve güdülenmek olarak belirtmektedirler. Hayır şeklinde görüş belirten öğretmenler gereksiz buldukları için lisansüstü eğitim almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan ifadelerden direkt bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:





Tablo 7. Fen dersine giren öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik bilgilendirme/oryantasyon katılma durumlarına ilişkin bulgular

Değişkenler	Frekans	Yüzde
Evet	4	10.25
Hayır	35	89.74

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Bunun nedenini ise öğretmenlerin oryantasyon programına katılmadıklarını belirtmektedirler. Evet şeklinde görüş belirten öğretmenler ise öğretmenlerin oryantasyon programına katıldıklarını belirttikleri görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışma sonucunda, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin ise bunun için gerekli imkanların yetersiz olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda lisansüstü eğitimin bir öğretmene hiçbir katkısının olmadığını, zaman kaybı olduğu düşüncesine sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Bu sonucun öğretmenlerin lisansüstü eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan bir araştırma sonucu da bu bulguyu destekler nitelikte, öğretmenlerin lisansüstü eğitim konusunda bilinç yönünden eksiklerinin olduğunu ortaya koymuştur (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005).

Bunun yanında lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu belirten öğretmenlerin kendini yenilemek, alanda uzmanlaşmak vb. gerekçeleri belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Yapılan bazı çalışma sonuçlarında lisansüstü eğitim yapma isteğinin sebepleri alan bilgilerini geliştirme (alanında uzmanlaşma), maddi kazanç sağlama, kariyer sağlama, öğrencilik haklarından yararlanma, yeni bilgiler elde etme, akademik kariyer elde etme, işe alınmada avantaj elde etme, lisans eğitiminin yetersiz bulma, uzmanlık etiketi, kendini gerçekleştirme, yabancı dil öğrenme, askerliği belirli bir süre erteleme, eş seçiminde avantaj elde etme, bilim adamı olma koşullarını elde etme, statü kazanma, kendine güven duygusu, toplumda rehber kişi olarak gösterilme, aile ve toplumun beklentilerine cevap verebilme, yeni iş imkanları sağlama (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005; Savaş ve Topak, 2005; Yıldız, Akpınar, Aşkar ve Ergin, 2005) olarak belirlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlere lisansüstü eğitimin öneminin kavratılması için oryantasyon verilmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Gördükleri Eğitim Hakkında Beklenti ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 231-235.
- Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S. ve Karamustafaoğlu, S. (7-8 Eylül 2001). *Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyeleri*. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fak., 7-8 Eylül, İstanbul. Bildiriler Kitabı, 458-462.
- Ayas, A. ve Coştu, B. (2001). *Lise-1 öğrencilerinin "Buharlaşıma, Yoğunlaşma ve Kaynama" kavramlarını anlama seviyeleri*. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül, İstanbul. Bildiriler Kitabı, 273-280.
- Dilci, M. ve Gürol, M. (2012). Öğretim Üyeleri Bakış Açısıyla Lisansüstü Eğitimin Yaşam Alanına yansımaları (Eğitim Bilimleri Örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(3), 1073-1090.
- Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002). *Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Savaş, B. ve E. Toprak (2005). Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklentileri ve Lisansüstü Öğrenimini Talep Etme Gerekçeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 145-154.
- Yıldız, E., E. Akpınar, H. Aşkar ve Ö. Ergin (2005). Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 205-212.

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kabul Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Teacher Candidates' Computer Acceptance Situations in Terms of Several Variables

Furkan AYDIN*

Murat TOPAL**

Mehmet Barış HORZUM ***

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım durumlarının Teknoloji Kabul Modeli'nin algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı çerçevesinde incelenmesidir. Kesitsel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016 - 2017 Güz dönemi Sınıf Eğitiminden 68, Fen Bilgisi Eğitiminden 72 ve İlköğretim Matematik Eğitiminden 56 öğretmen adayı olmak üzere toplam 196 öğretmen adayı oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 13 madde ve genel bilgisayar bilgisi, bilgisayara yönelik algılanan kullanışlılık ile bilgisayara yönelik algılanan kolaylık alt boyuttan oluşan "Bilgisayar Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre erkek öğretmen adaylarının genel bilgisayar bilgisi puanı kız öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuş diğer alt boyutlar açısından cinsiyet anlamında bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının Bilgisayar Kabul Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf düzeyleri ve bölüm açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer yandan bilgisayar sahipliği açısından kişisel bilgisayara sahip olanların kişisel bilgisayara sahip olmayanlara kıyasla genel bilgisayar bilgisi alt boyutunda puanlarının anlamlı olarak yüksek bulunduğu, bilgisayara yönelik algılanan kullanışlılık alt boyutunda yaş açısından 20 yaşındaki öğretmen adaylarının daha büyük yaş gruplarından puanlarının daha yüksek olduğu, genel bilgisayar bilgisi alt boyutunda Bilgisayar - 1 dersi notları açısından AA ve BB not alan öğrencilerin genel olarak daha düşük alan öğrencilere göre ölçek puanları anlamlı olarak daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, bilgisayar, teknoloji kabul, teknoloji kabul modeli

Abstract

Aim of this study was to examine the computer usage cases of teacher candidates within the context of the perceived benefit and perceived ease of use of the Technology Acceptance Model. Study conducted in cross-sectional survey model. Sample was consist of a total number of 196 prospective teacher who were being educated in the departments of classroom teacher education (68), elementary mathematics education (56) and science education (72) in the fall semester of 2016-2017. The "Computer Acceptance Scale" developed by the researchers was used as data collection tool in the study. The scale was consists of 13 items and 3 sub-dimensions named general computer knowledge, perceived ease of use for the computer, and perceived benefit for the computer. According to the findings, the general computer knowledge scores of the male teacher candidates were found to be significantly higher than the scores of the female students and there was no significant difference in terms of gender in other sub dimensions. Moreover, it was observed that the scores of the teacher candidates' on the Computer Acceptance Scale did not show any statistically significant difference in terms of class levels and department. On the other hand, in terms of computer ownership, those who have personal computers have significantly higher scores on the general computer information subscale than those who do not have personal computers. The perceived usability subscale for the computer is higher for older age 20-year-old teacher candidates than older age groups. Scores of AA and BB grades in Computer- 1 course grades in the general computer knowledge subdimension were significantly higher than those in the lower field students.

Keywords: Teacher candidates, computer, technology acceptance, tehcnology acceptance model

* Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gökşun Meslek Yüksek Okulu, furkanaydin@live.com

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mtopal@sakarya.edu.tr

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, mhorzum@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamı boyunca öğrendiği bilgi ve deneyim ile birlikte hayatını kolaylaştırmaya çalışma çabası içindedir. Bu durum çeşitli durumlarla ile açıklanabilir. Örneğin, ısınma için ateş yakmayı ve kolay avlanabilmek için mızrak yapmayı öğrenmesi gibi. Bu bilgi ve birikimin artması beraberinde teknolojiyi getirmiştir. Teknoloji ise insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir (Simon, 1983: 173). Diğer bir tanımla da teknoloji bilimin çeşitli alanlardaki sorunlara uygulanmasıdır (Alkan, 2005).

Teknoloji alanında yeni gelişmeler (bilgisayar, internet, tablet bilgisayar vb.) eğitim öğretimi de etkilemiştir. Ülkemizde neredeyse tüm sınıf kademelerinde eğitime yardımcı olarak bilgisayar, tablet bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araçların kullanıldığı söylenebilir. Bu kullanım derslerin işlenişini görsel ve işitsel olarak zenginleştirildiği de ifade edilebilir (Başboğaoğlu, 2009; Alkan, 2011; Gülbahar, 2012).

Alanda derslerin içerik bakımından zenginleştiren teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Çağıltay ve diğerleri (2001) çalışmaya katılan öğretmenlerin derslerde bilgisayar kullanımının eğitim ve öğretimi pozitif anlamda etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bilgisayar kullanarak yapılan eğitimin klasik yöntemle yapılan eğitime göre öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğu görülebilmektedir (Aycan ve diğerleri, 2002; Akçay ve diğerleri, 2005; Güven ve Sülün, 2012; Gökmen ve Solak, 2015). Teknolojinin derslerde kullanılmasının pozitif etkisinin yanı sıra öğretmenlerinin teknolojiyi ne kadar kabullendiği durumu da oldukça önemlidir.

Teknoloji kabulü ile ilgili birçok araştırma da Davis'in teknoloji kabul modeli temel alınarak çalışmalar yapılmıştır (Venkatesh ve Morris, 2000; Saadé ve Bahli, 2007; Menzi, Nezh ve Çalışkan, 2012; Güngören ve diğerleri, 2014). Davis bir bireyin teknolojiyi kullanması ve kabulü için öncelikle kullanılan teknolojinin yararlı algılanması ve kullanım kolaylığının bulunmasıdır (Davis, 1989). TAM modelinde teknoloji yararlığı, belirli bir uygulama sistemini kullanarak bireyin iş performansını arttırma olasılığı olarak tanımlanmıştır. Kullanım kolaylığı ise kişinin hedef sistemi kullanmada çaba harcamaması olarak belirtilmiştir (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989).

Ülkemizde yürütülen FATİH projesinin donanım bileşeni incelendiğinde etkileşimli tahta, tablet, yazıcı teknolojik araçların kullanımını görülmektedir. Öğretmenlerden istenilen bu teknolojik araçların etkili bir şekilde derslerde kullanılmasıdır (URL1, 2017). Teknoloji ile birlikte etkili ders anlatımı ise teknolojiyi kabul etme ve kullanım kolaylığının etkisi önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım durumlarının Teknoloji Kabul Modeli'nin algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma belirlenmiş bir kitleden veri toplayarak kitlenin özelliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu nedenle araştırmanın modeli kesitsel tarama modelidir. Kesitsel araştırmalarda değişkenler betimlenmek üzere bir tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.1 Örneklem

Örneklem Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016 – 2017 Güz dönemi Sınıf Eğitiminden 68 öğretmen adayı, Fen Bilgisi Eğitiminden 72 öğretmen adayı, İlköğretim Matematik Eğitiminden 56 öğretmen adayı toplamda ise 196 öğretmen adayı oluşmuştur. Araştırma katılan öğretmen adaylarının 142'si kadın, 54'ü ise erkektir. Öğretmen adaylarının 18 yaşında olan 14 kişi, 19 yaşında 62 kişi, 20 yaşında 68 kişi, 21 yaşında 34 kişi, 22 yaşında ve üstü 18 kişi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 116'sı 1. sınıf ve 80 ise 2. Sınıftadır. Kişisel bilgisayara sahip olma durumu ise 137 kişi kendine ait bilgisayarı bulunmakta 59 kişinin ise kendine ait bilgisayarı bulunmamaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma kullanılan *Bilgisayar Kabul Ölçeği* yazarlar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak teknoloji kullanımı ve teknoloji kabul modeli ile ilgili tarama yapılarak uygun

maddelerden madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken gerekli görüldüğü durumlarda Bilgisayar Kabul Ölçeği'ne uygun hale getirilmiştir. Sonrasında alan yazında yer alan Tablet Bilgisayar Kabul Ölçeği (Güngören ve diğerleri, 2014) incelenerek ölçeğe uygun maddeler madde havuzuna direkt ya da düzenleme yapılarak eklenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan madde havuzu 17 madde yer almıştır. Ölçek için cevaplayacakların katılım düzeyleri 5'li Likert seçilmiş olup, bu düzeylerin ise kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde olmasına kararlaştırılmıştır.

2.2.1 İşlemler

İlk olarak ölçeğin geçerlilik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik analizlerinde sırasıyla kapsam, faktöriyel ve yapı geçerliliğine yönelik kanıt toplanmaya çalışılmıştır. Kapsam geçerliliği için bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında görev yapan akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda 2 maddenin değiştirilerek kullanılmasına ve 4 maddenin ise çıkartılmıştır. Ardından ise ölçeğin düzeltmeler yapıldıktan sonra kullanılmasına karar verilmiştir.

İkinci işlem olarak ölçek izin alınarak katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerle ölçeğin faktöriyel (açımlayıcı [AFA] faktör analizi) incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık ve kompozit katsayısı ile incelenmiştir. AFA için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

2.2.2 Açımlayıcı Faktör Analizi

Bilgisayar Kabul Ölçeğini oluşturan 13 madde ele alınarak AFA yürütülmüştür. Yapılan ilk analiz sonucunda maddelerin hepsinin .30'nun üzerinde olmasından dolayı, herhangi bir çıkarma işlemine gerek duyulmamıştır. Bununla birlikte 13 maddeden oluşan ölçek için gerçekleştirilen AFA'da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile örneklemin yeterliliği ve Bartlett'in Küresellik Testi ile verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. KMO değeri .860 değeri görülürken, Bartlett testi sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($\chi^2 = 1486.664$, $p=.000$) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ile verilere AFA yapılabileceğini sonucuna varılmıştır. Bilgisayar Kabul Ölçeği'nin 13 maddesi öz değer 1 olacak şekilde temel bileşenler analizine alınmış ve direct oblmin (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bilgisayar Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde	Ortak Varyans	Faktör	Faktör Yük Değerleri		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	.647			.724	
M2	.722			.840	
M3	.767			.904	
M4	.604			.785	
M5	.666			.806	
M6	.798		.865		
M7	.821		.917		
M8	.755		.878		
M9	.708		.827		
M10	.684				.663
M11	.694		.319		.625
M12	.726				.881
M13	.809				.933
Öz Değer (Top .= 9.4)			5.39	2.43	1.58
Açıklanan Varyans (Top .=72.31)			41.43	18.73	12.15

AFA sonucunda Bilgisayar Kabul Ölçeği'nin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. 4 maddeden oluşan birinci faktörün ismi "*algılanan kullanım*" olarak adlandırılmıştır. 4 maddenin

birinci faktörde oluşturduğu yük değerleri 0.827-0.917 arasındadır. Algılanan kullanım olarak adlandırılan birinci faktörün öz değeri 5.39 ve açıkladığı varyans ise %41.43'dür. 5 maddeden oluşan ikinci faktörün ismi "*genel bilgisayar bilgisi*" olarak adlandırılmıştır. 5 maddenin ikinci faktörde oluşturduğu yük değerleri 0.724-0.904 arasındadır. İkinci faktörün öz değeri bakıldığında ise öz değeri 2.43, açıkladığı varyans %18.73'dür. Son faktör olan üçüncü faktörün ismi ise "*algılanan kolaylık*" olarak adlandırılmıştır. Bu faktör 4 madden oluşmakta ve üçüncü faktörde oluşturduğu yük değerleri 0.625-0.933 arasındadır. Algılanan kolaylık faktörünün öz değerine bakıldığında 1.58, açıkladığı varyans ise %12.15'dir.

Bilgisayar Kabul Ölçeği'nin AFA işlemleri sonucundaki toplam özdeğeri 9.4, açıkladığı varyans ise %72.31'dir. Bilgisayar Ölçeği'nde bulunan maddelerin üç faktördeki yük değerleri 0.625-0.933 arasındadır. Ölçeğin açıkladığı varyansın ölçtüğü niteliği yeterince açıkladığı gözlenmektedir. Sonuç olarak Bilgisayar Kabul Ölçeği 13 madde ile 3 faktörlü bir yapıda elde edilmiştir.

2.2.3 Güvenirliliğe Yönelik Bulgular

Bilgisayar Kabul Ölçeği'nin tutarlılığına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri 0.879 olarak tespit edilmiştir. Algılanan kullanım faktörü (F1) 0.902, genel bilgisayar kullanım faktörü (F2) 0.875 ve algılanan kolaylık faktörü (F3) 0.852 güvenirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tüm ölçek için ve alt faktörlerde 0.80 üstü yüksek bulunması ölçeğin güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle Kolmogrov-Smirnov katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutların Kolmogrov-Smirnov katsayısı sırasıyla şöyledir: genel bilgisayar bilgisi .000, algılanan kullanışlılık .000, algılanan kolaylık .000. Kolmogrov-Smirnov katsayıları $p < .05$ 'den büyük olmadığı için veriler normal dağılım göstermemektedir (Can, 2014). Bu nedenle veriler parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre "Bilgisayar Kabul Ölçeği'nin genel bilgisayar bilgisi alt boyutuna ait ortalama puan 16.97 (%67.89), bilgisayara yönelik algılanan kullanışlılık alt boyutuna ait ortalama puan 16.33 (%81.65), bilgisayara yönelik algılanan kolaylık alt boyutuna ait ortalama puan 14.59 (%72.98) dur.

3.1 Bilgisayar Kabul Ölçeği Puanları ve Cinsiyet Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar kabul ölçeği puanları ve cinsiyet karşılaştırması için Mann-Whitney U analizi yapılmış ve bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilgisayar Kabul Ölçeği Puanları ve Cinsiyet Karşılaştırmasına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Bilgisayar Bilgisi	Kız	142	92.12	13081.00	2928.00	.010
	Erkek	54	115.28	6225.00		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	Kız	142	100.39	14255.50	3565.50	.443
	Erkek	54	93.53	5050.50		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	Kız	142	98.35	13965.00	3812.00	.950
	Erkek	54	98.91	5341.00		

Tablo 2'ye bakıldığında öğrencilerin bilgisayar kabul ölçeği puanları ile cinsiyet karşılaştırması genel bilgisayar bilgisi alt boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmuştur $U = 2928.00$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin kızlara göre ortalamaları daha yüksektir.

3.2 Bilgisayar Kabul Ölçeği Puanları ve Sınıf Düzeyi Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar kabul ölçeği puanları ve sınıf düzeyi karşılaştırması için Mann-Whitney U analizi yapılmış ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Bilgisayar kabul Ölçeği Puanları ve Sınıf Düzeyi Karşılaştırmasına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Bilgisayar Bilgisi	1. Sınıf	117	100.04	4324.50	.535
	2. Sınıf	78	94.94		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	1. Sınıf	117	98.54	4499.50	.868
	2. Sınıf	78	97.19		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	1. Sınıf	117	97.82	4541.50	.955
	2. Sınıf	78	98.28		

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ile sınıf düzeyi karşılaştırması hiçbir alt boyutu açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.3 Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Kişisel Bilgisayar Sahipliği Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ve kişisel bilgisayar sahipliği karşılaştırması için Mann-Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Kişisel Bilgisayar Sahipliği Karşılaştırmasına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Kişisel Bilgisayarı var mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Bilgisayar Bilgisi	Evet	137	106.38	14574.50	2961.50	.003
	Hayır	59	80.19	4731.50		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	Evet	137	102.35	14021.50	3514.50	.143
	Hayır	59	89.57	5284.50		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	Evet	137	102.24	14007.00	3529.00	.157
	Hayır	59	89.81	5299.00		

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ile kişisel bilgisayar sahipliği karşılaştırması genel bilgisayar bilgisi alt boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmuştur U = 2961.50, p < .05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; kişisel bilgisayarı olanların olmayanlara göre ortalamaları daha yüksektir.

3.4 Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Bölüm Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ve bölümlerinin karşılaştırması için ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Bölüm Karşılaştırmasına Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt boyut	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Bilgisayar Bilgisi	Sınıf Eğitimi	68	94.79	2	2.561	.278	-
	Fen Bilgisi Eğitimi	72	94.08				
	Matematik Eğitimi	56	108.70				

Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	Sınıf Eğitimi	68	105.57	2	1.727	.422	-
	Fen Bilgisi Eğitimi	72	95.87				
	Matematik Eğitimi	56	93.30				
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	Sınıf Eğitimi	68	96.09	2	.193	.908	-
	Fen Bilgisi Eğitimi	72	99.99				
	Matematik Eğitimi	56	99.52				

Tablo 5’de yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları hiçbir alt boyut açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

3.5 Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Yaş Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ve yaş karşılaştırması için Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Yaş Karşılaştırmasına Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Bilgisayar Bilgisi	18	14	92.07	4	2.201	.699	-
	19	62	98.98				
	20	68	102.15				
	21	34	87.88				
	22 ve üstü	18	108.08				
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	18	14	105.75	4	11.894	.018	20 > 21, 20 > 22
	19	62	98.44				
	20	68	112.99				
	21	34	75.72				
	22 ve üstü	18	81.36				
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	18	14	80.29	4	1.879	.758	-
	19	62	97.59				
	20	68	99.58				
	21	34	103.53				
	22 ve üstü	18	102.22				

Tablo 7. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Yaş Karşılaştırmasına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	20	68	57.74	3926.50	731.50	.002
	21	34	39.01	1326.50		
Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	20	68	46.68	3174.00	396.00	.021
	22	18	31.50	567.00		

Tablo 6 ve Tablo 7’de yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin bilgisayar kabul ölçeği puanları genel bilgisayar bilgisi alt boyutu açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermektedir χ^2 (sd = 4, n = 196) = 11.894, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; 20 yaşındaki öğrencilerin 21

yaşındaki (U = 731.50, p <.05.) ve 21 yaşındaki (U = 396.00, p <.05.) öğrencilere göre ortalamaları daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise yaş açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.6 Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Bilgisayar-1 Dersi Notu Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları ve yaş karşılaştırması için Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Bilgisayar-1 Dersi Notu Karşılaştırmasına Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt boyut	Bilgisayar-1 Dersi Notu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Faktör 1: Genel Bilgisayar Bilgisi	AA	53	116.78	5	14.086	.015	AA > BA, CC, DC - BB > CC
	BA	44	87.57				
	BB	32	109.80				
	CB	34	95.00				
	CC	26	79.60				
	DC ve altı	7	64.36				
Faktör 2: Bilgisayara Yönelik Algılanan Kullanışlılık	AA	53	104.74	5	1.540	.908	-
	BA	44	97.80				
	BB	32	91.80				
	CB	34	96.32				
	CC	26	101.21				
	DC ve altı	7	86.86				
Faktör 3: Bilgisayara Yönelik Algılanan Kolaylık	AA	53	103.44	5	9.048	.107	-
	BA	44	100.94				
	BB	32	101.34				
	CB	34	110.00				
	CC	26	74.60				
	DC ve altı	7	65.64				

Tablo 9. Bilgisayar Ölçeği Puanları ve Bilgisayar-1 Dersi Notu Karşılaştırmasına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bilgisayar-1 Dersi Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Bilgisayar Bilgisi	DC	7	18.21	127.50	99.50	.046
	AA	53	32.12	1702.50		
Genel Bilgisayar Bilgisi	CC	26	24.73	643.00	279.00	.031
	BB	32	33.38	1068.00		

Genel Bilgisayar Bilgisi	CC	26	29.87	776.50	425.50	.006
	AA	53	44.97	2383.50		
Genel Bilgisayar Bilgisi	BA	44	40.94	1801.50	811.50	.010
	AA	53	55.69	2951.50		

Tablo 8 ve Tablo 9'da yer alan bulgulara bakıldığında öğrencilerin bilgisayar ölçeği puanları genel bilgisayar bilgisi alt boyutu açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermektedir χ^2 (sd = 5, n = 196) = 14.086, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; bilgisayar-1 dersi notu AA olan öğrencilerin notu DC (U = 99.50, $p < .05$.), CC (U = 425.50, $p < .05$.), BA (U = 811.50, $p < .05$.) olan öğrencilerden; bilgisayar-1 dersi notu BB olan notu CC (U = 279.00, $p < .05$.) öğrencilere göre ortalamaları daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise ders notu açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel bilgisayar bilgisinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre genel bilgisayar bilgisinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre bilgisayar öz-yeterlikleri ve ilgilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Balta ve Horzum, 2008, Güngören ve diğerleri, 2014; Öztürk, 2013). Bu durum ülkemizde bilgisayar ve bilişim araçlarının erkek merkezli olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmasının genel bilgisayar bilgisinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Kendine ait bilgisayarı olan öğretmen adaylarının olmayanlara göre genel bilgisayar bilgisinin daha fazla olduğu görülmüştür. Kendi bilgisayarı bulunan birey bilgisayarda daha fazla zaman geçirmekte ve farklı özelliklerini keşfetme ve öğrenme imkanı bulabilmektedir. Bu yönüyle beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu durum Öztürk'ün (2013) bulguları tutarlıdır.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının genel bilgisayar bilgisinin bilgisayar 1 adlı dersin notlarına göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bilgisayar 1 ders notu AA olan öğretmen adaylarının diğer notlara göre genel bilgisayar bilgisinin daha fazla olduğu ortaya çıkarılmıştır. Geçmişte bilgisayar dersinde başarılı olmuş öğrencilerin genel bilgisayar bilgisinin geçmişteki edindiği deneyimler ve derslerdeki teorik edinimlerden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşlarına göre bilgisayara yönelik algılanan kullanışlılık düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmiştir. 20 yaşında olan öğretmen adaylarının 21 ve 22 yaşında olan öğretmen adaylarına göre genel bilgisayara yönelik algılanan kullanışlılık düzeylerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu yaşı küçük olan bireylerin dijital yerli olarak sınıflanabileceği ve teknoloji kullanımında daha yetkin olabileceği varsayımından yola çıkarak (Prensky, 2001) bu bireylerin bilgisayarı daha iyi tanıdıkları ve daha kullanışlı bulmaları beklenen bir bulgudur.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmen adaylarının cinsiyet, kişisel bilgisayarın olup olmaması ve ders notunun algılanan kullanım ve algılanan kolaylık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada sınıf düzeyi ve bölüme göre bilgisayar kabul ölçeğinin hiçbir boyutuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular Öztürk'ün (2013) bulguları ile tutarlıdır.

Kaynakça

- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. Sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2011). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer, H. ve Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: yeryüzünde hareket örneği, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 57-70.
- Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Başboğaoğlu, U. (2009). Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve görsel işitsel araçlar. Ö. Demirel – E. Altun (Ed.) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (70-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. ve Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
- Gökmen, A. ve Solak, K. (2015). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının madde döngüleri konusundaki başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 575-595.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Güngören, Ö. C., Bektaş, M., Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2014). Tablet bilgisayar kabul ölçeği-Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 69-79.
- Menzi, N., Nezih, Ö. ve Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 40-55.
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 275-286.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Saadé, R. ve Bahli, B. (2005). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the technology acceptance model. *Information & management*, 42(2), 317-327.
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society. In C. Mitcham & R. Mackey (Eds.), *Philosophy and Technology*. New York: Free Press.

Venkatesh, V. ve Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. MIS quarterly, 115-139.
URL1, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

Oyun Bağımlılığı ile ilgili Yazılan Tezlerin Yöntemsel Açıdan İncelenmesi

An Examination of Postgraduate Theses Written About Game Addiction

Enes GÜNSEL*
Gülden KAYA UYANIK***

Özlem CANAN GÜNGÖREN**
Duygu GÜR ERDOĞAN****

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki oyun bağımlılığı ile ilgili yazılan tezlerin yöntemsel açıdan incelenmesidir. Bu amaçla 2016 yılının sonuna kadar YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) veri tabanında oyun bağımlılığı, oyun ve bağımlılık kelimesinin geçtiği tezler tespit edilerek incelenmiştir. Araştırma kapsamında oyun bağımlılığı ile ilgili olarak 12 adet tez tespit edilmiştir. Bu tezler yayın türü, yayın yılı, çalışma grubu, araştırma yöntemi ve yöntem türü, örneklem türü, veri toplama araçları açısından betimsel olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda tez çalışmalarının en çok 2015 yılında yapıldığı, nicel ve karma yöntemlerin daha ağırlıklı kullanıldığı, tarama modelinin tezlerde yoğunluklu olarak tercih edildiği, uygun örneklemenin kullanıldığı, veri toplama araçları açısından ise genellikle tezlerde tek bir ölçme aracının kullanıldığı ve özellikle ölçeklerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, bağımlılık, oyun bağımlılığı, lisansüstü tez, doküman analizi.

Abstract

The aim of this study is to analyse the theses on game addiction methodologically. With this aim, theses in the Council of Higher Education (YÖK) database containing the words such as video games addiction, game, addiction were found and studied. 12 theses related to game addiction were found within the scope of this study. These theses were studied descriptively in terms of publish type, publish year, study group, research method and method type, sample type as well as data collection tools. In the result of the study it has been concluded that theses were written in 2015 most, quantitative and hybrid methods were used more, screening model was preferred in the theses more, convenience sampling was used and generally only one assessment tool -especially scales- were used in theses in terms of data collection tools.

Keywords: Game, addiction, game addiction, postgraduate thesis, qualitative document review.

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, enes.gunsel1@ogr.sakarya.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, ocanan@sakarya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, guldenk@sakarya.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, dgur@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler devam etmekte ve hızla ilerlemektedir. Gelişen ve değişen teknolojinin getirdiği avantajların çoğunluğu yanında azımsanmayacak derecede de dezavantajı barındırmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler sağladığı avantajlar ile hayatımızı kolaylaştırırken dezavantajları ile hayatımızı olumsuz olarak etkilemektedir. En büyük gelişim ve değişim internet ve mobil cihaz teknolojilerinde meydana gelmektedir. Ceyhan'ın (2008) yapmış olduğu bir çalışmanın sonucunda bireyler interneti çoğunlukla gece bağlanmak, interneti birincil olarak akraba ve arkadaşlarıyla iletişim kurmak ve güzel vakit geçirme amacıyla kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Mobil teknolojiler ise artık birçok işimizi hızlı ve zaman kaybetmeden hallederken aynı zamanda da ihtiyacımız olan bilgiyi ayağımıza getirmemizi sağlamaktadır. Teknolojiye bağlı olarak kişisel, kurumsal ve özel işler artık teknolojik uygulamalar yardımıyla yapılmakta ve neredeyse bir zorunluk haline gelmeye başlamaktadır. TÜİK, Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu 2016 verilerine göre cep telefonu abone sayısı 2016 yılında 2011 yılına göre 8.329.251 kişi artmıştır. İnternet abone sayısında ise 2016 yılında 2011 yılına göre 32.934.307 kişilik bir artış meydana gelmiştir. TÜİK (2016) verilerinden de anlaşılacağı gibi insanlar artık teknolojiyle bütünleşerek yaşamaya ve zaman ilerledikçe teknolojiyi daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Özellikle Z Kuşağı olarak nitelendirilen 2000 yılı sonrasında doğan bireyler teknoloji ile iç içe yaşamaktadırlar. Öyle ki artık okuma-yazmaya başlamadan önce ebeveynlerinin telefon veya tabletlerini kullanabilmektedirler. Hal böyle olunca artık sokaklardaki ve parklardaki çocukların sayıları her geçen gün azalmaya başlamıştır. Çocukların gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan oyunlar bile teknoloji ile artık sanal ortamlara taşınmıştır. Horzum (2011) oyunları çocukların sosyokültürel, zihinsel, psikolojik ve biyolojik gelişimlerine fayda sağladığı bir ortam olarak açıklamıştır. Geçmişte yer alan fiziksel (sokaklarda, parklarda, okulda.) oyunlar teknolojik gelişmeler ile birlikte yerini video içerikli oyunlara bırakmaya başlamıştır. Buda teknoloji tabanlı oyunlara ilginin arttığını göstermektedir. Bunu en iyi göstergesi olarak TÜİK (2016) verilerine bakıldığında Türkiye Oyun İndirme veya Oyun oynama Değeri toplamda %40,8'lik bir kitleyi kapsamaktadır.

İnsanların aklına oyun denildiğinde her ne kadar çocuklar gelse de Eğlence Yazılım Derneği yapmış olduğu araştırmada elektronik oyun oynayan bireylerin %68'inin 18 yaşından büyük ve yaş ortalamasının 30 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oyun oynayan bireylerin verilerinin incelenmesi sonucunda Türkiye' de 29 Milyon aktif oyuncu olduğu ve bireylerin bilgisayar başındayken vakitlerinin %70'ini oyun oynamak için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ticari açıdan değerlere bakıldığında ise mobil oyunlardan 322.500.000\$ ve konsol oyunlarından 432.500.000\$ olmak üzere toplamda 755.000.000\$ hasılat elde edilmiştir. Johnson (2012) bağımlılığı, oyun başında sevmek olarak ortaya çıkan ve sürekli bir artış halinde bağımlılık noktasına giden süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu süreci ise 5 boyuta ayırmıştır. Bunlar; (Akt. Ayas ve Horzum, 2016) Sevmek, Normal Kullanım, Alışkanlık, Aşırı, Obsesif Kullanım ve Bağımlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Horzum (2011) ise oyun bağımlılığını sağlığı, akademik ve günlük yaşantıyı olumsuz etkileyecek biçimde aşırı oyun oynama olarak tanımlamıştır. Oyun bağımlılığının literatürde belirtilen biyolojik ve psikolojik bazı olumsuzluklarını ise şu şekilde aktarmıştır. (Setzer ve Duckett, 1994; Hauge ve Gentile, 2003; Chiu, Lee ve Huang, 2004; Wan ve Chiou, 2006)

- Biyolojik Yönden: hiperaktivite, çocukların erken olgunlaşması, etkinlik ve hareket eksikliğinden kaynaklı el, omuz, omurga görünümü ve psikomotor beceri bozuklukları kilo ve görme kaybı, baş ağrısı göz kuruluğu, sürekli yorgun ve uykulu olma, kişisel hijyene dikkat etmemekten kaynaklı problemler vb.
- Psikolojik Yönden: obsesif ve agresif davranışlar gösterme şiddet eğilimi, kişilik değişimleri, duygu ve hislerin azalması, antisosyal davranışlar geliştirme, oyuncularda makineleşme, özgür düşünce ve istek kaybı, artan kaygı düzeyi, gerçeklerden ve hayattan kaçma ve sıkılma, hayal ve gerçek arasında karmaşa yaşama vb.

Her dijital ortamda bulunan ve oyun oynayan bu olumsuzluklardan etkilenecek oyun bağımlısı olacak diye bir genelleme yapılamaz. Oyun oynayan birey zaman sınırını ve kendini kontrol edebiliyorsa oyun bağımlısı olarak nitelendirilemez. Bu konuyla ilgili olarak, Freeman (2008) herkesin bildiği gibi alkol içen her kişinin alkolik olmadığı gibi her oyun oynayan kişide oyun bağımlısı olmadığı dile getirmiştir (Akt. Ayas ve Horzum, 2016). Ancak oyun bağımlısı olan bireyler çoğu zaman diğer aktivitelerini erteleyip veya yapması gereken diğer işleri yerine oyun oynamayı tercih etmektedirler. Bu yüzden zaman kontrolleri ortadan kalkma noktasına gelir ve zamanı takip edemezler. Bu zaman kontrolsüzlüğü ise işe veya toplantıları kaçırmaya, geç kalma, gündem olaylarını takip edememe, dersleri aksatma ve performans düşüklüğü, gibi sorunlara da yol açmaktadır. Bunun yanında özellikle küçük çocuklar kendilerini oyundaki karakter ile aşırı özdeşleştirip sanki gerçekmiş ve sanal ortamda yaşadığı olayları gerçek hayatta da yaşayabileceği düşüncesi oluşmaktadır. Dünyaca ünlü Chip dergisinde çıkan bir haber oyun bağımlılığı durumunun ne kadar ciddi olduğunu göstermektedir. Bu olay yaşanan bağımlılık olaylarından sadece bir örnektir. Dergide yer alan habere göre 26 yaşındaki Çinli bir internet kullanıcısı bilgisayarın başından 7 gün süresince temel ihtiyaçları dışında tüm vaktini bilgisayar başında oyun oynayarak geçirdiği için aşırı kilo ve fiziksel aktivite yetersizliğinden dolayı vefat etmiştir. Oyun bağımlılığının bu kadar yaygınlaşmış olduğu günümüzde yapılan araştırmaların alan yazını incelendiğinde, oyun bağımlılığını konu edinilen çalışmaların yetersiz ve az olduğu gözlemlenmektedir. Ancak gün geçtikçe yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır. Bu çalışmada oyun bağımlılığı konusunda yazılan tezler yöntemsel açıdan incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışmada oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin yapısal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve dokümanları ayrıntılı bir biçimde analiz etmek amacıyla doküman analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak veriler incelenmiştir.

2.1 Evren

Bu araştırmanın evrenini oyun bağımlılığı konusunu içeren Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nin internet sitesinde yayınlanmış tüm tezler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 12 teze ulaşılmıştır.

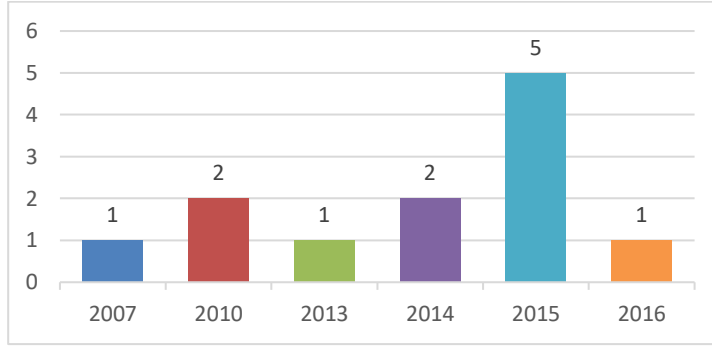
2.2 Verilerin Kodlanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri 2016 Kasım ayında, YÖK'ün internet sitesindeki Tez Tarama Merkezi sayfasından toplanmıştır. Anahtar kelimeler olarak "oyun", "bağımlılık" ve "oyun bağımlılığı" kullanılmıştır. Tezlerin izin durumu ise "tümü" olacak şekilde işaretlenmiştir. Burada izinli olmayan tezlerin yazarlarına ulaşılma yoluna gidilmiş, ulaşılamayan tezlerin özet kısımlarında belirtilen bilgiler kullanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kodlama yöntemine göre kodlanmıştır. Beş alt başlık altında araştırmalara ait çalışma kimliği ve çalışma içeriği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bunlar yayın yılı, tezlerde kullanılan yöntemler, örneklem türleri, çalışma grubu ve veri toplama araçları olarak adlandırılmıştır. Tüm alt başlıklardan oluşan bir form hazırlanmış ve 12 tez çalışması bu form kullanılarak incelenmiştir. Formdan elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programına girilmiş ve her bir alt başlık için elde edilen veriler grafik, frekans ve yüzde tablolarına dönüştürülerek betimsel biçimde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1 Yıllara göre tezlerin dağılımı

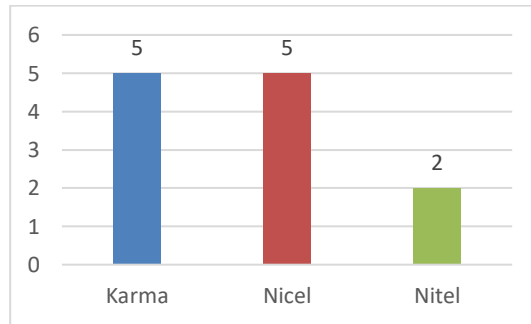


Şekil 1. Yıllara göre yazılmış tez sayıları

Şekil 1’de oyun bağımlılığı alanında yazılmış tez sayıları yer almaktadır. 2007 yılında yazılmış tez sayısı 1 iken, 2010’da 2, 2013’te 1, 2014’te 2, 2015’te 5 ve 2016’da 1 tanedir. Sonuçlar son yıllarda oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan tezlerin sayısal olarak arttığını göstermektedir. 2014 yılında yapılan 1 tez hariç diğer tezler yüksek lisans türündedir. 2014 yılında İstanbul Üniversitesi’nde Ferahim Yeşilyurt tarafından yapılan “Ergenlerin çevrim içi oyunlardaki deneyimleri ve oyuna ilişkin tutumlarının incelenmesi” isimli tez doktora tezidir.

3.2 Yöntem türüne ve araştırma modellerine göre tezlerin dağılımı

Nicel, nitel ve karma yöntemler olmak üzere incelenen tezlere bakıldığında tezlerin 5 tanesinin nicel, 2 tanesinin nitel ve 5 tanesinin ise karma yöntemler kullanılarak yazıldığı görülmektedir. Tezler araştırma modelleri açısından incelendiğinde ise 7 tane tarama türü çalışmanı belirtildiği, 1 tane ise betimsel araştırma türü belirtildiği görülmektedir. Diğer tezlerde ise araştırma modellerinden bahsedilmemiştir.



Şekil 2. Yöntem türüne göre yazılmış tezlerin dağılımı

3.3 Örneklem türlerine göre tezlerin dağılımı

Örneklem türleri açısından tezlerin dağılımına bakıldığında Tablo 2’de belirtildiği gibi tezlerde sırasıyla 4 çalışma ile uygun örneklem, 3 çalışma ile tabakalı örneklem, 2 çalışma ile basit seçkisiz

örnekleme, ardından 1'er çalışma ile amaçlı örnekleme ve küme örnekleme kullanılmıştır. İncelenen tezlerden 1 tanesinde örnekleme türü belirtilmemiştir.

Tablo 1. Örneklem türüne göre yazılmış tezlerin dağılımı

Örnekleme türü	Çalışma sayısı
Amaçlı	1
Basit Seçkisiz (rastgele)	2
Tabakalı Seçkisiz	3
Uygun Örnekleme	4
Küme Örnekleme	1
Belirtilmemiş	1
Toplam	12

3.4 Çalışma Grubu/Örneklem/Evrene göre tezlerin dağılımı

Çalışma grubu, örneklem ve evren bakımından incelenen tezlerin dağılımları Tablo 3'de verilmektedir. Tablo 3'e göre tezlerde öğrencilerle çalışılmış ve daha çok ilköğretim öğrencileri tercih edilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubuna göre yazılmış tezlerin dağılımı

Çalışma grubu	Çalışma Sayısı
İlköğretim	5
Ortaöğretim	4
Lisans	3
Toplam	12

3.5 Veri toplama araçlarına göre tezlerin dağılımı

Veri toplama araçlarına göre incelenen tezlerin dağılımına bakıldığında Tablo 4'teki veriler elde edilmiştir. Tablo 4'e göre ölçek en çok kullanılan ölçme aracı olmakla birlikte tezlerde tek bir ölçme aracının daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 3. Veri toplama araçlarına göre yazılmış tezlerin dağılımı

Veri toplama araçları	Kullanılan çalışma sayısı
Ölçek	5
Anket	1
Toplam	6
Ölçek + Anket	4
Görüşme + Anket	1
Toplam	5
Görüşme + Ölçek + Gözlem	1
Toplam	1
Genel Toplam	12

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma ile teknolojinin gelişmesindeki etkilerle son dönemde ortaya çıkan oyun bağımlılığı kavramı çalışma alanını tanımlamak için genel bir tablo çıkartmak adına oyun bağımlılığı ile ilgili öne sürülen fikir ve önermeleri içermesi ve alanda yapılacak araştırmalara bir bakış açısı kazandırması açısından (Oruç ve Ulusoy, 2008) önemli görülen lisansüstü tezlerin yapısal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2016 yılının sonuna kadar YÖK veri tabanından elde edilen tezler doküman analizi ile incelenmiştir. Tezlerin yapıldığı yıllar, tez türleri, tezlerde kullanılan yöntemler, örneklem türleri, çalışma grubu ve veri toplama araçları incelenerek analiz edilmiştir.

Yayın yılı değişkeni açısından yapılan incelemede Türkiye’de oyun bağımlılığı konulu tez çalışmalarının 2007 yılında başladığı ve oyun bağımlılığı konusunu içeren tez çalışmalarının en çok 2015 yılında yapıldığı gözlenmiştir. Elde edilen bu bilgi 1990’lı yılların başında yaygınlaşan video oyunları 2000’lerde yerini bilgisayar oyunlarına bırakması ve bilgisayar kullanımı oranı 2004 yılında %13,3 seviyesinde iken 2011 yılı itibarıyla %42,9’a ulaşmasıyla (Torun, Akçay ve Çoklar, 2015; DPT, 2011) akademik ilginin bu yöne doğru ilerlemesi olarak ifade edilebilir.

İncelenen tezlerin temel aldığı yöntemlere göre oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış tezlerde nicel ve karma yöntemlerin daha ağırlıklı kullanıldığı görülürken nitel çalışmalarının daha az ele alındığı görülmektedir. Bu durum Ilgar ve Ilgar (2013) tarafından özellikle son yıllarda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarına yönelik artan bir eğiliminin olduğu şeklinde ifadesiyle açıklanabilir.

Çalışmada incelenen araştırmalar yöntem türlerinin dışında araştırma modelleri açısından da incelenmiştir. Tezler araştırma modelleri açısından incelendiğinde ise 7 tane tarama türü çalışmanın belirtildiği, 1 tane ise betimsel araştırma türü belirtildiği görülmektedir. Diğer tezlerde ise araştırma modellerinden bahsedilmemiştir. Karadağ (2010) yaptığı çalışmada Türkiye’deki tez çalışmalarının dörtte üçlük bir kısmında deneysel ve tarama modellerinin kullanıldığını belirtmektedir.

Çalışma kapsamında tezlerde kullanılan örnekleme türleri de incelenmiştir ve 4 çalışma ile uygun örnekleme, 3 çalışma ile tabakalı örnekleme, 2 çalışma ile basit seçkisiz örnekleme, ardından 1’er çalışma ile amaçlı örnekleme ve küme örnekleme kullanılmıştır. Çalışmalarda örnekleme ulaşımı kolaylaştırmak adına uygun örnekleme kullanılması oldukça yaygındır. Kısıtlamalarına rağmen sağladığı kolaylık nedeniyle eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar içerisinde en çok rastlanılan örnekleme tekniğinin uygun örnekleme olduğu söylenebilir (Muijs, 2004, Akt: Delice, 2010).

Oyun bağımlılığı konulu tezler çalışmada kullanılan veri toplama araçları açısından incelenmiştir. Ölçek en çok kullanılan ölçme aracı olmakla birlikte tezlerde tek bir ölçme aracının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum bütün araştırmalarda ölçekler veri toplamının en kısa ve en ekonomik yolu (Arık ve Türkmen, 2009) olması sebebiyle açıklanabilir.

Yapılan çalışma sonucunda oyun bağımlılığına yönelik tezlerin sayısal olarak az olduğu dikkat çekmektedir. Oysa günümüzde bu konu çok hassas bir konu olmakta ve oyun bağımlılığı yaşı gün geçtikçe düşmektedir. Bu konuda yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmekte ve pek çok faktör dikkate alarak yüksek lisans ve doktora tez danışmanlarının bu konuda çalışmaları için öğrencilerini yönlendirebilirler. Tez çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlardan karma yöntemlerin daha fazla kullanılıyor olması sevindiricidir ancak yeterli değildir. Özellikle yöntem seçimi konusunda öğrenciler daha fazla bilgilendirilebilir. Ayrıca derinlemesine araştırma yapmak adına veri toplama aracı olarak ölçek dışında anket, görüşme gözlem gibi formların kullanılması önerilebilir. Bundan sonra u konuda yapılacak çalışmalarda, oyun bağımlılığı konusuna ilişkin daha fazla bilgi elde etmek ve alanı daha net gözlemek için tezlerin incelenmesinin dışında birde çok önemli bilimsel kaynak olan makaleler irdelenebilir.

Kaynakça

- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/488.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2016). Teknolojinin Olumsuz Etkileri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- CHIP Online. (28.02.2007). <https://www.chip.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Delice, A. (2010). Nicel Araştırmalarda Örneklem Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 1969-2018.
- DPT. (2011). Bilgi Toplumu İstatistikleri 2011. http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/12808/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf adresinden 15.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 159.
- İlgar, M. Z. ve İlgar, S. C. (2013). Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram). *İÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 197-247.
- Kalkan, M. ve Kaygusuz, C. (2013) *İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(1), 49-71.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Torun, F, Akçay, A ve Çoklar, A.N (2015) Bilgisayar Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Davranış ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 25-35.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lisansüstü Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Gözünde Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Graduate Students' Problems and Suggested Solutions by the Perspective of Academicians and Students: Sakarya University Example

Murat TOPAL*

Halil İbrahim SAĞLAM **

Özcan Erkan AKGÜN***

Özet

Bu çalışma lisansüstü eğitim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu 2016-2017 Bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 14 lisansüstü eğitim öğrencisi ve aynı enstitüde ders veren 7 öğretim elemanıdır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmüş, veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler lisansüstü eğitime gelme nedenleri, lisansüstü eğitimde en çok karşılaşılan sorunlar, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri temaları altında toplanarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, öğrenci, öğretim elemanı, sorunlar, çözüm önerileri.

Abstract

This study was carried out to examine the problems and solution proposals in post-graduate education by the perspectives of graduate students and academicians. Purposive sampling method was used for study. Participants consisted of 14 graduate students studying at the Institute of Educational Sciences of Sakarya University during the fall-spring semesters of 2016-2017 and 7 lecturers who taught at the same institute. The research was carried out in a phenomenological research design from qualitative research models and data were collected with semi-structured interview form. The obtained data were collected and interpreted under the following themes: reasons for coming to the graduate school, problems most encountered in the post-graduate education, and solutions for the problems.

Keywords: Post-graduate education, student, academicians, problems, solutions.

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, mtopal@sakarya.edu.tr

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, hsaglam@sakarya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

1. GİRİŞ

Üniversitelerin tarih boyunca misyonu öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek olmuştur (Güven ve Tunç, 2007). Çağdaş toplumlar için de genel anlamda bilgiyi üreten ve yayan kuruluşlar üniversitelerdir. Öğrenme-öğretme etkinlikleri, araştırma-geliştirme çalışmaları ve paydaş ilişkileri ile üniversiteler ön-lisans, lisans ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik) düzeylerde faaliyet göstermektedir. Önlisans ve lisans eğitimlerinin genel amacı bireylerin seçmiş oldukları meslek dallarında var olan bilimsel bilgilere sahip olmalarıdır. Lisansüstü eğitim ise Yükseköğretim Kurulunun Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde ifade ettiği gibi yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık ile bunların gerektirdiği eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan çalışmalarının olduğu ifade edilmektedir (URL2). Tezli yüksek lisans programları öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını amaçlarken, tezsiz yüksek programlarının öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını gösterilmesini amaçladığı ifade edilmiştir (URL2). Buna ilave olarak doktora programlarının da öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerilerin kazandırılmasını amaçladığı görülmektedir (URL2).

Günümüz toplumunda ihtiyacı hissedilen; bilim üreten, toplumsal olaylara duyarlı, üst düzey bilişsel becerileri kullanarak var olan bilgileri analiz edip sentezleyerek yeniden değerlendiren, gerçek yaşam problemlerine akılcı ve gerçekçi çözümler üretebilecek konularda uzman bireylerin yetiştirilmesi, bahsedildiği gibi, lisansüstü eğitimin kapsamına girmektedir. Bu uzmanlar toplumların sorunlarını keşfetme ve özgün çözümler bulmada oldukça önemli görülmektedir. Nitekim günümüz bireylerinin sahip olması gerektiği düşünülen beceriler arasında doğru bilgi kaynaklarına ulaşabilme, yeni bilgileri yapılandırıp günlük yaşamında kullanabilme, teknolojik cihazların da yardımıyla sorunları analiz edip çözüm üretebilme ve her zaman öğrenmeye açık olabilme gibi becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir (URL1). Bireylere bu gibi becerilerin kazandırılması, öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri öğretecek seviyede olmaları ile gerçekleşebilir.

Eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim veren kurumların öğretmenlerin bahsedilen nitelikleri kazanması açısından önemli rolü vardır. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kendilerini geliştirmelerine, eğitim bilimleri alanındaki yenilikleri takip etmelerine ve bunları öğretim faaliyetlerine uygulayabilmelerine katkı sağlamak eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim veren kurumların görevlerindendir (Alabaş, 2011). Bu kurumların öğretmenlerin çağın dinamiklerine ayak uyduracak şekilde yetiştirilmesine katkı sağlamaları ile birlikte mesleki yaşamlarındaki performanslarının artması, buna bağlı olarak da öğrencilerin çağın dinamiklerine uyum sağlayacak şekilde yetişmeleri mümkün olabilecektir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı tanımında da bu anlamda yetişmiş insan gücünün iyi donanımlı, ufku açık, bilgi birikimi yüksek, değişime ve gelişime açık, çağdaş öğretmenlerin varlığı ile gerçekleşebileceği belirtilmiştir (URL3).

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi eğitim-öğretimde yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi lisansüstü eğitimin etkili ve verimli olması için de gereklidir. Ülkeminde özellikle eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar lisansüstü eğitimin lisansüstü eğitimden beklentiler (Aslan, 2010; Başer, Narlı ve Günhan, 2010), yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aslan, 2010; Başer, Narlı ve Günhan, 2010; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), lisansüstü öğrencilerin yeterlikleri (Aslan, 2010), eğitime başlama nedenleri (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), lisansüstü eğitime yönelik tutum (Ünal ve İter, 2010), lisansüstü eğitime yönelik metaforik algılar (Bozpolat, 2014), lisansüstü eğitime yönelik

isteklilik (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010); lisansüstü eğitim enstitüsü yöneticilerinin görüşleri (Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2010), lisansüstü eğitimden beklentiler ve memnuniyet (Yılmaz, Tonga ve Çakır, 2017) gibi değişkenler açısından incelendiğini göstermektedir. Bu çalışmada da Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören lisansüstü eğitim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimle ilgili görüşleri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmüştür. Verilerin analizi için içerik analizinde sürekli karşılaştırma (constant comparison) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen temalar ve bunların frekansları bulgulara sunulmuştur.

2.1 Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2016-2017 Bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 14 lisansüstü eğitim öğrencisi ve yine aynı enstitüde ders veren 7 öğretim elemanıdır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2 Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bizzat araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Gelme Nedenleri

Öğrencilerin "lisansüstü eğitime gelme nedeniniz nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar mesleğine katkı sağlama, mevcut mesleğinin olumsuz etkilerine bağlı nedenler, akademik nedenler ve diğer olarak temalandırılarak Tablo 1'de raporlanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerinin lisansüstü eğitime gelme nedenleri

Tema	Görüş	f
Mesleğine katkı sağlama	Mesleğinde kendini geliştirme	12
	Meslek alanındaki gelişmeleri takip etme	6
	Alınan lisans eğitiminin yetersiz olduğunu hissetme	1
	Özel okulda görev yapma	1
Mevcut mesleğin olumsuz etkilerine bağlı nedenler	Mesleki tükenmişlikten uzaklaşma isteği	2
	Meslek değiştirme isteği	1
Akademik	Alanla ilgili sorunlara bilimsel açıdan bakıp çözüm üretebilme	5
	Akademik kariyer	5
	Araştırmayı sevmek	1
Diğer	Öğrenim gördüğü program ve öğretim elemanları ile iletişim koparmama isteği	1

Öğrencilerin yanıtlarına göre mesleğinde ilerleme ve mesleğindeki gelişmeleri takip etme isteği lisansüstü eğitime başlama nedenleri arasında en çok ifade edilen görüş olarak görülmektedir. Bununla birlikte aldıkları lisans eğitimini herhangi bir nedenle yetersiz bulma ve özel okulda görev yapıldığı için öğrencilerin kendilerini geliştirme istekleri lisansüstü eğitimi kendilerini geliştirmeye yönelik bir faaliyet olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca lisansüstü eğitime akademik bilgi birikimi edinmek amacıyla yönelme istekleri bu konuda iş ya da özel yaşamlarında hissettikleri eksikliklerden kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Diğer yandan hali hazırda bir meslekte görev yapan, çeşitli nedenlerden dolayı mesleki tükenmişlikten uzaklaşmak isteyen ve hatta meslek değiştirmeyi düşünen bireyler için de lisansüstü eğitim bir tercih nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin “lisansüstü eğitime gelme nedeni nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar yine mesleğine katkı sağlama, mevcut mesleğinin olumsuz nedenlerine bağlı nedenler, akademik nedenler ve diğer olarak temalandırılarak Tablo 2’de raporlanmıştır.

Tablo 2. Öğretim elemanlarının gözünde öğrencilerin lisansüstü eğitime gelme nedenleri

Tema	Görüş	f
Mesleğine katkı sağlama	Mesleğinde kendini geliştirme	6
	İşinde yükselme ve ek ücret	5
	Tayin ve yer değiştirme	2
	Özel sektörde danışmanlık yapmak için	1
Mevcut mesleğin olumsuz etkilerine bağlı nedenler	Mesleki tükenmişlikten uzaklaşma isteği	1
Akademik	Akademik kariyer	6
Diğer	Askerlik görevini erteleme	6
	Sosyal statü kazanma	4
	İş hayatına atılana kadar okuldan ayrılmama	3
	Öğrencilik yaşamı ve üniversiteyi özleme	1
	Mekân değişikliği ve zaman geçirmek için	1

Öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara bakıldığında lisansüstü öğrencilerin yanıtlarına benzer şekilde ağırlıklı olarak kendini geliştirme ve akademik kariyer gibi nedenlerin öğrencilerin lisansüstü eğitime başlamada etkisi olduğu ifade edildiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının yanıtlarına bakıldığında öğrencilerin lisansüstü eğitim ile kendilerine maaş artışı, akademik ve özel sektörde kariyer, tayin ve yer değiştirme gibi beklentiler içinde olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde mesleki tükenmişlikten uzaklaşma çabasının da öğretim elemanlarına göre öğrencilerin lisansüstü eğitime başlama nedenleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinden farklı olarak sosyal statü kazanma, iş hayatına atılana kadar okuldan ayrılmama ve erkek öğrencilerin askerlik görevini erteleme gibi nedenlerin de öğretim elemanlarının gözünde öğrencilerin lisansüstü eğitime başlama nedenleri arasındadır.

3.2 Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimde En Sık Karşılaştığı Sorunlar

Öğrencilerin “lisansüstü eğitimde en çok karşılaştığınız sorun nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar program içeriği ile ilgili sorunlar, program içeriğinin uygulanması ile ilgili sorunlar, fiziki şartlar ve ulaşım, öğrencilerin özel ve iş yaşamları ile ilgili sorunlar, öğretim elemanlarını ile ilgili sorunlar ve diğer sorunlar olarak temalandırılmış; Tablo 3’de raporlanmıştır.

Tablo 3. Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimde en çok karşılaştığı sorunlar

Tema	Görüş	f
Program içeriği ile ilgili sorunlar	Müfredatın lisansüstü eğitim seviyesine uygun olmaması	3
Program içeriğinin uygulanması ile ilgili sorunlar	Ödev yükünün fazla olması	7
	Derslerin tek güne sıkıştırılması	6
	Derslere yeteri kadar özen gösterilmemesi	4
	Derslerin belirlenen müfredata uygun yapılması	3
	Ders saatlerinin uzun olması	1
Fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar	Okulun fiziki şartları yetersiz	7
	Ulaşım problemi	2
Öğrencilerin özel ve iş yaşamları ile ilgili sorunlar	Öğrencilerin özel yaşamları ile ilgili sorunlar	8
	Evli öğrencilerin çalışmalara yeteri kadar zaman ayıramaması	2
	İş hayatında öğretmen rekabeti	1

Öğretim elemanlarını ile ilgili sorunlar	Danışman öğretim elemanları ile yeteri kadar görüşmemek, zaman yetersizliği	1
	Mezuniyet şartları hakkında öğretim elemanlarının yetersiz rehberliği	1
Diğer	Lisansüstü düzeyde öğrenilen bilgilerin meslek yaşamında uygulanma zorluğu	2
	Mezuniyet şartlarında bildiri sunumu yapılması zorunluluğu	2
	Tez konusu bulma konusunda ne yapacağını bilememe	1

Öğrencilerinin yanıtları incelendiğinde en fazla lisansüstü eğitim aldıkları program içeriğinin uygulanması ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü lisansüstü eğitimdeki ödev yükünün fazla olduğunu düşünmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin çoğunun çalışan ve evli bireyler olması olabilir. Nitekim öğrencilerin en çok sorun olarak ifade ettiği husus kendi özel ve iş yaşamları ile ilgili sorunlar olarak görünmektedir. Ayrıca derslerin daha geniş zaman dilimlerinde yapılması ve derslere daha çok özen gösterilmesinin öğrencilerin beklentileri arasında olduğu görülmektedir. Bunlara ilave olarak öğrencilerin bazıları eğitim aldıkları program müfredatlarının beklentilerini karşılamadığını ya da müdredata uyulmadığını ifade etmektedir. Diğer yandan öğrencilerin önemli bir bölümü özellikle derslikler açısından fiziki şartların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler mezuniyet şartlarında bildiri sunumu yapılması zorunlu olmasını olumsuz bulurken bazı öğrenciler ise lisansüstü düzeyde öğrenilen bilgilerin meslek yaşamında uygulanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının “lisansüstü eğitimde en çok karşılaştığınız sorun nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar öğrenci kaynaklı sorunlar, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar ile diğer sorunlar temalandırılarak Tablo 4’te raporlanmıştır.

Tablo 4. Öğretim elemanlarına göre lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimde en çok karşılaştığı sorunlar

Tema	Görüş	f
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Derslere ve ödevlere yeterince önem vermiyorlar	5
	Derslere devam etmiyorlar	4
	Araştırma kültürü olmayan öğrenciler geliyor	3
	Çalışanlar iş yaşamından daha az önem veriyorlar	3
	Evli bireyler yeteri kadar zaman ayırmıyorlar	2
	Öğrenciler gerçekten bilimsel bir çalışma yapmak yerine günü kurtarmaya çalışıyor	2
	Zorlandıklarında okulu yarıda bırakıyorlar	2
	Yabancı dil şartını yerine getiremiyorlar	2
	Uzaktan gelen bireylerin eğitim ve çalışması aksıyor	1
Fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar	Fiziki şartlar yetersiz	3
Diğer	Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliği yetersiz	1
	Başka okullardan mezun olanlar burdaki hocaların yaklaşımlarını bilmedikleri için sıkıntıya girebiliyor	1
	İntihal	1

Öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara bakıldığında çoğunlukla öğrenci kaynaklı sorunların ağırlıklı olduğu; ilgisiz ve sorumluluk sahibi olmayan öğrencilerin lisansüstü eğitime geldiği ifade

edilmektedir. Buna ilave olarak öğretim elemanları öğrencilerin nitelik olarak bir lisansüstü eğitim öğrencisi seviyesinde olmadığını bu eğitimin zorluklarına katlanma ve sorumluluklarını almada isteksizlik gösterdiklerini belirtmektedir. Diğer yandan lisansüstü eğitim için öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde fiziki şartların daha iyi olması gerektiği belirtilmekle birlikte; intihal ve lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliği yetersiliği de öğretim elemanlarının ifade ettiği sorunlar arasındadır.

3.3 Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Öğrencilerin “lisansüstü eğitimde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar program içeriği ile ilgili öneriler, program içeriğinin uygulanmasına yönelik öneriler, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili önerilerle öğretim elemanlarını ilgilendiren konular olarak temalandırılmış; Tablo 5’te raporlanmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Görüş	f
Program içeriği ile ilgili öneriler	Program lisansüstü öğrencilerin seviyesine uygun olmalı	4
	Program için öğrencilere etkili bir zaman yönetimi planlaması yapılmalı	2
Program içeriğini uygulanması ile ilgili sorunlar	Derslerin bazıları uzaktan eğitimle yapılabilir	4
	Dersler yapılırken önceden belirlenen programın dışına çıkılmamalı	3
	Dersler ve ödevler kısa süreli zaman aralıklarına sıkıştırılmamalı	3
	Ders sayısı artırılmalı	3
	Ders için verilen ödevler dersle ilgili olmalı	2
	Ödev yükü azaltılmalı	2
	Bir ders saati için kullanılan zaman süre olarak kısaltılmalı	1
	Öğretmenlere ders saatleri konusunda esneklik/kolaylık sağlanmalı	1
Fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar	Okulun fiziki şartları ve öğrenci kapasitesi iyileştirilmeli	3
	Her programın kendine özel bir lisansüstü dersliği olmalı	2
Öğretim elemanlarını ilgilendiren konularla alakalı çözüm önerileri	Mezuniyet şartları yeterince anlatılarak önemi kavratılmalı	1
	Bildiri, makale gibi bilimsel yazıların yazımı ile ilgili daha fazla açıklama yapılmalı	1
	Danışman öğretim üyesi öğrencileri doğru ve doyurucu bir şekilde yönlendirmeli	1
Diğer	Mezuniyet şartı olarak tezin yeterli olması	1

Öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde çoğunlukla lisansüstü eğitimde verilen derslerin içerikleri ve bu derslerin işleniş şekliyle alakalı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin daha çok bireylerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde bilişsel becerilerini geliştirmelerine, bilgi üretmelerine odaklanan

lisansüstü eğitimin kendilerine katkı sağlayamama durumlarının önemli ölçüde prosedürler üzerinden olumsuz görmeye eğilimli olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile alınan derslerin müfredatının yeterli yada yetersiz olması, ders sürelerinin yeterli yada yetersiz olması, ödevler ve ders sürelerine odaklanarak sorunları değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda öğrencinin de mezuniyet şartları, bilimsel yazıların yazımı ile ilgili öğretim elemanlarından destek bekledikleri de görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “lisansüstü eğitimde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar lisansüstü eğitim yönetmeliği ile ilgili öneriler, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili önerilerle diğer konular olarak temalandırılmış; Tablo 6’da raporlanmıştır.

Tablo 6. Öğretim elemanlarının lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Görüş	f
Lisansüstü eğitim yönetmeliği ile ilgili öneriler	Lisansüstü eğitim formatı yeniden yapılandırılmalı	4
	Öğrenci alım kriterleri değişmeli, istekli bireyler lisansüstü eğitime alınmalı	3
	Danışman seçimi ders dönemi bitiminde öğrenci tarafından yapılmalı	2
	Öğretim üyesi başına düşen danışan sayısı diğer öğretim üyeleri ile koordineli bir şekilde belirlenmeli ve danışan sayısı azaltılmalıdır	1
	Lisansüstü eğitim açma şartları yeniden incelenmeli, sıradanlaşmaktan kurtarılmalı	1
	Tez konusu belirlemek için öğrencilere en az bir ay çalışma süresi verilmelidir	1
Fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili öneriler	Okulun fiziki şartları ve öğrenci kapasitesi iyileştirilmeli	2
	Dersler ana kampüste yapılabilir	1
Diğer	Sıklaştırılmış denetim ve rehberlik faaliyetleri olmalı	3
	MEB’in öğretmenlere sağladığı lisansüstü eğitim izni düzgün bir şekilde uygulanmalı	2
	Lisans eğitiminden araştıran, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirilmeli	2
	Aynı ilde yaşayan kişiler lisansüstü eğitime alınmalı	1
	Özellikle bayan öğrenciler lisansüstü eğitimi bitirince evlenmeli yada evlemeden lisansüstü eğitimi tamamlamalı	1
	Dersler hafta sonu yapılabilir	1

Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine bakıldığında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak mevzuatlarla ilgili düzenlemeler yapılmasını bekledikleri görülmektedir. Bu düzenlemelerin nitelikli öğrenci yetiştirme amacıyla öğrenci alım kriterlerinin yeniden incelenmesi, lisansüstü program açma kriterlerinin gözden geçirilmesi, alınan öğrenci sayısının azaltılması yönünde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin denetlenmesi ve öğrencilere rehberlik faaliyetlerinin sağlanması ile birlikte, özellikle MEB’de görev yapan lisansüstü öğrenciler için kolaylık sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlara ilave olarak lisansüstü

eğitimin sorunlarının çözümü için lisans eğitiminden araştıran, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirilmesi gerektiği yönünde dikkate alınması gereken önemli öneriler de belirtilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 14 lisansüstü eğitim öğrencisi ve 7 öğretim elemanının katılımı ile lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış form aracılığı ile öğrenci ve öğretim elemanlarına benzer sorular sorularak elde edilen yanıtlar sürekli karşılaştırma yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen yanıtlar temalandırılarak sıklıkları raporlanmıştır.

Lisansüstü eğitime gelme ya da başlama nedenleri ile ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının yanıtları mesleğine katkı sağlama, mevcut mesleğin olumsuz etkilerine bağlı nedenler, akademik ve diğer nedenler olarak ortak temalarda toplanmıştır. Mesleğe katkı sağlama temasında her iki grupta da en sık ifade edilen görüş mesleğinde kendini geliştirme isteğidir. Ancak bu görüşlerin devamında en sık ifade edilen görüşler öğrencilerde meslek alanındaki gelişmeleri takip etme iken; öğretim elemanları lisansüstü eğitime gelen öğrencilerin işinde yükselme ve ek ücret ve tayin-yer değiştirme amaçları ile lisansüstü eğitime geldiklerini düşünmektedir. Buna ilave olarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin de akademik kariyer yapma yönündeki görüşlerinin sıklıkları birbirine yakındır. Bu bulgular Başer, Narlı ve Günhan (2010), Aslan (2010), Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) bulguları ile kısmen de olsa benzerlikler göstermektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarına göre öğrencilerin lisansüstü eğitime başlama nedenleri arasında askerlik görevini erteleme ve sosyal statü kazanma gibi nedenlerinde ortaya çıktığı görülmüştür.

Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ile ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine bakıldığında; öğrenci görüşlerinin program içeriği ile ilgili sorunlar, program içeriğinin uygulanması ile ilgili sorunlar, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar, öğrencilerin özel ve iş yaşamları ile ilgili sorunlar ve öğretim elemanlarını ile ilgili sorunlar gibi temalarda toplandığı gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre ise sorunların çoğunun öğrencilerden kaynaklı sorunlar ve fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en sık ifade ettikleri sorunlar ödev yükünün fazla olması, fiziki şartların yeterli olmaması ve özel yaşamlarının eğitim hayatları üzerindeki olumsuz etkileridir. Diğer yandan öğretim elemanlarının en sık ifade ettiği sorunlar ise derslere yeterince önem vermemesi, derslere devamsızlık ve öğrencilerin lisansüstü eğitim için gerekli olan araştırma kültürüne sahip olmaması olarak görünmektedir. Bu bulgular Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) ile Özmenteş ve Özmenteş'in (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara yönelik öğrencilerin çözüm önerileri program içeriği ile ilgili öneriler, program içeriğini uygulanması ile ilgili sorunlar, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar ile öğretim elemanlarını ilgilendiren konularla alakalı çözüm önerileri temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin çözüm önerileri içinde en sık ifade edilen görüşler; programın lisansüstü öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, derslerin işleniş ve ödevlerin süresi hakkında daha fazla esneklik olması gibi öneriler olduğu ifade edilebilir. Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara yönelik öğretim elemanlarının çözüm önerileri ise lisansüstü eğitim yönetmeliği ile ilgili öneriler, fiziki şartlar ve ulaşım ile ilgili öneriler ve diğer öneriler olarak temalandırılmıştır. Öğretim elemanları tarafından en sık ifade edilen çözüm önerileri lisansüstü eğitim formatı yeniden yapılandırılması, öğrenci alım kriterleri değişmesi ve daha istekli bireylerin lisansüstü eğitime alınması için değişiklikler yapılmasıdır.

Çalışma sonuçlarını özetlemek gerekirse; lisansüstü eğitim veren öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşlerinde yakınlıklar ve farklılıklar gözlenmektedir. Öğrenciler lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin mesleki ve akademik gelişim, alanındaki gelişmeleri takip etme gibi idelalist düşünceler ifade etmişlersedey öğretim elemanları öğrencilerin işinde yükselme ve ek ücret, tayin ve yer değiştirme, mesleki tükenmişlikten uzaklaşma isteği, askerlik görevini erteleme ve sosyal

statü kazanma gibi daha kısa vadeli, çoğunlukla maddi kazanımlar elde etme yönünde olduğunu düşünmektedir. Buna ilave olarak öğrenciler ders ve ödev yükünün fazlalığı, derslerin işleniş biçimi, lisansüstü eğitim programlarının öğrencilere uygun olmaması ve eğitim için kısıtlı zamanlarının olmasından yakınmaktadır. Öğretim elemanları ise bu konuda öğrencilerin yeterli zamana sahip olmadığının bilincinde olmakla birlikte; eğitime yeterince önem vermediklerini ve lisansüstü eğitim için gerekli araştırma ve kendi başına çalışma kültürüne sahip olmadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin çözüm önerilerine bakıldığında ise daha çok öğretimi kolaylaştırıcı ve esneklik katan görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanları ise lisansüstü eğitim biçiminin öğrenci alım biçimi, öğrencinin denetlenmesi ve öğrencilerin lisans eğitiminden başlanarak lisansüstü eğitim için gerekli olan becerilerin kazandırılmasına odaklanılmasını önermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenci ve öğretim elemanlarının bu çalışmadaki görüşlerinin genişletilmesine yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar kapsamı genişletilerek daha farklı görüşlerin ortaya çıkarılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Alabaş, R. (2011). Social Studies Teachers' Conception of Postgraduate Education Preferences and Its Contribution to Their Professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Metaforik Algıları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1114-1130.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Abd Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2010). Buca eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 247-255.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 304-320.
- URL1, National Educational Technology Standards, <http://www.iste.org/standards>
- URL2, Yüksek Öğretim Kurulu Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21510&MevzuatIlski=0&sourceXmlSearch=L%C4%B0SANS%C3%9CST%C3%9C%C4%9F%C4%B0T%C4%B0M%20VE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20Y%C3%96NETMEL%C4%B0%C4%9F%C4%B0>
- URL3, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı, <http://www.ttyc.sakarya.edu.tr/?pid=38>
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-45.

Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı

Use of Social Media Use Among University Students

Mustafa ÖZTUNÇ*

Müge KÜÇÜKAL **

Sibel DURSUN***

Kübra VICİL****

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite dönemindeki öğrencilerin kullandıkları sosyal medya türü ile bazı demografik değişkenler (cinsiyet, bölüm, öğrenim görülen il) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ve Muğla'da öğrenim gören 295 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ve tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Bulgular, kız öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu, Instagram kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puanlarının Facebook kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, sosyal medya kullanımı, sosyal medya türü.

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between social media type that the students use and some demographic variables (gender, department, city in which student's study). The study group is consisted of 295 university students attending Sakarya and Muğla Universities. The data were gathered via social media use scale. The relationships between variables are examined by pearson correlation analysis and one-way anova. Findings revealed that the social media use scores of female students are higher than male students, and the scores of students who use instagram are higher than students who use facebook.

Keywords: Social media, use of social media, type of social media.

* Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oztunc@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi,

*** Sakarya Üniversitesi, sibeldursun1@gmail.com

**** Sakarya Üniversitesi, kubravicil@gmail.com

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji ve ihtiyaçlarla birlikte insanlar arası iletişimden güncel olaylara ve kültür, bilimsel bilgi aktarımı gibi konularda medya önemli bir iletişim aracı durumundadır. Medya, büyük bir kitle üzerinde etkili ve hızlı bilgi aktarım kaynağı olarak işlev görmektedir. Her türlü sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel olay ve olgular medya sayesinde yaygınlaşmakta ve küreselleşen dünyayı etkilemektedir (Mora, 2008). 1920'lerden beri kullanılan (Briggs & Burke, 2011) medya kavramı; her türlü iletiyi, yayın politikasına uygun olarak tek yönlü olarak tüm toplumsal katmanlara ileten (Mora, 2008) gazete, dergi, televizyon, radyo, reklam panoları, e-mail, telefon, faks ve internet gibi iletişim yollarının tümüdür (Çiçek, 2013).

1.1 Sosyal Medya

Medya tarihi boyunca adım adım ilerleyen iletişim ve etkileşim alanındaki gelişmeler her yenilikte aktarılan bilgiye yönelik alıcının geri bildirimini almayı sağlamaya çalışmıştır. Okur mektupları, canlı yayında telefonla kurulan bağlantılar bu geribildirimle ilgili eskiden beri bilinen en tanınmış örneklerdir. Radyo, televizyon, gazete ve dergi gibi medya araçları, alıcı kitlenin geribildirimini daha sınırlı kapsamlarda içine alırken; devam eden dönemde internet olgusuyla yaratılan çeşitli sosyal ağların alıcı kitlelerin geribildirimlerini çok hızlı bir şekilde ve çok geniş kapsamda alabilen kitle iletişim araçları haline gelmiştir.

Sosyal medya kavramı, ağ teknolojileri aracılığıyla bireylerin karşılıklı iletişim içinde olmaları için düzenlenmiş her tür uygulama anlamına gelmektedir (Boyd, 2008).

İki yönlü ve eş-zamanlı iletişim, Web 2.0'ın geliştirilmesi ve uygulanması sonucunda gerçekleşmiş, bu da sosyal medya kullanımını beraberinde getirmiştir. Bir başka deyişle, sosyal medyanın başlangıcı Web 2.0'ın kullanıcının erişimine sunulmasıyla başlamıştır. İkinci kuşak internet temelli web servisleri içindeki Web 2.0; sosyal ağ sitelerini, web temelli ansiklopedileri, her türlü forum ve çevrimiçi buluşma ve paylaşma imkanı veren ortamlar anlamına gelmektedir (Daldal, 2013). Bireyler içeriğini tümüyle kendilerinin belirledikleri içeriklerle birbirleriyle karşılıklı ve anlık iletişim halindedir. Bu iletişimde, bireyler istedikleri yerlerde ve istedikleri zaman diliminde birbirlerine karşılık verirler (Bostancı, 2010).

1.2 İnternet

"İnternet, toplumsal ve teknolojik alanda her türlü değişikliklerden etkilenecek bu değişime kendisini kısa sürede uydurabilen ve önemli olanaklar sunabilen bir iletişim aracıdır" (Karaçor, 2007, s. 47). İnternetin iletişim çağındaki yerini almasıyla birlikte internet artık eski medyanın da işlevini yerine getirebilen bir kavramı tanımının içine almıştır. İnternet üzerinden gazetecilik, haberleşme, telefon görüşmesi ve internet üzerinden televizyon gibi daha pek çok özelliği internet alıcılarına sunmaya başlamıştır.

'İnternetin dünyanın her yerinden kullanılabilmesi, her an her yerden istenilen bilgiye anında ulaşabilme fırsatını vermesi çok kısa sürede gelişmesine neden olmuştur.Sadece bilgi kaynağı olmanın çok daha ötesinde yeni insanlarla tanışmak, arkadaşlarla sohbet etmek, alışveriş yapmak, müzik dinlemek, film izlemek, hatta kitap okumak gibi pek çok şey artık internet ortamında yer almaktadır. Önceleri sadece sabit ortamdan erişilebilen internet son yıllarda mobil ortamlardan da ulaşılabilir hale gelmiştir. Cep telefonlarıyla başlayan mobil internet dünyası, sonrasında dizüstü bilgisayarlara takılan mobil modemler vasıtasıyla mobil bilgisayarlara kadar da genişlemiştir. Bu süreçle birlikte internetin gelişimi daha da hızlanmıştır. Bugün dünyada 2 milyara yakın internet kullanıcısı bulunmaktadır' (Erdem, 2010, s. 30).

Erdem'in (2010) açıklamalarından da anlaşıldığı üzere, internetin sağladığı olanaklar ve internetin yaygınlığı kaçınılmaz olarak anlık etkileşimli haberleşmeyi kolaylaştırmakta, bir başka deyişle sosyal medya kullanımını günlük sıradan bir iş haline getirmektedir. Bu bağlamda Facebook ve Instagram gibi sosyal medya araçlarının yaygın kullanımı daha anlaşılır görünmektedir.

1.3 Facebook

Mark Zuckerberg ve arkadaşları 2004 yılında yalnızca belli üniversite ağlarını desteklemek üzere Facebook'u faaliyete geçirmişlerdir. 2004 yılının başlarında ilk kurulduğunda Facebook Harvard'a

özel bir sosyal ağ sitesiydi. Bu ilk dönemde Facebook'ta bir hesap açabilmek için kişilerin harvard.edu uzantılı bir e-posta hesaplarının olması şart koşulmuştur (Başer, 2014).

'Facebook 2016 yılında tüm dünyada 1.59 milyar civarında kullanıcı sayısına ulaşmış ve zamanla bu sayı artmaktadır. Türkiye, internet kullanımı sıralamasında 37,7 milyon kullanıcı ile 12. sıradadır. Ülkemizde 40 milyon aktif sosyal medya hesabı ve 69,6 milyon internete girilen mobil cihaz bulunmaktadır ve bu sayı toplam internet kullanımına zamanla yaklaşmaktadır. Mobil cihazlardan sosyal medyaya giriş sayısı 32 milyondur. 2014 yılına göre 2015 yılında mobil cihazlardan sosyal medyaya giriş % 14 artış göstermiştir. Vatandaşlarımızın sosyal medyada harcadığı ortalama vakit günlük 2.56 saat iken, kullanıcıların ortalama televizyon izleme süreleri 2.17 saattir. Sosyal medya kullanımında birinci sırada % 26 ile Facebook bulunurken % 23 ile WhatsApp ve % 17 ile Twitter onu takip etmektedir. Türkiye'de Facebook kullananların %64'ü erkek, %36'sı ise kadinken İstanbul dünyada en çok üyeye sahip ikinci il olarak bilinmektedir.' (Yaralı, 2016, s. 44).

1.4 Twitter

Twitter'ın bireylerin alıntı, yaşantı ya da düşüncelerini, çoğu kez slogan tarzındaki kısa ifadelerle internet üzerinden kendisini takip edenlerle paylaştıkları, anlık mesajlaşmaya izin veren bir ortamdır (Altunay, 2010).

1.5 Instagram

Sosyal ağ siteleri Instagram ile birlikte yeni bir boyuta ulaşmıştır. Instagram; fotoğraf ve video çekme ya da yükleme, yüklenen dosyaları sunduğu yazılımlarla değiştirebilme ve Flickr, Tumblr, Facebook, Twitter gibi platformlarda paylaşabilme imkanı sağlayan bir sosyal paylaşım arayüzüdür (Türkmenoğlu, 2014, s. 95). Görsel gücü fazla olan Instagram sayesinde kişiler gün içinde pek çok fotoğraf paylaşabilmekte ve ağlarındaki fotoğraf ağırlıklı paylaşımları görmektedir.

"Şimdilerde Instagram'ın Aylık Aktif Kullanıcı sayısı 400 milyonu aşmış durumda. Bu sayı 2011'de, yani Facebook Instagram'ı satın almadan önce, 30 milyon civarındaydı. Diğer büyük sosyal medya siteleriyle bir karşılaştırma yapmak gerekirse; bu sayı 2016 itibarıyla Facebook için 1 milyar 550 milyon, Twitter için ise 320 milyon. Bu alanda Facebook ile rekabet edebilen başka bir sosyal medya sitesi olmadığını hatırlatalım. Instagram ise yaptığı atılımla başka bir sosyal medya devi olan Twitter'ı Aylık Aktif Kullanıcı bazında geride bırakmış görünüyor."

Ayan, 2016, s. 29

Görüldüğü gibi bu araştırmada incelenen üç sosyal paylaşım ağının kendine özgü farklı özellikleri bulunmaktadır. Facebook, yorum ya da yazılı ve görsel büyük boyutlu paylaşımları daha çok içerirken, Twitter bir anlamda slogan paylaşımları, Instagram ise görsel ağırlıklı paylaşımları içermektedir. Yukarıda toplam kullanıcı sayılarına yönelik bazı istatistikler elde edilmiş olsa da, üniversite öğrencilerinin hangi sosyal medyayı daha çok tercih ettiğine ilişkin bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte sosyal medya türü bir anlamda bireyin kendini ifade ediş tarzı ve sosyal kimliğine ilişkin bazı ipuçları taşıma olasılığı bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin hangi sosyal medya türünü daha çok seçtikleri, internet ortamındaki sosyal medya, sosyal medya kullanıcılarının psikolojilerinin incelenmesi için bir temel oluşturacağı düşünülmüştür. Bu nedenle kullanılan sosyal medya türünün belirlenmesi, var olan durumu betimlemesi açısından önem kazanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 İşlem

Uygulama araştırmacılar tarafından Sakarya Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde okumakta bulunan öğrencilere verilen Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılardan ad ve soyadı bilgileri alınmayacağı belirtilerek araştırmanın kişisel bilgilere saygı ve gizlilik ilkesi altında gerçekleştirileceği uygulayıcılar tarafından açıklanmıştır. Katılımcılar ölçme aracını cevaplandırmayı yaklaşık olarak 10 dakika içerisinde tamamlamışlardır.

Araştırma verilerinin toplanması için 300 adet ölçek çoğaltılmıştır ve hedeflenen araştırma grubuna 7-14 Nisan 2017 tarihleri arasında dağıtılarak uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 295 tanesi araştırmacıya geri dönmüştür ve yine 295 tanesine ilişkin elde edilen veriler araştırma içerisine dâhil edilmiştir.

Bir "ilişkisel tarama modeli" olan araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı kullanılmış; araştırmada yer alan değişkenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların önem kontrolü ise bağımsız gruplar t-Testi ile yapılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubu uygun örneklem yöntemine göre Sakarya ve Muğla'da bulunan üniversitelere devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve İşletme bölümlerine devam eden toplam 30 öğrenci ile Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, bölümlerine devam eden 295 öğrenciye uygulanmıştır (214 kız, 81 erkek).

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Jenkins-Guarnieri, Wright ve Johnson (2013) tarafından geliştirilen ve Akın, A., Özbay, A., & Baykut, İ. (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10 maddeden ve 2 faktörden (sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı; sosyal rutinlerle bütünleşme) oluşmaktadır. Ölçek yeterli geçerlik ve güvenirlik katsayılarına sahiptir (Akın ve diğ., 2015).

Araştırmının demografik verileri (cinsiyet, bölüm, üniversitenin bulunduğu il, en çok kullanılan sosyal medya aracı) demografik bilgi formu ile elde edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Cinsiyete Göre Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda yer alan Tablo 1'de cinsiyete göre sosyal medya kullanımına ilişkin yapılan t testi sonuçları ve betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 1. Cinsiyete göre Sosyal medya kullanımına ilişkin bağımsız gruplar t Testi sonuçları ve betimsel istatistikler

Sosyal Medya Kullanımı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	214	28.95	8.91	293	2.487	.013
Erkek	81	25.95	10.09			

$p < .05$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya kullanımı ölçeği puanlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,487$; $p<.01$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Kız öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarının daha yüksek olmasının sebebi, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iletişime daha çok önem vermeleri olabilir. Bazı araştırmalar kadınların sosyal iletişim, konuşma ve haberleşme konusunda erkeklere göre daha çok zaman ayırdığını göstermektedir. Bununla birlikte sosyal medyada yer alan ve kadınlara daha çok hitap eden modaya yönelik görseller ve yorumlar, alışveriş görselleri ve yorumları, "dedikodu" gibi içeriklerin kadınların dikkatini çekme olasılığı daha yüksektir.

3.2 Bölümlere Göre Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2'de betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Bölümlere göre sosyal medya kullanımına ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenim Görülen Bölüm	N	%	$\bar{X}$	S
PDR	104	35.25	26.84	8.13
Matematik	30	10.17	29.47	9.59
Fen Bilgisi	30	10.17	29.87	8.21
Zih. Eng. Öğrt.	20	6.78	29.15	10.84
Sosyoloji	31	10.51	29.26	10.29
BÖTE	27	9.15	29.30	10.25
İşletme	24	8.14	27.67	8.55
Okul Öncesi	29	9.83	26.97	11.76
Toplam	295	100	28.13	9.33

Tablo 3. Bölümlere göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	459.537	7	65.648	.749	.631	
Gruplarıçi	25157.568	287	87.657			-
Toplam	25617.105	294				

$p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%35 kadarı), PDR bölümü öğrencilerinden oluşmakta, bununla birlikte işletme bölümüne devam eden öğrenciler ise toplam katılımcıların %8 kadarını oluşturmaktadır.

Tablo 2 ve 3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya kullanımı ölçeği puanları ile öğrencilerin devam ettiği bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. ($F=,749$; .63).

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin yarısından fazlasının (PDR, İşletme, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği) eşit ağırlıkla puan alan bölümler olması geri kalan öğrencilerin (BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği) Matematik ve Fen puanlarıyla söz konusu bölümlere girdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, MF alanlarına yerleşen öğrencilerle EA bölümlerine yerleşen öğrencilerin de matematik alanından sınavda puan almaları söz konusudur. Bu nedenle öğrencilerin önemli bir kısmı birbirine benzer özellikler gösterebilir. Bu durumda SMK puanları arasında anlamlı farklılık olmaması mantıklı görünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal kültürel özellikleri üniversite öğrenimi ve kültürü sebebiyle birbirinden etkilenmesi muhtemeldir. Bu nedenle de SMK puanları arasında bir farklılık çıkmamış olabilir.

Öğrencilerin geldikleri sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar bu araştırma içine dâhil edilmemiştir. İleriki araştırmalarda sözü edilen değişkenlerle sosyal medya kullanımı ilişkisi incelenebilir.

3.3 Öğrencilerin Öğrenimlerine Devam Ettikleri İllere Göre Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda yer alan Tablo 4’te öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri illere göre sosyal medya kullanımına ilişkin yapılan t testi sonuçları ve betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 4. İllere göre Sosyal medya kullanımına ilişkin bağımsız gruplar t Testi sonuçları ve betimsel istatistikler

Sosyal Medya Kullanımı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sakarya	236	27.79	9.70	110.807	1.436	.154
Muğla	59	29.47	7.57			

p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Levene testi sonucu, araştırma grubu SMK puanları varyanslarının eşit olmadığını göstermiştir. Bu nedenle varyansların eşit olmadığını kabul edildiği t testi değerleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya kullanımı ölçeği puanlarının öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri il değişkenine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=-1.436; p>.05).

İllere göre öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemesinin sebebi, öğrencilerin özellikleri arasında bir farklılık olmaması, bölümlerin özellikleri gereği benzer yapıda öğrencilerin bu bölümlere devam etmeleri ve iller arasında öğrenci özelliklerinin fark oluşturmaması gibi muhtemel durumlar söz konusu olabilir. Ayrıca sosyal medya kullanımı illerden ya da bölgelerden bağımsız olarak tüm üniversite gençliği arasında benzerlikler gösteriyor anlamına da gelebilir. Bu nedenle iller arasında SMK puanları açısından anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir.

3.4 Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Türü ve Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin kullandıkları medya türü ve sosyal medya kullanımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Sosyal medya türü kullanımına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1229.285	2	614.642	7.359	.001
Grupları içi	24387.820	292	83.520		
Toplam	25617.105	294			

p<.05

Tablo 6. Sosyal medya türü kullanımına ilişkin Post Hoc (Scheffe Testi) sonuçları

Medya Aracı	Twitter	Facebook	Instagram
Twitter	1	3.15	-1.59
Facebook	-	1	-4.75*
Instagram	-	-	1

*p<.05

Tablo 5 ve 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların sosyal medya kullanımı ölçeği puanları ile kullanılan medya türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. (F= 7.359; .001). Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları ise, Facebook ve Instagram kullanımı arasında bir fark olduğunu, Instagram kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puanlarının Facebook kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Instagram ve Twitter kullanan öğrencilerin SMK puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde twitter ve facebook kullanan öğrencilerin SMK puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Sosyal medya kullanım türlerinden instagram kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının facebook kullanıcılarının puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olması, ancak twitter

kullananan öğrencilerin puan ortalamalarının facebook kullanıcılarından istatistiksel olarak yüksek olmaması genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin bir tercihi durumunda olduğu söylenebilir. Ancak bu tercihin sebebi bu araştırmada konu edilmemiştir. Söz konusu tercih, herhangi bir araştırma sonucuyla desteklenmemesine karşın öğrenciler arasında zaman zaman yer alan “facebook yaşlı işi” ifadesini çağrıştırmaktadır. Bir başka deyişle üniversite öğrencileri arasında kullanılan sosyal medya türü aynı zamanda gençlik sözcüğünde karşılığını bulabilecek farklı anlamlar içeriyor olabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencileri örneğin esneklik, enerjiklik, dışadönüklük, yenilikçilik gibi bazı çağrışımlarla instagram kullanımını eşleştiriyor olabilirler. Sözü edilen sosyal medya araçlarının ortaya çıkış sırası da bu yoruma uygun görünmektedir. Bu sosyal medya araçlarından en yaşlısı facebook olup, instagram en gencidir. Bununla birlikte bu farkın hangi sosyal, psikolojik ya da teknolojik etkiden kaynaklandığı ileriki araştırmalarda irdelenebilir. Böylelikle üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile ilgili parametreler belirlenerek hangi parametrelerin zaman ve enerji kullanımı ve işlevsellik dengesi açısından orta düzeyde etkileyebileceği kestirilerek belki de sosyal medya kullanımında işlevsellikle ilişkili psikoeğitim programları geliştirilmesi uygun olabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği üzerinden yapılan araştırma ile üniversite dönemindeki öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ve bazı demografik değişkenler (cinsiyet, bölüm, öğrenim görülen il, kullanılan sosyal medya türü) ile sosyal medya kullanımına ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya ve Muğla’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği ile toplanmıştır. Bağımsız grup t testi sonucu kız öğrencilerin sosyal medya kullanımı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, sosyal medya kullanımının bölümlere göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Bağımsız grup t testi sonucu sosyal medya kullanımının illere göre değişmediğini göstermiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, kullanılan medya türüne göre ortalamaların farklılaştığını göstermiştir. Scheffe testi sonuçları ise, Instagram kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puanlarının Facebook kullanan öğrencilerin sosyal medya kullanımı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Instagram ve Twitter kullanan öğrencilerin SMK puanları farklılaşmamaktadır. Benzer bir şekilde Twitter ve Facebook kullanan öğrencilerin SMK puanları da farklılaşmamaktadır.

Gerçekte kadınların sosyal medyada hangi konulara daha çok zaman ayırdığının araştırılması sosyal medya kullanımında cinsiyet farkına yönelik yeni ipuçları getirecektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya kullanımında hangi zamanlarda daha sık olarak sosyal medya kullandıkları incelenebilir. Sosyal medya kullanım türlerinden instagram kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının facebook kullanıcılarının puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olması, ancak twitter kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının facebook kullanıcılarından istatistiksel olarak yüksek olmaması genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin bir tercihi durumunda olduğu söylenebilir. Ancak bu tercihin sebebi bu araştırmada konu edilmemiştir. Söz konusu tercih, herhangi bir araştırma sonucuyla desteklenmemesine karşın öğrenciler arasında zaman zaman yer alan “facebook yaşlı işi” ifadesini çağrıştırmaktadır. Bir başka deyişle üniversite öğrencileri arasında kullanılan sosyal medya türü aynı zamanda gençlik sözcüğünde karşılığını bulabilecek farklı anlamlar içeriyor olabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencileri örneğin esneklik, enerjiklik, dışadönüklük, yenilikçilik gibi bazı çağrışımlarla instagram kullanımını eşleştiriyor olabilirler. Sözü edilen sosyal medya araçlarının ortaya çıkış sırası da bu yoruma uygun görünmektedir. Bu sosyal medya araçlarından en yaşlısı facebook olup (Başer, 2016), instagram en gencidir (Zümrüt, 2016). Bununla birlikte bu farkın hangi sosyal, psikolojik ya da teknolojik etkiden kaynaklandığı ileriki araştırmalarda irdelenebilir. Böylelikle üniversite

öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile ilgili parametreler belirlenerek hangi parametrelerin zaman ve enerji kullanımı ve işlevsellik dengesi açısından orta düzeyde etkileyebileceği kestirilerek belki de sosyal medya kullanımında işlevsellikle ilişkili psikoeğitim programları geliştirilmesi uygun olabilir.

Kaynakça

- Altunay, U. M. C. (2010). Gündelik Yaşam ve Sosyal Paylaşım Ağları: Twitter ya da "Pıt Pıt Net". *İletişim*, 12(12).
- Ayan, G. (2016). *Tüketim Kültürü Bağlamında Kimlik İnşasının Sosyal Medyada Kullanımı: Instagram Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Başer, A. (2014). *Sosyal Medya Kullanıcılarının Kişilik Özellikleri, Kullanım ve Motivasyonlarının Sosyal Medya Reklamlarına Yönelik Genel Tutumları Üzerindeki Rolü: Facebook Üzerine Bir Uygulama* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bostancı, M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi sosyal medya kullanım alışkanlıkları* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Boyd, D., M. (2008). *Taken Out of Context American Teen Sociality in Networked Publics*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley
- Briggs, A. ve Burke, P. (2011). *Medyanın Toplumsal Tarihi: Gutenberg'den İnternete*. Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Çiçek, E. (2013). *Medya okuryazarlık düzeyi ile medya kullanımı arasındaki ilişki: iletişim meslek lisesi öğrencileri üzerine bir alan çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Daldal, K. M. (2013). *Sosyal medyada mobil etiketleme farkındalığı: sosyal medya tüketicileri üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Erdem, E. (2010). *Elektronik medya ve yeni bir medya olarak sosyal ağlar* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karaçor, S. (2007). *Reklam İletişimi İnternet ve Gazete Reklamlarının Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Çizgi Kitapevi Yayınları, Konya.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5,(1), 1-14.
- Solmaz, B. Tekin, G. Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). *İnternet ve sosyal medya üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türkmenoğlu, H. (2014). Teknoloji İle Sanat İlişkisi ve Bir Dijital Sanat Örneği Olarak Instagram. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 87-100.
- Yaralı, S. E. (2016). *Türkiye'de Facebook Üzerinden E-Ticaret Uygulamaları: "Tesbihane ve Çaykur" Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, S. S. (2013). *Medya güvenilirliği: gençlerin medya güvenilirliği üzerine ampirik bir çalışma* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zümrüt, S. (2016). *Sosyal Medya Reklamlarının Tüketici Davranışına Etkisi -Instagram Kullanıcıları Üzerine Bir Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Nuh Naci Yazgan Üniversitesi, Kayseri.

Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği

Investigation of Perceived Learning Levels of Post-Graduate Distance Education Students in terms of Several Variables: Sakarya University Example

Murat TOPAL*

Özcan Erkan AKGÜN **

Furkan AYDIN***

Özet

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin algıladıkları öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme metodu kullanılmış ve örneklem 2016-2017 güz-bahar dönemlerinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları, Önleyici Rehberlik ve Kariyer Psikolojik Danışmanlığı uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören toplam 219 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş olup Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Öğrenme Ölçeği ve öğrencilerin görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin genel algılanan öğrenme düzeyleri bilişsel alt boyutunda %78.09, duyuşsal alt boyutunda %83.33, psikomotor alt boyutunda 78.19'dur. Ayrıca öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri meslek değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan katılımcıların öğrenim görülen bölüm, uzaktan eğitimin yeterli olup olmadığına yönelik görüşleri ve uzaktan eğitimin yüzyüze eğitime kıyasla aynı olanakları sağlamaması görüşleri açısından algılanan öğrenme düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilere göre uzaktan eğitimin en büyük avantajı kendi istedikleri zaman ve yerde derslere katılmaktır. En büyük dezavantajı ise yüzyüze eğitime göre iletişim imkanının sınırlı olmasıdır. Öğrencilerin olumlu deneyimleri içinde en sık belirtilen görüş öğretim elemanlarının ilgisi ve istekli olmalarıdır. En sık belirtilen olumsuz görüş ise canlı ders saatlerinin öğrencilere göre ayarlanmaması ve sistemle ilgili teknik sorunlardır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, algılanan öğrenme düzeyi, lisansüstü eğitim, öğrenci.

Abstract

This study was conducted in order to examine the perceived learning levels of Post-graduate distance education students in terms of several variables at Sakarya University Educational Sciences Institute. Purposive sampling method was used for sampling and the sample consisted of 219 participants from the distance education departments of Education Management and Supervision, Curriculum and Instruction, Preventive Guidance and Career Psychological Counseling in fall and spring semesters in 2016-2017. The research was conducted in survey method and Perceived Learning Scale that adapted to Turkish by Albayrak, Güngören and Horzum (2014) used as data collection tool. Also a semi-structured interview form used for gathering opinions of students. According to the results, the general perceived learning levels of the students were 78.09% in the cognitive subscale, 83.33% in the affective subscale and 78.19 in the psychomotor subscale. In addition, perceived learning levels of students do not show any significant difference in terms of occupation variable. On the other hand, there are significant differences on perceived learning levels in terms of participants' views of whether or not distance education is sufficient and their views on distance education to provide the same opportunities as formal education. According to the students, the biggest advantage of distance education is to attend classes at any time and any place they want. The biggest disadvantage is that the possibility of communication is limited according to a formal education. The most frequently mentioned opinion among the positive experiences of the students was the interest and enthusiasm of the instructors. The most frequently mentioned negative opinion is that the live-lecture hours are not adjusted according to the students and the technical problems related to the system.

Keywords: Distance education, perceived learning level, post graduate education, student.

* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mtopal@sakarya.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

*** Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Göksun Meslek Yüksek Okulu, furkanaydin@live.com

Topal, M., Akgün, Ö. E. ve Aydın, F. (2017). Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Algılanan Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book, 126-140.

1. GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte internet uzaktan eğitimin önemli bir ögesi halini almıştır. E-öğrenme, mobil öğrenme, sanal öğrenme çevreleri (virtual learning environment), öğrenme yönetim sistemleri (learning Management system), çevrimiçi öğrenme gibi uzaktan eğitim yaklaşımlarının yaygınlaşması, öğretim materyalleri ve öğretimin iletiminde internetin kullanılması, interneti önemli bir araç haline getirmektedir. İnternete dayalı olan bu uzaktan eğitim yaklaşımları ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gittikçe yaygınlaşmakta (Picciano, Seaman, Shea ve Swan, 2012), Amerika'da yükseköğretim kademesinde en az bir kez internet tabanlı uzaktan eğitim ile eğitim alan öğrenci sayısı 5.8 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir (Allen, Seaman, Poulin ve Straut, 2016).

İnternet teknolojileri sayesinde yaygınlaşan bu uzaktan eğitim yaklaşımlarının yüzyüze eğitime kıyasla öğrenme çıktılarına ulaşmada ne kadar etkili olduğuda önemli bir tartışma konusudur (Bowers ve Kumar, 2017). Eğitimciler uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim arasındaki bu farkı öğrenci başarıları ile, öğrenci başarısını da öğrencilerin notlarını kullanarak yada tek bir puanı ölçüt olarak kıyaslama yapabilmektedir (Rovai, 2002). Rovai (2002), bu yaklaşım her zaman geçerli sonuçlar üretmeyeceğini ifade etmekte birlikte öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerinin de geçerli bir ölçüm sağlayabileceğini belirtmiştir. Özellikle internete dayalı bu uzaktan eğitim yaklaşımları teknolojileri kullanarak öğretim ve öğrenme materyalleri iletildiğinde, başarı ve performans ölçümleri ile öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirdikleri raporlar arasında çelişkiler bulunabilmektedir (Ackerman ve Lauterman, 2012; Ackerman ve Goldsmith, 2011; Rhodes ve Castel, 2008). Bu nedenle uzaktan eğitimde öğrenenlerin neyi ne kadar öğrendikleri ile ilgili algıları internet teknolojileri kullanılarak verilen uzaktan eğitimde beklenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemede önemli bir ölçüt kabul edilmektedir (Barzilai ve Blau, 2014). Alanyazında algılanan öğrenme olarak ifade edilen bu kavram, öğrenme deneyimlerinin geçmişe dönük değerlendirilmesidir. Bir başka deyişle bir kişinin gerçekleşen öğrenme ile ilgili duygu ve inançlarının tümüdür (Caspi ve Blau, 2008). Öğrenenlerin kendilerini değerlendirmesinin bir yolu olan algılanan öğrenme uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda sıkça incelenen bir değişken olarak görülmektedir (Albayrak, Canan Güngören ve Horzum, 2014).

Algılanan öğrenme ile ilgili uzaktan eğitimde yapılan çalışmalarda algılanan öğrenmenin akış (flow) (Barzilai ve Blau, 2014), çevrimiçi uzaktan eğitimde öğreticinin dersi canlı-videolu olarak anlatarak sistemde var olması (instructor's presence) (Wang ve Antonenko, 2017), memnuniyet (Batista ve Cornachione, 2005; Eastman, Aviles ve Hanna, 2017; Sebastianelli, Swift ve Tamimi, 2015), öğrenme stilleri (Batista ve Cornachione, 2005), başarı (Gürer ve Yıldırım, 2014), topluluk algısı (sense of community) (Rovai, 2002), öğrenen-öğretici etkileşimi (Kang ve Im, 2013) gibi çeşitli değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin demografik bilgileri ve özellikleri ile birlikte algılanan öğrenme durumlarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Buna ilave olarak ülkemizde uzaktan öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma kesitsel tarama modelinde yürütülmüştür. Kesitsel araştırmalarda değişkenler betimlenmek üzere bir tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Veriler 2016-2017 güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde (SAÜEBE) uzaktan eğitim yoluyla eğitim alan lisansüstü öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmanın amacı SAÜEBE'de uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve görüşlerini incelemek olduğu için amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır.

Örneklemin dağılımı ise şu şekildedir; Eğitim Yönetimi ve Denetimi 14, Eğitim Programları ve Öğretimi 67, Önleyici Rehberlik 53 ve Kariyer Psikolojik Danışmanlığı 49 öğrencidir (toplam 183).

Veri toplama aracı olarak Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen, Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Öğrenme Ölçeği" ve öğrencilerin görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçek; "bilişsel", "duyuşsal", "psikomotor" algılanan öğrenme düzeyleri olmak üzere 3 alt boyuttan ve her bir faktörde 3'er madde olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır.

Nicel verilerin analizi için bağımsız örneklem t-testi ve bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi, nitel veriler için içerik analizinde sürekli karşılaştırma (constant comparison) yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerde elde edilen temalar ve bunların frekansları bulgulara sunulmuştur.

3. BULGULAR

Analiz sonuçlarının yer aldığı bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizler başlıklar halinde verilmiştir. Nicel veriler algılanan öğrenme ölçeğinin verileri, nitel veriler ise öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik görüşleridir.

3.1 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini incelemenden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için veri setine ait çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler +1.96 ve -1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş (Can, 2014) ve parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin genel algılanan öğrenme düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin genel algılanan öğrenme düzeyleri

Alt boyut	%
Bilişsel algılanan öğrenme düzeyleri	78.09
Duyuşsal algılanan öğrenme düzeyleri	83.33
Psikomotor algılanan öğrenme düzeyleri	78.19

Katılımcıların genel öğrenme algısı görüşleri %78 ve üzerindedir. Bu sonuç alınan eğitimin öğrenme beklentisini karşılama açısından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.1 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Meslek Karşılaştırması

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve meslekleri öğretmen olanlar ve öğretmen olmayanlar olarak gruplandırılarak gruplanmış ve bağımsız örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ile mesleklerinin karşılaştırılmasına ait t testi sonuçları

Alt boyut	Meslek	N	X	S	sd	t	p
Bilişsel algılanan öğrenme düzeyleri	Öğretmenler	87	16.45	2.81	129	.034	.973
	Öğretmen olmayanlar	44	16.47	2.82			
Duyuşsal algılanan öğrenme düzeyleri	Öğretmenler	87	17.51	2.70	132	.021	.983
	Öğretmen olmayanlar	44	17.52	2.84			
Psikomotor algılanan öğrenme düzeyleri	Öğretmenler	87	16.48	3.11	133	.221	.825
	Öğretmen olmayanlar	44	16.36	3.27			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri mesleğe göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (bilişsel = $t(129) = 0,34$, $p < .05$, duyuşsal = $t(132) = 0,21$, $p < .05$, psikomotor = $t(133) = 0,22$, $p < .05$). Öğrencilerin çoğunluğu öğretmen olarak görev yapmasına rağmen diğer meslek grubunda çalışan kişilerle aralarında algılanan öğrenme algıları arasında bir fark bulunmamıştır.

3.1.2 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Öğrenim Görülen Program Karşılaştırması

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrenim görülen programlar (Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Önleyici Rehberlik, Kariyer Psikolojik Danışmanlığı) bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ile programların karşılaştırılmasına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Bölüm	N	X	S
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	14	17.14	2.24
	Eğitim Programları ve Öğretimi	67	16.31	2.85
	Önleyici Rehberlik	53	17.71	2.67
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	49	15.12	3.16
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	14	18.42	1.82
	Eğitim Programları ve Öğretimi	67	17.44	2.77
	Önleyici Rehberlik	53	18.15	2.84
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	49	16.38	3.51
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	14	16.71	2.94
	Eğitim Programları ve Öğretimi	67	16.08	3.25
	Önleyici Rehberlik	53	17.86	2.66
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	49	15.28	3.14

Tablo 3’de yer alan betimsel istatistiklere göre tüm alt boyutlarda algılanan öğrenme düzeyinde en yüksek puan ortalaması önleyici rehberlik bölümüne, en düşük puan ortalaması kariyer psikolojik danışmanlığı bölümlerine aittir.

Tablo 4. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Gruplararası	179.367	3	59.789	7.360	.000	Önleyici > Kariyer
	Gruplarıçi	1454.152	179	8.124			
	Toplam	1633.519	182				

Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Gruplararası	94.727	3	31.576	3.608	.014	Önleyici > Kariyer
	Gruplarıçi	1566.421	179	8.751			
	Toplam	1661.148	182				
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Gruplararası	182.632	3	60.877	6.579	.000	Önleyici > Kariyer
	Gruplarıçi	1656.395	179	9.254			
	Toplam	1839.027	182				

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri tüm alt anlamlı bir farklılık göstermektedir (bilişsel= $F(3, 179)=7,360$, $p<.05$, duyuşsal= $F(3, 179)=3,608$, $p<.05$, psikomotor= $F(3, 179)=6,579$, $p<.05$). Öğrenim görülen bölümler arası farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak için LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre LSD testi sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Bölüm	Görülen	Eğitim Programları ve Öğretimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	Önleyici Rehberlik
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Eğitim Programları ve Öğretimi	1		-.82	1.19	-1.40
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	-		1	2.02	-.57
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	-		-	1	-2.59*
	Önleyici Rehberlik	-		-	-	-
Alt Boyut	Öğrenim Bölüm	Görülen	Eğitim Programları ve Öğretimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	Önleyici Rehberlik
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Eğitim Programları ve Öğretimi	1		-.98	1.06	-.70
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	-		1	2.04	.27
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	-		-	1	-1.76*
	Önleyici Rehberlik	-		-	-	-
Alt Boyut	Öğrenim Bölüm	Görülen	Eğitim Programları ve Öğretimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	Önleyici Rehberlik
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Eğitim Programları ve Öğretimi	1		-.62	.80	-1.77
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	-		1	1.42	-1.15
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	-		-	1	-2.58*
	Önleyici Rehberlik	-		-	-	-

* $p<.05$

Tablo 5'teki LSD testinin sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda Önleyici Rehberlik programında öğrenim gören öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri (bilişsel: $X = 17.71$, duyuşsal: $X = 18.15$, psikomotor: $X = 17.86$), Kariyer Psikolojik Danışmanlığı programında öğrenim gören öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinden (bilişsel: $X = 15.12$, duyuşsal: $X = 16.38$, psikomotor: $X = 15.28$), anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ilgisi, isteği ile alakalı olabilir. Diğer bölümler arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.1.3 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Yüzyüze Eğitime Kıyasla Aynı Seviyede Eğitim Verip Vermediğine Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrencilerin uzaktan eğitimin yüzyüze eğitime kıyasla aynı seviyede eğitim verip vermediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılması bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin uzaktan eğitimin yüzyüze eğitime kıyasla aynı seviyede eğitim verip vermediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılmasına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	Öğrencilerin Düşünceleri	N	X	S
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Aynı	67	16.56	2.90
	Yüzyüze eğitim daha iyi	109	16.11	3.04
	Uzaktan eğitim daha iyi	11	17.72	2.76
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Aynı	67	18.01	2.80
	Yüzyüze eğitim daha iyi	109	16.94	3.10
	Uzaktan eğitim daha iyi	11	19.00	2.36
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Aynı	67	16.77	3.33
	Yüzyüze eğitim daha iyi	109	15.96	3.04
	Uzaktan eğitim daha iyi	11	17.90	3.44

Tablo 6'da yer alan betimsel istatistiklere göre tüm alt boyutlarda algılanan öğrenme düzeyinde en yüksek puan ortalaması uzaktan eğitimin daha iyi olduğunu düşünen öğrencilere, en düşük puan ortalaması yüzyüze eğitimin daha iyi olduğunu düşünen öğrencilere aittir.

Tablo 7. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrencilerin uzaktan eğitimin yüzyüze eğitime kıyasla aynı seviyede eğitim verip vermediğine yönelik düşüncelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Gruplararası	33.376	2	16.188	1.820	.165	
	Gruplariçi	1636.736	184	8.895			-
	Toplam	1669.112	186				
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Gruplararası	76.703	2	38.352	4.365	.014	Uzaktan eğitim daha iyi, Aynı > Yüzyüze eğitim daha iyi
	Gruplariçi	1660.667	189	8.787			
	Toplam	1737.370	191				
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Gruplararası	52.959	2	26.479	2.630	.075	
	Gruplariçi	1862.446	185	10.067			-
	Toplam	1915.404	187				

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri yalnızca duyuşsal algılanan öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 189)=8,787$, $p<.05$). Duyuşsal alt boyuttaki hangi görüşler arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrencilerin uzaktan eğitimin yüzyüze eğitime kıyasla aynı seviyede eğitim verip vermediğine yönelik düşünceleri göre LSD testi sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Bölüm	Aynı	Yüzyüze eğitim daha iyi	Uzaktan eğitim daha iyi
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Aynı	1	1.06*	- .98
	Yüzyüze eğitim daha iyi	-	1	-2.05*
	Uzaktan eğitim daha iyi	-	-	1

* $p<.05$

Tablo 8’deki LSD testinin sonuçlarına göre, duyuşsal algılanan öğrenme alt boyutunda uzaktan eğitimin daha iyi olduğunu düşünen ($X = 19.00$) ve her ikisinde aynı olduğunu düşünen (duyuşsal: $X = 18.01$) öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri yüzyüze eğitimin daha iyi olacağını düşünen öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinden ($X = 16.94$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu anlamlı farkın duyuşsal alt boyutta olması öğrencilerin uzaktan eğitime karşı önyargıları olabilir. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinin yüksek olması önyargıya yada olumsuz tutuma sahip olmamaları olabilir.

3.1.4 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Yeterli Bir Eğitim Verip Veremediğine Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrencilerin uzaktan eğitimin yeterli bir eğitim verip veremediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılması bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin uzaktan eğitimin yeterli bir eğitim verip veremediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılmasına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	Öğrencilerin Düşünceleri	N	X	S
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	16	16.06	2.88
	Hayır yeterli değil	66	15.57	3.08
	Yeterli	95	16.91	2.91
	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	6	17.33	1.63
	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli	8	17.75	2.25
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	16	17.16	2.95
	Hayır yeterli değil	66	16.41	3.11
	Yeterli	95	18.29	2.81
	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	6	16.66	2.06
	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli	8	17.44	2.24

Psikomotor Algılanan Öğrenme	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	16	17.11	2.69
	Hayır yeterli değil	66	15.59	3.01
	Yeterli	95	16.74	3.40
	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	6	18.00	1.89
	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli	8	16.33	2.69

Tablo 9’da yer alan betimsel istatistiklere göre bilişsel algılanan öğrenme alt boyutunda en yüksek puan ortalaması uzaktan eğitimin kendi kendine çalışabilenler için yeterli olduğunu düşünen öğrencilere, en düşük puan ortalaması uzaktan eğitimin yeterli olmadığını düşünen öğrencilere aittir. Duyuşsal algılanan öğrenme alt boyutunda en yüksek puan ortalaması uzaktan eğitimin yeterli olduğunu düşünen öğrencilere, en düşük puan ortalaması uzaktan eğitimin yeterli olmadığını düşünen öğrencilere aittir. Psikomotor algılanan öğrenme alt boyutunda en yüksek puan ortalaması uzaktan eğitimin yeterli olduğunu düşünen öğrencilere, en düşük puan ortalaması uzaktan eğitimin yeterli olmadığını düşünen öğrencilere aittir.

Tablo 10. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrencilerin uzaktan eğitimin yeterli bir eğitim verip veremediğine yönelik düşüncelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Gruplararası	91.577	4	22.894	2.676	.033	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli, Öğretim elemanı ilgili ise yeterli > Hayır yeterli değil
	Gruplariçi	1591.218	186	8.555			
	Toplam	1682.769	190				
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Gruplararası	146.352	4	36.588	4.367	.002	Yeterli > Hayır yeterli değil
	Gruplariçi	1608.684	192	8.379			
	Toplam	1755.036	196				
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Gruplararası	78.576	4	19.644	1.979	.099	-
	Gruplariçi	1865.704	188	9.924			
	Toplam	1944.280	192				

Tablo 10’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri yalnızca bilişsel ve duyuşsal algılanan öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir (Bilişsel = $F(4, 186)=2.676$, $p<.05$, Duyuşsal = $F(4, 192)=4.367$, $p<.05$). Bilişsel ve duyuşsal alt boyuttaki hangi görüşler arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Algılanan öğrenme düzeylerinin öğrencilerin uzaktan eğitimin yeterli bir eğitim verip veremediğine yönelik düşüncelerine göre LSD testi sonuçları

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Bölüm	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	Hayır yeterli değil	Yeterli	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	1	.48	- .88	-1.27	-1.68
	Hayır yeterli değil	-	1	-1.34*	-1.75	-2.17*
	Yeterli	-	-	1	-.41	-.83
	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	-	-	-	1	-.41
	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli	-	-	-	-	1
Alt Boyut	Öğrenim Görülen Bölüm	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	Hayır yeterli değil	Yeterli	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Çalışanlar için avantajlı olduğu için yeterli	1	.74	-1.13	.50	-.27
	Hayır yeterli değil	-	1	-1.88*	-.24	-1.02
	Yeterli	-	-	1	1.63	.85
	Öğretim elemanı ilgili ise yeterli	-	-	-	1	-.77
	Kendi kendine çalışabilenler için yeterli	-	-	-	-	1

* $p < .05$

Tablo 11'deki LSD testinin sonuçlarına göre, bilişsel algılanan öğrenme alt boyutunda uzaktan eğitimin kendi kendine çalışabilenler için yeterli olduğunu düşünen ($X = 17.75$) ve yeterli olduğunu düşünen ($X = 17.33$) öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri uzaktan eğitimin yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinden ($X = 15.57$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Duyuşsal algılanan öğrenme alt boyutunda uzaktan eğitimin yeterli olduğunu düşünen ($X = 18.29$) öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri uzaktan eğitimin yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerinden ($X = 16.41$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buradaki anlamlı farklılıkların nedeni öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumları ya da önyargıları olabilir.

3.1.5 Öğrencilerin Algılanan Öğrenme Düzeyleri ve Uzaktan Eğitimi Tercih Nedenlerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ve uzaktan eğitimi tercih nedenlerinin karşılaştırılması bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ve uzaktan eğitimi tercih nedenlerinin karşılaştırılmasına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	Öğrencilerin Düşünceleri	N	X	S
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Öğretmen olduğum için	6	16.00	2.09
	Kariyerime katkı sağlamak için	17	14.88	2.89
	Eğitim aldığım alana ilgim var (psikoloji)	25	16.44	3.57
	Çalıştığım için	33	16.18	2.50
	Kendimi geliştirmek için	27	16.33	3.12
	Eğitim düzeyimi artırmak için	7	17.14	2.67
	Eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmak için	17	16.58	3.84
	Mesleğime katkıda bulunmak için	46	17.43	2.54
	Formasyon yerine geçtiğini düşündüğüm için	6	15.33	3.07
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Öğretmen olduğum için	6	20.00	1.54
	Kariyerime katkı sağlamak için	17	17.00	2.91
	Eğitim aldığım alana ilgim var (psikoloji)	25	17.72	2.66
	Çalıştığım için	33	17.12	3.22
	Kendimi geliştirmek için	27	16.96	3.52
	Eğitim düzeyimi artırmak için	7	16.57	3.20
	Eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmak için	17	16.88	3.98
	Mesleğime katkıda bulunmak için	46	18.13	2.14
	Formasyon yerine geçtiğini düşündüğüm için	6	16.33	3.72
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Öğretmen olduğum için	6	18.50	3.08
	Kariyerime katkı sağlamak için	17	14.88	3.03
	Eğitim aldığım alana ilgim var (psikoloji)	25	16.52	3.34
	Çalıştığım için	33	16.18	2.55
	Kendimi geliştirmek için	27	16.40	3.22
	Eğitim düzeyimi artırmak için	7	16.85	2.67
	Eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmak için	17	16.05	4.56
	Mesleğime katkıda bulunmak için	46	17.10	2.90
	Formasyon yerine geçtiğini düşündüğüm için	6	16.00	3.40

Tablo 11’de yer alan betimsel istatistiklere göre bilişsel algılanan öğrenme boyutunda en yüksek puan ortalaması mesleğine katkıda bulunmak için uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilere, en düşük puan ortalaması kariyerine katkı sağlamak için uzaktan eğitimi tercih eden düşünen öğrencilere aittir. Duyuşsal algılanan öğrenme boyutunda en yüksek puan ortalaması öğretmen olduğu için uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilere, en düşük puan ortalaması formasyon yerine geçtiğini düşündüğü için uzaktan eğitimi tercih eden düşünen öğrencilere aittir. Psikomotor algılanan öğrenme boyutunda en yüksek puan ortalaması öğretmen olduğu için uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilere, en düşük puan ortalaması formasyon yerine geçtiğini düşündüğü için uzaktan eğitimi tercih eden düşünen öğrencilere aittir.

Tablo 13. Algılanan öğrenme düzeylerinin ve öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih nedenlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Algılanan Öğrenme	Gruplarası	101.418	8	12.677	1.446	.181	
	Gruplarıç	1534.446	175	8.768			-
	Toplam	1635.864	183				
Duyuşsal Algılanan Öğrenme	Gruplarası	93.909	8	11.739	1.310	.241	
	Gruplarıç	1567.548	175	8.957			-
	Toplam	1661.457	183				
Psikomotor Algılanan Öğrenme	Gruplarası	94.465	8	11.808	1.176	.316	
	Gruplarıç	1757.187	175	10.041			-
	Toplam	1851.652	183				

Tablo 13’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ile uzaktan eğitimi tercih nedenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.1.6 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri uzaktan eğitime yönelik görüşleri yarı-yapılandırılmış bir form aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen temalar ve görüşlerin sıklıkları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlere ait temalar ve bu görüşlerin sıklıkları

Tema	Görüş	f
Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşler	İstenen zamanda dersleri izlemek	51
	Canlı dersler etkileşim sağlayarak öğrenmeye katkı sağlıyor	35
	Belirli bir yerde olmadan ders alabilmek	32
	Eğitim materyalleri ile bilgiye ulaşma kolay	30
	Canlı derslerin sonradan izlenebilmesi	30
	Çalışırken eğitim alma ve ilerleme imkânı sağladı.	20
	Videolu eğitimler faydalı	18
	Zamandan tasarruf sağlıyor	18
	Kendini motive edebilen kişiler için çok uygun	14

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşler	Yüz-yüze etkileşim olmaması öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	84
	Teknik sorunlar	32
	Sistemde öğrencilerin öğrenci işleri ve öğretim elemanları ile iletişim kuracağı bir kısım yok	18
	Canlı ders saatlerinin öğrenciler için uygun olmayan saatlerde yapılması	13
	Kullanılan uzaktan eğitim sistemi yetersiz	13
	Kaynak ve materyal yetersiz, düzensiz	9
	Kendi kendine çalışamayan kişiler için uygun değil	7
	Fiziki imkânlardan (kütüphane gibi) faydalanamamak	7
	Eğitim harcı yüksek olması ve taksit yapılmaması	7
Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumlu deneyimleri	Öğretim elemanları ilgili ve istekliydi	30
	Uygulanan sistem ve programı başarılı buldum	16
	Öğretim elemanları epostalara çok hızlı dönüt sağlıyorlar	9
	Öğrenci taleplerinin dikkate alınması olumluydu	9
Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumsuz deneyimleri	Canlı ders saatleri haber verilmeksizin değiştirilmesi	22
	Bazı öğretim elemanları ilgisiz	13
	Ders materyalleri ve notlar bazen zamanında ulaşmıyor	12
	Yaşanılan yerde internet bağlantısının sorunlu olmasından dolayı sisteme erişimde sorun yaşıyor	10
Öğrencilerin uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik önerileri	Canlı ders uygulamasında öğrencilere sesli soru sorma imkânı sağlayan bir yazılım altyapısı sağlanmalı	32
	Vize, sınav ve canlı ders tarih/saatleri gibi önemli duyurular email veya sms ile duyurulmalı	25
	Canlı ders saatleri önceden haber verilmeli	24
	Öğrencilerin öğrenci işleri ve öğretim elemanları ile iletişim kurabileceği bir bölüm olmalı	22
	Canlı ders saatleri öğrencilerin uygun saatleri düşünülerek ayarlanmalı (özellikle çalışanlar için)	19
	Ders materyalleri zamanında ulaştırılmalıdır	13
	Ücretler daha düşük olmalı	10
	Öğretim elemanları daha öğrencilerin bir uzaktan eğitim sistemi ile onlarla iletişim kurduğu için hoşgörülü olmalı	10

Öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerine bakıldığında en sık ifade edilen görüşlerin zaman ve mekândan bağımsız eğitim alabilmek olduğu görülmektedir. Diğer çarpıcı görüşler ise öğretim materyalleri ve bilgiye ulaşma kolaylığı ile canlı derslerin sağladığı etkileşim imkânıdır. Öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinde ise en sık ifade edilen görüşün yüzyüze etkileşimin olmaması olarak görülmektedir. Bununla birlikte teknik

sorunların ve iletişim kanallarının yetersizliğinin vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin olumlu deneyimlerinin çoğunlukla ilgili öğretim ilgili elemanları ile ilgili olduğu görülmekte iken olumsuz deneyimlerinin canlı ders saatlerinin haber vermeksizin değiştirilmesi, zamanında ulaşmayan ders materyalleri, teknik sorunlar ve bazı ilgisiz öğretim elemanları olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin öğretimin geliştirilmesine yönelik görüşlerinde ağırlıklı olarak canlı derslerin geliştirilmesi ve plana uygun yapılmasına yönelik olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencilerinin algılanan öğrenme düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen, Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Öğrenme Ölçeği" kullanılarak yapılan incelemede öğrencilerin bilişsel ve psikomotor algılanan öğrenme düzeyleri %78 civarında olmasına rağmen duyuşsal algılanan öğrenme düzeyleri %83 civarında bulunmuştur.

Öğrenciler lisansüstü düzeyinde öğretim gördüklerinden dolayı mesleklerine göre algılanan öğrenme düzeyleri karşılaştırılmış, öğretmen olanlar ve öğretmen olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrenim görülen programlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Önleyici Rehberlik programı ile Kariyer Psikolojik Danışmanlığı programları arasında tüm alt boyutlarda Önleyici Rehberlik programı lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Eastman, Aviles ve Hanna'nın (2017) çalışmasında bu bulgulara kısmen benzer şekilde uzaktan eğitimle farklı dersler alan öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular algılanan öğrenme düzeyinin farklı branş ve derslere göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Ancak gelecekte yapılacak çalışmalarda bu farklılıkların neden kaynaklandığını tespit etmeye yönelik derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrencilerin uzaktan eğitimin yüzüze eğitime kıyasla aynı seviyede eğitim verip vermediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; uzaktan eğitimin daha iyi ve ikisinde aynı seviyede eğitim verdiğini düşünen öğrencilerle yüzüze eğitimin daha iyi seviyede eğitim verdiğini ifade eden öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri, sadece duyuşsal alt boyutta uzaktan eğitimin daha iyi ve ikisinde aynı olduğunu düşünen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farkın duyuşsal alt boyutta olması öğrencilerin uzaktan eğitime karşı önyargıları olmasından kaynaklanıyor olabilir ve önceki olumsuz deneyimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Haverila (2011) çalışmasında önceki uzaktan eğitim deneyimlerinin algılanan öğrenmeyi etkilediğini ifade etmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ölçülürken internete dayalı olarak gerçekleşen uzaktan eğitime yaklaşımlarına yönelik tutumlarının da inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini ve öğrencilerin uzaktan eğitimin yeterli bir eğitim verip veremediğine yönelik düşüncelerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmasına rağmen psikomotor alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Duyuşsal alt boyutta uzaktan eğitimin yüzüze eğitime kıyasla yeterli eğitim verdiğinin düşünenler ile yeterli eğitim vermediğini düşünen öğrenciler arasında yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farkın duyuşsal alt boyutta olması bir önceki bulguda olduğu gibi öğrencilerin uzaktan eğitime karşı önyargıları olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bilişsel alt boyutta öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri kendi kendine çalışabilenler için yeterli ve öğretim elemanı ilgili ise yeterli olduğunu düşünenler ile yeterli olmadığını düşünenler arasında, kendi kendine çalışabilenler için ve öğretim elemanı ilgili ise yeterli olduğunu düşünenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bilişsel düzeyde bulunan anlamlı farklılıklar öğrenci ve öğretim

elemanı istekli olduğunda algılanan öğrenme düzeylerinin yükselebileğini göstermektedir. Bu bulgu Richardson ve Swan'ın (2003) uzaktan eğitimde öğretim elemanından memnuniyet arttıkça algılanan öğrenme düzeyinde arttığı bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin algılanan öğrenme düzeyleri ve uzaktan eğitimi tercih nedenlerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin aldıkları uzaktan eğitime yönelik görüşlerine bakıldığında ise; canlı derslerin avantajlarının, canlı derslerde yaşanan sorunların, canlı derslerin geliştirilmesinin, yüzyüze iletişimdeki etkileşim eksikliğinin bu canlı derslerle sağlanması gerektiğinin üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bulgu Wang ve Antonenko'nun (2017) bir öğreticinin uzaktan eğitim sisteminde canlı olarak var olmasının algılanan öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin algılanan öğrenme düzeylerini etkileyen değişkenlere yönelik, öğrencilerin ders başarı notları ile de kıyaslama yapılarak, nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ackerman, R. ve Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: on screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32.
- Ackerman, R. ve Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1816-1828.
- Albayrak, E., Güngören, Ö. C. ve Horzum, M. B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R. ve Straut, T. T. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Sloan Consortium.
- Barzilai, S. ve Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*, 70, 65-79.
- Batista, I. V. ve Cornachione, E. B. (2005). Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 32, 22-30.
- Boeglin, J. A. ve Campbell, K. (2002). Effects of Learners' Readiness on Their Perceived Learning Outcomes. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 28(2). Retrieved at 15.08.2017 from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26575/19757>
- Bowers, J. ve Kumar, P. (2017). Students' perceptions of teaching and social presence: A comparative analysis of face-to-face and online learning environments. In *Blended Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1532-1550). IGI Global.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caspi, A. ve Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323-346.
- Eastman, J. K., Aviles, M. ve Hanna, M. D. (2017). Determinants of Perceived Learning and Satisfaction in Online Business Courses: An Extension to Evaluate Differences Between Qualitative and Quantitative Courses. *Marketing Education Review*, 27(1), 51-62.
- Eom, S. B., Wen, H. J. ve Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.

-
- Flowers, L. A., Flowers, L. O., Flowers, T. A. ve Moore III, J. L. (2014). Examining the effects of online distance education on African American students' perceived learning. *Black History Bulletin*, 77(1), 21-26.
- Gürer, M. D. ve Yıldırım, Z. (2014). Effectiveness of learning objects in primary school social studies education: achievement, perceived learning, engagement and usability. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 131-143
- Haverila, M. (2011). Prior E-learning experience and perceived learning outcomes in an undergraduate E-learning course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 206.
- Kang, M. ve Im, T. (2013). Factors of learner-instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 292-301.
- Metcalf, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 159-163.
- Picciano, A. G., Seaman, J., Shea, P. ve Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan foundation. *Internet and Higher Education*, 15(2), 127-135.
- Rhodes, M. G. ve Castel, A. D. (2008). Memory predictions are influenced by perceptual information: evidence for metacognitive illusions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(4), 615.
- Richardson, J. ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1), 68-88.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319-332.
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D. ve Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 7-13.
- Sebastianelli, R., Swift, C. ve Tamimi, N. (2015). Factors affecting perceived learning, satisfaction, and quality in the online MBA: A structural equation modeling approach. *Journal of Education for Business*, 90(6), 296-305.
- Wang, J. ve Antonenko, P. D. (2017). Instructor presence in instructional video: Effects on visual attention, recall, and perceived learning. *Computers in Human Behavior*, 71, 79-89.