

T. C. Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu

Bildiriler Kitabı

Sakarya

Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 6

ISBN: 978-605-4735-23-5

VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Özcan Erkan AKGÜN, Mustafa BAYRAKÇI

Kapak tasarım: Emrehan GÜLTEKİN, Fatih DURMUŞ

Sayfa tasarım: Ebru ALBAYRAK, Murat TOPAL

Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2013, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesi'ne aittir. Yazılardan yazarları sorumludur.

İletişim:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: egitim@sakarya.edu.tr

Sunuş

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada yapılan sempozyum sayılarında gözle görülür bir artış oldu. Neredeyse sene içinde sempozyum veya kongrenin olmadığı gün kalmadı. İstedığımız mevsimde, istediğimiz yerde sempozyum bulabilir hale geldik. Sempozyum sayısı arttıkça, ters orantılı olarak kaliteli bildiri sayısı da azalmaya başladı. Sadece katılımcıların bulunduğu oturumlar yapılmaya başlandı. Hatta oturumcular arasında bile sunumunu yaptıktan sonra kendisinden sonrakileri dinlemeye tenezzül etmeyenleri bile görüyoruz. Hepimiz adına üzüntü verici bir durum olduğunu ifade etmeliyim.

Bir bilim insanı olarak utanmakla birlikte, söylemeden geçemeyeceğim bir diğer husus, sempozyumların bazı akademisyenler için ek gelir kapısı olmaya başlamasıdır. Sempozyumlar, artık düzenleyenlerin para kazandığı, katılanların ise turistik seyahat yaptıkları etkinlik olmaya başladı. Bütün bunları gören ve içi sızlayan birisi olarak sempozyum düzenleme konusunda başlangıçta tereddüt ettik. Acaba biz de beğenmediğimiz ve eleştirdiğimiz sempozyumlara mı benzeyeceğiz, diye endişe ettik. Çok şükür, korktuğumuz başımıza gelmedi.

Ulusal Lisansüstü Sempozyumunun altıncısını 10-11 Mayıs 2013 tarihlerinde düzenledik. Beşincisi 2012 yılında Gazi Üniversitesinin ev sahipliğinde gerçekleşmişti. Kapanış oturumunda bir kaç üniversite, bir sonraki sempozyuma ev sahipliğini yapmak istediklerini belirttiler. Kapanış oturumuna katılanlar Sakarya Üniversitesinde yapılmasını kararlaştırdılar. O gün bu kararı verenleri mahçup etmemek için ben ve mesai arkadaşlarım sempozyumun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için elimizden gelen gayreti gösterdik.

Sempozyumumuza 43 farklı üniversiteden 146 başvuru oldu. Toplam 30 oturumda 14 farklı alandan 162 yazar tarafından hazırlanan 119 bildiri sunuldu. Hararetli tartışmaların yaşandığı oturumlara şahit olduk. Sempozyum düzenleme heyeti olarak bu duruma sevindik.

Ülkemizde ve dünyada, sempozyum kitaplarının hazırlanma ve yayınlama süreleri ortalama bir yıldır. Genellikle yapıldıktan sonraki sene yayınlanır ve bildirileri yayınlanan sempozyum sayısı ise hızla azalmaktadır. Sempozyumlarda sunulan bildiriler ya cdlere kaydedilip dağıtılmakta, ya da internet üzerinde yayınlanmaktadır. Bu uygulamanın hem olumlu hem de olumsuz tarafları var. Olumlu tarafı bildirilerin ilim dünyasına çabucak sunulmasıdır. Maliyeti olmadığı için gönderilen her bildiri yayınlanmakta, bu da bildiri metinlerinde düzey düşüklüğüne yol açmaktadır. Kanaatimizce bu da olumsuz yönüdür.

Sempozyum düzenlemek altından kolayca kalkılacak bir iş değil ve biz de gördüğümüz destekler olmasaydı altından kalkamazdık. Bu konuda en büyük desteği rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer Elmas'tan gördük. Kendilerine müteşekkirim. Rektör yardımcımız Prof. Dr. M. Ali

Yalçın'ın o gün misafirlerimizle ilgilenmesi ve bizi yalnız bırakmaması bizi daha dirençli bir hale getirdi. Teşekkür ederim.

Sempozyum esnasında hem bildiriyle, hem de oturum başkanlığıyla bizlere destek veren çok değerli mesai arkadaşlarıma da burada teşekkür etmem gerekiyor. Sempozyumun aksama-dan yürümesi için akşamlara kadar bizlere yardım eden çok değerli öğrencilerimizi burada anmazsak büyük eksiklik olurdu. Onlara da teşekkür ederim.

Sempozyumda sunulan bildirileri lisansüstü eğitimle ilgili olanlar ve olmayanlar olarak ikiye ayırıp farklı ciltlerde bastık. Elinizde tuttuğunuz cilt lisansüstü konusunda sunulan bildiriler arasından seçtiğimiz 36 bildiriden oluşuyor. Yer almayan bildirilerin bir kısmı yayınlanmaya değer bulunmadı, bir kısmı zamanında gelmedi. Bazı katılımcılar da bildirilerini çok değerli buldukları için bir dergide yayınlamak istediler. Biz de anlayışla karşıladık.

Bildiri kitabının hazırlanmasında emeği geçen Yard. Doç. Dr. Özcan Akgün, Yard. Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı, Araş. Gör. Ebru Albayrak ve Arş. Gör. Murat Topal'a ayrı bir fasıl açmam gerekiyor. Sıcak yaz günlerinde, tatillerinden feragat ederek bu kitabın bir an önce yayınlanması için çalıştılar. Kendilerine can ü gönülden teşekkür ediyorum.

Temennimiz, yayınladığımız bu bildiri kitabının lisansüstü eğitimde karşılaştığımız sorunları tespit ve çözümünde faydalı olmasıdır.

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Eylül 2013, Serdivan

Bilim Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ali BALCI	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP	(Milli Eğitim Bakanlığı)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal ZORBA	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Erhan BİRGİLİ	(Orhangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Esergül BALCI	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil EKŞİ	(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun TAŞKIN	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati AKYOL	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İnyet AYDIN	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal İNAT	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	(Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa YILDIZ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Necla KURUL	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Rahmi KARAKUŞ	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ABACI	(İstanbul Ticaret Üniversitesi)
Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN	(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	(Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Temel ÇALIK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	(Mevlana Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Aziz KILINÇ	(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	(Bartın Üniversitesi)
Doç. Dr. Erkan YAMAN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ertuğrul GELEN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Esat ÇETİN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. H. Basri GÜNDÜZ	(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. H. İbrahim SAĞLAM	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Havva YAMAN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Kamile DEMİR	(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Kürşat YILMAZ	(Dumlupınar Üniversitesi)

Bilim Kurulu/Advisory Board - devamı

Doç. Dr. Levent ERASLAN	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek MASAL	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Metin YAMAN	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat İSKENDER	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa KOÇ	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ	(Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Osman TİTREK	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	(Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	(Başkent Üniversitesi)
Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK	(Sakarya Üniversitesi)

Düzenleme Kurulu

Sempozyum Fahri Başkanı Prof. Dr. Muzaffer ELMAS Rektör	
Sempozyum Başkanı Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ Enstitü Müdürü	
Düzenleme Kurulu Başkanı Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI	
Düzenleme Kurulu Üyeleri	
Doç. Dr. Ahmet AKIN	Doç. Dr. İsmail ÖNDER
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Yrd. Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Yrd. Doç. Dr. Ergun ÖZTÜRK	Arş. Gör. Murat TOPAL
Arş. Gör. Gözde SEZEN	Arş. Gör. Ebru ALBAYRAK
Uzm. Emrehan GÜLTEKİN	

Sempozyum Açılış Konuşması

Çok değerli misafirlerimiz, kıymetli bilim insanları ve eğitim dünyasının genç araştırmacıları, Sözlerime başlamadan önce sizleri saygı ile selamlıyor, muhabbetlerimi sunuyorum. VI. Lisansüstü Eğitim Sempozyumuna ev sahipliği yapmaktan duyduğumuz onuru sizlerle paylaşıyor ve bizimle birlikte olduğunuz için hepinize teşekkür ediyorum.

Bugün başlayıp yarın öğleden sonra tamamlanacak olan sempozyumumuzda 43 farklı üniversiteden 162 bilim insanı 30 oturumda 119 bildiri ile yer alıyor. Sempozyumun başarılı geçmesini ve hepimiz için bereketli olmasını temenni ediyorum.

Bu açılış konuşmasını fırsat bilerek enstitüler olarak karşılaştığımız sorunlardan kısaca bahsetmek istiyorum.

Son birkaç yılda Yüksek Öğretim Kurulu enstitüleri doğrudan ilgilendiren konularda bir takım kararlar aldı. Bu kararların bazıları bizleri olumsuz yönde etkiledi. Bunlardan biri öğrencinin kendi isteği dışında kaydının silinmesinin imkansız hale gelmesini sağlayan bir yasanın çıkmış olmasıdır. 25.02.2011 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 2547 sayılı kanununun 173. Maddesine eklenen geçici 58. Madde ile üniversitelerden atılma kaldırılmış, daha önceden çeşitli nedenlerle üniversite eğitiminden uzaklaşmış ve uzaklaştırılmış olan öğrenciler için af çıkarılarak yeniden öğrenci olma hakkı tanınmıştır. Yasanın çıkmasından bu yana geçen iki senelik süre ve uygulama yasada bir takım değişiklikler yapılması gerektiğini düşündürdü. Kaydını yaptırmayan ve derslerde başarılı olmayan öğrencilerin dosyalarının arşive kaldırılması, herhangi bir af kanunu çıkarmaksızın, sadece dilekçe vermesi halinde yeniden öğrenciliğe başlaması sorunları ortadan kaldıracak gibi görünmektedir.

İkinci sorun harçların kaldırılmasıdır. Lisansüstü eğitim zorunlu bir eğitim olmadığı gibi yapan kimseye de mezun olduktan sonra kimi ayrıcalıklar sağlamakta, kişiler maddi menfaatler elde etmektedir. Lisansüstü harçları ödeyemeyen ve mağdur olan kimse olmadığı gibi öğrenciler arasında böyle bir beklenti de bulunmamaktaydı. 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.

Üçüncü sorun bir öğrencinin aynı anda birden fazla programa kaydını yaptırabilmesidir. Bu hem programlarda dersleri olumsuz etkilemekte, hem de üçüncü şahısların lisansüstü eğitim almasına engel olmaktadır. İkinci programa kayıt yüksek bir harç bedeli ödenerek yapılmalı, böylece daha çok kimsenin lisansüstü eğitim almasının yolu açılmalıdır.

Sizlerle paylaşmak istediğim son husus bütünleme sınavlarının getirilmiş olmasıdır. Lisansüstü eğitimde böyle bir sınavın hiç bir faydası ve etkinliği olmamakta, dönem içinde yapılan faaliyetlerle değerlendirilen öğrencilerin performansının bir sınavla tekrar değerlendirilmesi pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim bütünleme ile ilgili genelge dışında tutulmalıdır.

Sözlerime son vermeden önce sempozyumumuzun bir bilim ziyafetine dönüşmesi düşünce ve temeniyle sizleri tekrar selamlıyor, saygılarımı sunuyorum.

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

İçindekiler/Contents

Sunuş.....	3
Bilim Kurulu	5
Sempozyum Açılış Konuşması.....	7
İçindekiler.....	8
Lisansüstü Eğitimde Avrupa Yaklaşımı, Metin TOPRAK, Armağan ERDOĞAN	10
Lisansüstü Uluslararasılaşma Çabalarında İsmarlama ve Etik Sorunlar, Ali GÜLER	37
Akademik Sanat ve Lisansüstü Sorunsalı: Sanatta Yeterlik ile Sanatsal Yeterlik, Metin EKER, Esen KARADAĞ, Begüm TOPUZ	45
Alan Eğitimcilerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimde Eğitim Bilimleri Derslerine Bakışı, Çetin SEMERCİ	51
Anlamayı Anlamak: Matematik Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Lineer Cebir Kavramlarını Anlamalarının İncelenmesi, Deniz K. BİRİNCİ, Ali DELİCE, Emin AYDIN	55
Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Karşı Tutumları: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği, Betül TÜRKER vd.	61
Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, M. Nuri GÖMLEKİZ, Fatıma YILDIRIM	68
Lisansüstü Bilimsel Araştırma Teknikleri (BAT) Dersinin Uzaktan Öğretimine İlişkin Uzaktan Öğretim Öğrencilerin Görüşleri, Kerim KARABACAK	75
İlköğretim Bölümünde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği Mustafa ERGUN, Feyza ÇİLİNGİR	85
Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Düzeyleri, Volkan BAYAR vd.	90
Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Eray EĞMİR vd.	97
Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, İbrahim S. ÖDEMiŞ vd.	104
Lisansüstü Öğrenim ve Araştırma Düşüncesi Modeli, Sadettin ÖZEN	111
Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Araştırma Etiği Hakkındaki Görüşleri, S. Aylin BAYAR	118
Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları, İ. Bakır ARABACI, Ceyda AKILLI	124
Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri, Özcan E. AKGÜN, İsmail GÜLEÇ, Murat TOPAL	134
Modern Türk Edebiyatına Yönelik Lisansüstü Eğitimde Modern Fransız Edebiyatının Yeri ve Önemi, Rafet ŞİMŞEK	142
Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Metaforik Alguları, M. Nuri GÖMLEKSİZ, S. Zeynep ET	145
Öğretmenlerin Okullarda Uygulanan Lisansüstü Araştırmalara İlişkin Tutumları: Eskişehir İli Örneği, Gökhan KAYIR vd.	152

ÖYP (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı) Lisansüstü Eğitim Süreci ve Karşılaşılan Problemler, Gökçe Zeynep ÖZATALAY	157
Popüler Kültürün Akademik Popülarlığını Lisansüstü Tezlerde Sorgulamak, Derya TELLAN	162
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Tez Konusu Belirleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Berfu KIZILASLAN TUNÇER	168
Türk Dili ve Edebiyatı Sahasında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme, Adem ARSLAN, Mehmet GÜNGÖR	175
Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Roman Türünde Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bazı Dikkatler, Bilge Zeynep ÜNLÜ	179
Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi, Ayşe ALKAN	184
Türkiye’de İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasında Türkçe Öğretimi ile İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Eğilimleri ve Değerlendirilmesi, Ergün ÖZTÜRK, Esra MÜDAR	189
Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretme Yeterliklerinin Geliştirilmesi, Cemal TÜNER	197
Yüksek Lisans Araştırmalarında İngilizcenin Yeri Bir Durum Çalışması: İngiliz Edebiyatı Okumalarının Türk Edebiyatı Araştırmalarına Katkısı, Gözde SARIOĞLU	202
Yükseköğretim Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Akademik Yükseltme ve Atama Kriterlerinin Revizyonu, Deniz Ayşe YAZICIOĞLU	206
Plastik Sanatlar Alanında Lisansüstü Eğitim Programları Hakkında Düşünce ve Önerilerim, İsmet ÇAVUŞOĞLU	212
Yeni Türk Edebiyatı Metinlerine Yeni İnceleme Yöntemleriyle Yaklaşılmasında Karşılaşılan Problemler, Elmas KARAKAŞ, Emine Neşe DEMİRDELER	214
Psikolojik Danışmaya Başvuran Öğrenci Profili, Mustafa KOÇ, T. Seda ÇOLAK, Betül DÜŞÜNCELİ	217
Türk Eğitim Sorunlarına Bir Çözüm Yolu: Demokratik Eğitim, Cüneyt BİRKÖK, Pınar DOĞAN	223
Darülfünun’ dan 2012’ye Yükseköğretimde Ücretli Eğitim, Neslihan DEMİRİZ	229
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitimle İlgili Bilgileri, Bilgi Kaynakları ve Eğilimleri, Ümmü Gülsüm İYİBİL, Müge AKPINAR	234
Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeline Göre Yeterliliklerinin İncelenmesi, Özcan E. AKGÜN, Betül ÇAKAL	240

Lisansüstü Eğitimde Avrupa Yaklaşımı

Metin TOPRAK*

Armağan ERDOĞAN**

Giriş

Türkiye, kurucuları arasında yer aldığı UNESCO ve OECD gibi kuruluşların yükseköğretim alanındaki alt kuruluşlarına da üyedir. Özellikle, yükseköğretim ve araştırma boyutlarında üye ülkeler için yaptırım öngören düzenlemeler yapan AB Komisyonunun yükseköğretim çalışmalarından, Türkiye aday ülke statüsünde faydalanmakta ve müktesebat kapsamındaki eğitim ve araştırma boyutunu takip etmektedir. Bunun yanında, Türkiye'nin yine kurucu üyesi olduğu Avrupa Konseyi'ne üye olan ve Kültür Konvansiyonu'na imza koyan 47 ülkenin dahil olduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde de yer almaktadır. Türkiye, Avrupa genelindeki yükseköğretim reform gündemini ve Avrupa Yükseköğretim Alanını imza koyduğu 2001 yılından bu yana takip etmektedir. Avrupa Birliği'nin bilgi temelli toplum ve bilgi temelli ekonomi vizyonu Türkiye'nin de aday ülke olarak benimsediği ve uzun vadeli programına koyduğu bir önceliklidir.

Bu çalışma, Avrupa'nın yenilik birliği vizyonu çerçevesinde araştırma ve doktora programlarına yönelik çalışmalarını ve referanslarını değerlendirmekte, Türkiye'ye yönelik içerimlerini ele almaktadır. Avrupa Konseyi, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Komisyonu resmi örgütler olarak araştırma ve doktora yönelik başta üniversiteler, üniversite birlikleri ile meslek örgütleri olmak üzere paydaşların gerçekleştirdikleri çalışmaları süreçlerden geçirecek resmileştirmektedir.

Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemleri dikkate alındığında, Türkiye'nin Amerikan sistemiyle büyük paralellik gösterdiği söylenebilir. Ne var ki, başta doktora düzeyi olmak üzere üniversite eğitiminde kalite güvencesinin olmaması,

kalite düzeyi bakımından düşük nitelikli mezunlarla ve dolayısıyla insan kaynaklarının düşük nitelikli olmasıyla sonuçlanmaktadır.

Bu yazıda yenilik ekonomisinin itici gücü olan doktora programlarına yönelik Avrupa yaklaşımı ele alınmış ve Türkiye'deki doktora programlarına yönelik düzenlemeler değerlendirilerek öneriler geliştirilmiştir

1. Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı

Yaşlanan nüfus ve küreselleşmeden gelen rekabet baskıları, Avrupa'nın geleceği için ekonomik büyümenin ürün, hizmet ve iş dünyası modellerindeki yeniliklerden gelmesini zorunlu kılıyor. Bu nedenle gerek 2000 yılında 10 yıllık hedef ve planların yer aldığı Lizbon Stratejisinin, gerekse 2010 yılında başlatılan AB 2020 hedeflerinin kalbinde inovasyon ve araştırma yer almaktadır Bilimsel bilgiye erişim, bilimsel bilginin transferi ve optimal yayılımı, optimal ulusaşırı işbirliği ve rekabet, yenilik birliği, fikirlerin işlere dönüşmesi, yeşil büyüme ve sosyal ilerleme yeni Avrupa'nın yeni gündemidir ve aday ülkeler bakımından da önemli bir yol göstericidir.

Avrupa Birliği'nin 2020 Vizyonunda inovasyon (yenilik) ve araştırma-geliştirme (ARGE) önemli bir yer tutmaktadır.¹ Avrupa Yükseköğretim Avrupa Birliği'nin 2020 Vizyonunda inovasyon (yenilik) ve araştırma-geliştirme (ARGE) önemli bir yer tutmaktadır.² Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ön lisansstan doktora kadar olan bütün yükseköğretim seviyelerini içine alırken, AAA daha ziyade doktora eğitimini ve araştırmacıları hedeflemektedir. "Yeni işler için yeni beceriler" inisiyatifi bu çerçevede Avrupa Araştırma Alanı (AAA) ile yakından ilişkilidir. AAA da diğer inisiyatifler gibi "yaşamboyu öğrenme" şemsiyesi altında tasarlanmıştır.

* Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi. Bologna Uzmanı, metin.toprak@istanbul.edu.tr

**Dr. Yükseköğretim Kurulu, Başkan Danışmanı, armagan.erdogan@yok.gov.tr

¹http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm (Erişim: 6 Mayıs 2013).

²http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm (Erişim: 6 Mayıs 2013).

Yaşamboyu öğrenme programının ana önceliği, eğitim ve öğretimin AB 2020 stratejisiyle ortaya konulmuş amaçlara katkısını güçlendirmektir (EC, 2010b). Böylece, büyümeyi bilgiye dayandırarak, dışlayan değil kapsayıcı, toplumlarda insanları güçlendirerek ve yurttaşların yaşamboyu öğrenmeye erişimini ve yaşamları boyunca “Yeni işler için yeni beceriler” geliştirmelerini teminat altına alarak değer yaratma amaçlanmıştır. Dolayısıyla, yaşamboyu öğrenme yaklaşımı AB 2020 vizyonu için bir şemsiye ve genel çerçeve oluşturmaktadır.

AAA ve AYA inisiyatifleri birçok alt proje ile somutlaşmaktadır. Her iki inisiyatif de Avrupa 2020 vizyonunu gerçekleştirmede hayati önemdedir. Avrupa 2020 Vizyonu (EC, 2010a, EC, 2010b), birbirini karşılıklı olarak güçlendiren üç önceliğe sahiptir: (i) Akıllı büyüme: bilgi ve yeniliğe dayalı bir ekonomi geliştirme; (ii) Sürdürülebilir büyüme: daha kaynak etkin, daha yeşil ve daha rekabetçi bir ekonomiyi özendirme; (iii) Kapsayıcı büyüme: toplumsal ve bölgesel uyumu sağlayan yüksek istihdamı hızlandırma. Bu amaçlar için aşağıdaki inisiyatifler ve öncelikler belirlenmiştir: Yenilik birliği,³ Gençlik Hamlesi, Avrupa için dijital (BİT) gündem, Kaynak-etkin Avrupa, Küreselleşen çağda endüstri politikası, Yeni işler için yeni beceriler gündemi (EC, 2013), Yoksulluğa karşı Avrupa platformu. Bu yedi ana inisiyatif hem AB üyesi ülkeler hem de AB üyeliğine aday ülkeler bakımından taahhüt anlamına gelmektedir. AB 2020 stratejisinin bu öncelikleri ve inisiyatifleri arasında eğitim ve araştırma önemli bir yer tutmaktadır.

Avrupa Araştırma Alanı (AAA): Araştırma ve yenilik, Avrupa 2020'nin nirengi noktasıdır. İlk olarak Lizbon Anlaşması Avrupa Komisyonunu AAA'yı gerçekleştirmesi yönünde yetkilendirilmiştir. AAA, Lizbon Stratejisine dayalı olarak Avrupa Konseyinin 23-24 Mart 2000 tarihlerindeki toplantının kararlarına dayanılarak 15 Haziran 2000'de kuruldu. Buna göre daha etkili ulusal araştırma sistemleri, optimal uluslararası işbirliği ve rekabet, araştırmacılar için açık işgücü piyasası, cinsiyet eşitliği ve cinsiyeti araştırmada ana bir unsur haline getirme, optimal yayılım, bilimsel bilgiye erişim ve bilimsel bilginin transferi ve nihayet başarı için koşullar AAA'nın temel ilgi alanları olarak belirlenmiştir.⁴

Yapılan alan araştırmaları ile araştırmacı ve doktora sahiplerinin uluslararası hareketliliği, araştırma hibelerine erişim, ulusaşırı araştırmalar yapma, araştırma altyapıları, araştırmacıların kariyerleri ve hareketliliği, bilgi transferi, uluslararası boyut, sınır ötesi faaliyetler gibi konular irdelenmekte, çıkan sonuçlara göre hem AAA hem de AYA için öneriler geliştirilmektedir.

Avrupa Birliği AYA ile eğitim ve öğretimde asgari yeterliliklerin karşılaştırılabilir olmasını, kaliteyi tutturmayı, hareketliliği özendirmeyi hedeflerken; AAA ile araştırmacıların ve öğretim elemanlarının Avrupa'da en etkin olacakları kurumlarda ve ülkelerde çalışmalarını hedeflemektedir. Avrupa Araştırma Alanında araştırmaya yapılan yatırımları azami düzeye çıkarma, ulusal sınır ötesi bağlantıları güçlendirme, araştırmacılar için açık işgücü pazarı oluşturma, cinsiyet eşitliğini sağlama, bilimsel bilgiye erişimi artırma ve ortak programları geliştirme eylem başlıkları olarak öne çıkmaktadır.

AAA için, başta Avrupa Komisyonu olmak üzere, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) gibi yükseköğretim örgütlenmeleri ve diğer paydaşlar gündemlerinde önemli bir yer vermektedir. AAA yoluyla araştırmacıların, bilimsel bilginin ve teknolojinin Avrupa'da serbestçe dolaşımı amaçlanmaktadır. AAA yoluyla Avrupa Birliği (AB) ve üye ülkeler bilimsel ve teknolojik temellerini, rekabetçiliklerini güçlendirecek ve mevcut yapı ve işleyişlere meydan okuyan büyük değişimlerle baş etmede ortak kapasitelerini artıracaklardır.⁵

AAA'nın temel girdisi araştırmacılar olduğu için, Avrupa'nın nitelikli araştırmacılar bakımından bir cazibe merkezi olması hedeflenmekte, Avrupa'nın araştırmacılar için açık işgücü piyasasına dönüşmesi için politikalar geliştirilmektedir. Araştırmacıların AB içindeki hareketliliği mükemmeliyete katkı yaparken, Avrupa araştırma pazarının önünde birçok engelin bulunması da dikkat çekiyor (EC, 2012). Şeffaf, açık ve liyakat temelli işe alma prosedürlerindeki eksiklik bu tür engellere örnek verilebilir. Bu durum, kariyer sahiplerini daha az cezbetmekte ve hareketliliğe, cinsiyet eşitliğine ve araştırma performansına zarar vermektedir.

Vatandaş olmayanlara ve/veya ikamet etmeyenlere ulusal fonlara erişimi açmak, ülkelerin sınırları arasında hareket etmelerine ve hareketliliğin daha kolay gerçekleşmesine yol açar ve araştırma kapasitesini geliştirir. Ne var ki, bazı durumlarda yasal ve yönetsel engeller de hareketliliği engellemektedir. “Para araştırmacıyı takip eder” inisiyatifi gibi girişimler, bu engellerin nasıl kaldırılabileceğini ve üye

³ Üniversitelerin yenilik ve ARGE yönelimleri konusunda bir vizyon tartışması için bkz. Teichler, 1999; Avrupa Parlamentosunun ve Avrupa Konseyinin 2008 yılında aldığı bir kararla 2009 yılı, Avrupa Yaratıcılık ve Yenilik Yılı olarak kabul edilmiştir, bkz. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:34:8:0115:0117:EN:PDF>, (Erişim: 15.01.2012).

⁴ http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm (Erişim: 6 Mayıs 2013).

⁵ http://ec.europa.eu/research/era/open-labour-market-for-researchers_en.htm, (Erişim: 15.05.2013).

devletlerin ve araştırma kuruluşlarının bütün tarafların çıkarlarını korurken, aynı zamanda ulusal hibelere erişimi nasıl sağladıklarını ve hibeleri ülkelerin sınırları arasında nasıl dolaştırdıklarını göstermektedir. Genç araştırmacılar için zayıf kariyer fırsatlarına neden olan insan kaynakları politikaları, yetersiz cinsiyet eşitliği uygulamaları, sosyal güvenlik engelleri, akademiye araştırmacıların ancak altıda birinin özel sektör tecrübesine sahip olmasının gösterdiği yetersiz akademi- iş dünyası arasındaki hareketlilik ve son olarak akademik diplomaların tanınmasının önündeki engeller, Avrupa Birliği ülkeleri genelinde var olmaya devam etmekte ve AAA'nın potansiyelini gerçekleştirmesini geciktirmektedir.

1.1.Devletlerin, Kuruluşların ve Avrupa Komisyonunun Eylem Başlıkları

Üye devletler ve araştırma kurumlarının sözleşme ve davranış koduna yönelik yükümlülüklerinin yanında AB Komisyonuna da önemli bir yönlendirme görevi düşmektedir. Buna göre Avrupa Komisyonu, üye devletler arasında karşılıklı öğrenmeyi ve iyi örneklerin değişimini destekler ve AAA'nın geliştirdiği çerçeveye aykırılık teşkil eden ulusal yasal ve diğer engelleri kaldırır (EC, 2013). Araştırmacılar için açık bir işgücü piyasasının sağlanması için üye devletler, araştırma kuruluşları ve Avrupa Komisyonundan beklenen eylemler vardır: AB üyesi devletlerin aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir: (i) Araştırmacıları açık, şeffaf ve liyakat temelli iş başvurularının önündeki yasal ve diğer engellerin kaldırılması, (ii) Ulusal hibelerin ülke sınırları dışına çıkmasının ve sınır ötesindeki başvuruların önündeki yasal ve diğer engellerin kaldırılması, (iii) Avrupa araştırmacılar ağı yoluyla kişiye özel hale getirilmiş bilgi ve hizmetlerin araştırmacılara sunulmasını sağlamak üzere "Taahhüt Deklarasyonu"nu uygulamak, (iv) "Yenilikçi Doktora Eğitimi için İlkeler"i yenilikçi doktora eğitim programlarını başlatmada ve sürdürmede desteklemek, (v) Araştırmacılara yönelik İnsan Kaynakları (İK) Stratejisini uygulamak amacıyla "Sözleşme ve Kod" çerçevesinde eylemde bulunmak.⁶

Araştırmacılar için serbest bir işgücü piyasası için araştırma kuruluşlarının aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir: (i) Bütün boş kadro ilanlarını, Avrupa Araştırma Kariyerleri Çerçevesinde oluşturulan Avrupa Araştırmacı Programı (EURAXESS) iş portalı üzerinden ilan etme, (ii)

Araştırmacı kadrolarını Sözleşme ve Kod ilkeleriyle uyumlu olacak şekilde ve Avrupa dışındaki ülkelere de açık olacak şekilde açık, şeffaf ve liyakat temelli olacak şekilde doldurma, (iii) Araştırmacılar için insan kaynakları stratejisi ile uyumlu olacak şekilde kariyer gelişimini destekleyecek stratejiler geliştirme, (iv) Ulusal hibelere erişimi ve bu hibelerin uluslararası dolaşımına ilişkin ilkeleri tanımlama ve uygulama, (v) Yenilikçi Doktora Eğitimi İlkelerine dayalı olarak yapılandırılmış doktora eğitimini sağlama, (vi) Sanayi ve akademi arasındaki hareketliliği artırmak için yapılandırılmış programları geliştirme ve uygulama.⁷

Araştırmacılar için serbest bir işgücü piyasası için Avrupa Komisyonu aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmeyi taahhüt etmektedir: (i) EURAXESS ağındaki eşgüdüm ve işbirliğini güçlendirerek, bu ağı araştırmacıların tanımlanmış yardımlara erişimi için bir araç haline getirme, (ii) Üniversitelerde ve kamu tarafından fonlanan araştırma kuruluşlarında insan kaynakları yönetimine dayalı olarak Avrupa Sözleşme ve Kod Akreditasyon Mekanizmasının kurulmasını destekleme, (iii) Karşılaştırılabilir derecelerin otomatik tanınması için her bir ülkede "bir yol gösterici grup"un çalışmasını destekleme, (iv) AB'deki araştırmacıların önündeki sosyal güvenlik engellerini dillendirmek ve üçüncü ülkelere gelen araştırmacıların giriş ve kalışlarını kolaylaştırmak için araştırmacılar dahil yüksek düzey AB içi hareketlilik konusunda AB kurallarını açıklığa kavuşturma; bu gibi araştırmacıların emeklilik haklarını kolaylaştırma ve geliştirme; paydaşların bu gibi araştırmacılar için ek emeklilik fonları kurmalarını destekleme; bilimsel araştırma amacıyla üçüncü ülkelere yapılacak kabulleri düzenleyen 2005/71/EC direktifini gözden geçirerek bilimsel araştırma amacıyla gelen üçüncü ülke vatandaşlarını kabul etme (EC, 2013).

Avrupa ortak programları: Avrupa ulusal araştırma programları dünyadaki ilk ve en iyi programlar arasında olmasına rağmen, bugünün iklim değişikliği, yurttaşlar için enerji ve gıda arzı veya sağlıklı yaşlanma gibi toplumsal sorunlarının üstesinden gelememektedir. Ulusal düzeydeki çabaların önemli sorunlarla başa çıkmada yetersiz kalması durumunda, ortak programlar daha işlevsel ve etkili olabilir. Zaten AB'nin kuruluş felsefesi ve gücü de ortak hareket etme fikrine dayanmaktadır. Avrupa genelinde başlatılan ortak programlar sağlık, tarım, iklim değişikliği, kültürel miras, kentsel sorunlar, su sorunu, demografik değişim, sağlıklı ve üretken

⁶ EC, Euraxess, <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/recommendation> (Erişim: 02.05.2013).

⁷ EC, Euraxess, <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/codeOfConduct> (Erişim: 02.05.2013).

deniz ve okyanus konusu gibi alanlarda spesifik projelerde odaklanmaktadır.

Daha etkili ulusal araştırma sistemleri: Ulusal düzeyde rekabete açık araştırmalar, yatırılan kamu parasının azami değeri sağlayacak şekilde kullanımı için yaşamsal önemdedir. Bütün üye devletlerin ve araştırma kurumlarının en iyi performans için izleyen eylemleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir: (i) Bütün proje kaynak tahsislerinin açık proje çağrısıyla yapılması, (ii) Projelerin bağımsız yerli ve yabancı uzmanlardan (akran değerlendirme) oluşan paneller tarafından değerlendirilmesi, böylece araştırmacıların uluslararası düzeyde rekabet edecek performans seviyesine ulaşmaları için özendirilmesi, (iii) Araştırma yapan kuruluşların, araştırma ekiplerinin ve sonuçlanmış projelerin çıktılarının kalitelerini değerlendirme yoluyla kurumsal fonlama kararlarına esas teşkil etmeleri ve uzun dönemde organizasyonel değişim için girdi oluşturmaları, (iv) Üye devletlerin yenilik ve araştırmaya yönelik proje tekliflerinde, değerlendirme panellerinde ve kaynak tahsisinde rekabeti esas almaları, gerekirse yasal düzenlemelerde değişiklik yapmaları, (v) Bütün kamu kurumlarının kaynak tahsis ederken uluslararası akran değerlendirmesi ilkelerini uyguladıklarını güvence altına alınması (EC, 2013).

1.2. Avrupa Araştırmacılar Sözleşmesi ve Araştırmacı İstihdam Kuralları

Avrupa Araştırmacılar Sözleşmesi ve Kodu, AAA'nın rekabetçi insan kaynağı kapasitesini artırmak için geliştirdiği bir inisiyatifdir ve üye ülkelerin ve araştırma kuruluşlarının bu "sözleşme" ilkelerini benimsemesi ve "kod" doğrultusunda uygulama yapması beklenmektedir.

Avrupa Araştırmacılar Sözleşmesi (AAS): Araştırmacılarla araştırma kurumları arasındaki ilişkileri düzenlemeye ilişkin ilkelerdir. Araştırma özgürlüğü, etik ilkeler, mesleki sorumluluk, mesleki tutum, sözleşmesel ve yasal yükümlülükler, hesap verebilirlik, araştırmada iyi örnek oluşturma, araştırma sonuçlarını yayma ve tüketme, toplumsal sorumluluk, proje gözetimcileri ile ilişkiler, gözetim ve yönetsel yükümlülükler ile mesleki gelişmeyi sürdürme konularını kapsar ve esas itibarıyla araştırmacılara özel statü ve koruma sağlayarak Avrupa'nın araştırma kapasitesini geliştirmeyi ve sürdürülebilir kılmayı hedefler.

Avrupa Araştırmacı İstihdamı Kuralları (KOD): İşe alma, seçme komiteleri, şeffaflık, liyakati değerlendirme, hareketlilik tecrübesinin tanınması, yeterliliklerin tanınması, kıdemlilik, doktora sonrası atamalar gibi hususlarda geliştirilen davranış kodudur ve üye ülkelerle araştırma kurumlarının bu koda uygun hareket etmeleri beklenir.

1.3. AB'nin Eğitime Yönelik Referans Politikaları

AB'nin eğitim ve öğretim alanına yönelik referans politikaları Mayıs 2009'da kabul edilen ET 2020 (Eğitim ve Öğretim 2020) stratejik çerçevesi içinde kurgulanmıştır. ET 2020'de dört amaç belirlenmiştir (EC, 2011a):

(i) Yaşamboyu öğrenmeyi ve hareketliliği fiilen işler hale getirme: yaşamboyu öğrenme stratejilerini uygulama; yeterlilikler çerçeveleri ile daha esnek öğrenme yollarının ölçme-değerlendirmesine imkân verecek mekanizmaları geliştirme; "Gençlik Hamlesi" inisiyatifi dâhil Avrupa çapında bütün öğrenenlerin, öğretmenlerin ve eğitmenlerin öğrenme hareketliliğini özendirme.

(ii) Eğitim ve öğretimin etkinliğini ve kalitesini iyileştirme: bütün öğrenenlerin, "Yeni İşler için Yeni Beceriler" inisiyatifi dâhil, kendilerinin istihdam edilebilirlikleri için gerekli olan temel beceri ve yetkinlikleri elde etmelerine olanak sağlama; öğretmen eğitimi ve öğretimin kalitesini yükseltmeyi temin etme; bütün eğitim ve öğretim düzeylerinin etkinliğini ve çekiciliğini iyileştirme.

(iii) Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif yurttaşlığı destekleme: yüksek kalitedeki erken öğretim, hedefi belirlenmiş daha fazla destek ve kapsayıcı eğitim yoluyla öğretime ait dezavantajları asgariye indirme.

(iv) Eğitim ve öğretimin bütün düzeylerinde yaratıcılık, inovasyon ve girişimciliği genişletme: anahtar yetkinliklerin (Koper ve Specht, 2008) elde edilmesini özendirme; özellikle iş dünyası başta olmak üzere daha geniş bir dış dünya ile işbirliklerini kurma yoluyla işgücü piyasasının ve genel olarak da toplumun ihtiyaçlarına daha uygun ve daha açık eğitim ve öğretim kurumlarını özendirme.

Bu faaliyetler aynı zamanda Avrupa Yükseköğretim Alanına katkıda bulunmaktadır.

Avrupa Komisyonu, Konseyi ve Parlamentosu üç karar alıcı kurum olarak bu konuda aşağıdaki stratejileri oluşturmuştur (EC, 2011b):

(i) Avrupa Eğitimde ve Öğretimde İşbirliği Strateji Çerçevesi (ET 2020): politika çerçevesi; uygulama; politika çerçevesini ve yaşamboyu öğrenmeyi destekleyen AB programları.

(ii) Yaşamboyu Öğrenme Stratejileri: politika çerçevesi; uygulama ve Avrupa araçları.

(iii) Yükseköğretim Reformu: politika çerçevesi; üniversite iş dünyası diyalogu; Bologna Süreci dâhil yükseköğretimi destekleyen programlar.

(iv) Okul Eğitimi Politikaları: politika çerçevesi ve gözetim araçları; okul öğretimini destekleyen programlar.

(v) Mesleki Eğitim ve Öğretim Politikaları: politika çerçevesi ve gözetim araçları; mesleki eğitimi ve öğretimi destekleyen programlar.

(vi)Yetişkin Öğretim Politikaları: politika çerçevesi ve gözetim araçları; yetişkin öğretimini destekleyen programlar.

(vii)Hareketliliği Kolaylaştırma: politika çerçevesi; hareketlilik araçları.

(viii)Çok Dilliliği Özendirme: politika çerçevesi; çok dilliliği destekleyen programlar.

(ix)Yenilikçilik ve Yaşamboyu Öğrenme için bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT, 'ICT'): politika çerçevesi; BİT'i destekleyen programlar.

(x)Avrupa Yenilikçilik ve Teknoloji Enstitüsü.

(xi)Eğitim ve Öğretimdeki İlerlemeyi Ölçme (istatistikler, göstergeler, referanslar).

(xii)AB'nin, Avrupa genelindeki insan kaynağını ekonomize edecek mekanizmaları oluşturması.

1.4.Yenilikçi Doktora Eğitimi için İlkeler

Avrupa Komisyonu Araştırma & Yenilik Genel Müdürlüğü 27 Haziran 2011 tarihinde yenilikçi doktora eğitiminde esas alınacak ilkeleri ilan etmiştir:⁸ Araştırmada mükemmellik, cazibeli kurumsal ortam, disiplinler arası araştırma seçenekleri, endüstri ve diğer ilgili istihdam sektörlerine açık olma, uluslararası ağlar, transfer edilebilir becerilerin kazanılmasına yönelik eğitim ve kalite güvencesi. Doktora eğitiminin kendine özgümlükleri, daha ziyade şu hususlarda öne çıkar: çalışılan konu, araştırma yöntemi ve kullanılan teknikler, doktora adayı ve son olarak araştırmanın kendine has olması zorunluluğu (özgün ve yenilikçi olması).

Yenilikçi doktora eğitimi ilkeleri her ne kadar doktora programları için bir referans çerçevesi oluştursa da kurumların ve doktora adaylarının özerkliğine halel getirecek şekilde yorumlanmamalı ve bu yönde sınırlayıcı olarak uygulanmamalıdır. Adayın ve danışmanın özerkliği ve fikir özgürlüğü garanti altına alınmalı; tez komitesi, aday ve danışmanın rolleri şeffaf olarak, iyi tanımlanmalıdır. Adayın ders ve araştırma aşamalarında karşılaştığı değerlendirme süreçleri ve olası durumlara göre alınacak tedbirler önceden duyurulmalıdır.

Son yıllarda özellikle istihdam edilebilirlik ilkesini gözetererek disiplinler arası ve akademik standartlara yönelik kaygılardan ziyade daha çok mesleki alanları geliştirmeye yönelik doktora programlarının sayısı artış göstermektedir. Kuşkusuz her ekonomi-

nin⁹ kendi yapı ve dinamikleri doğrultusunda ekonomi ve topluma yön verecek çığır açıcı araştırmacı ve doktora rol biçmesi beklenir. Avrupa'nın eğitime yönelik inisiyatifi, yenilik ekonomisi çerçevesinde kritik önemde olan doktora programlarını odak olarak görmektedir.

2.AB'nin Ekonomik Rekabette Görelî Geriliğinin Lisansüstü Eğitimi Öncelemeye Etkisi

Avrupa Birliği, Amerika Birleşik Devletleri ve Uzakdoğu'nun gelişmiş ülkeleriyle rekabette yetersiz bir performansa sahiptir. Eğitimi reforme etme çabasında, bilgi toplumu-bilgi ekonomisi hedeflerine ulaşma ve dünyada bu konuda öne geçme niyeti yatmaktadır.

2.1.Yenilik ekonomisi ve yenilik performansı

Gelişmiş ülkeler, inovasyona dayalı ekonomi eğilimi gösterirken; gelişmekte olan ülkeler ya üretim faktörü maliyetinin itici güç olduğu veya etkinliğin belirleyici olduğu paradigmalara dayanmaktadır. İnovasyon performansı insan kaynağı, araştırma sistemleri, finans ve destek, firma yatırımları, bağlantılar ve girişimcilik, entelektüel varlıklar, yenilikçiler ve ekonomik etkiler gibi faktörlere dayanmaktadır.

Avrupa 2020 İnovasyon Birliği vizyonuna dayalı İnovasyon Birliği Sıralaması aracı, Maastricht Üniversitesi tarafından geliştirilmiştir. İnovasyon endeksi 25 göstergeye dayalıdır (*girdiler*: İnsan kaynakları-ARGE sistemleri-Firma faaliyetleri; *çıkıtlar*: yenilikler; ekonomik çıktılar). Avrupa Birliğinin inovasyon performansının değerlendirilmesi ve araştırma ve inovasyon sistemlerinin zayıf ve güçlü yanlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ülkeler inovasyon performansları bakımından lider, takipçi, ılımlı düzeyde yenilikçi ve zayıf düzeyde yenilikçi olarak sınıflandırılmaktadır.¹⁰

(i) İnovasyon liderleri: performansları AB 27'nin ortalamasının çok üstünde olan ülkeler (Danimarka, Finlandiya, Almanya, İsveç).

(ii) İnovasyon takipçileri: performansları AB 27'nin ortalamasına yakın olan ülkeler (Avusturya, Belçika, Güney Kıbrıs, Estonya, Fransa, İrlanda, Lüksembourg, Hollanda, Slovenya ve İngiltere).

⁸ Bu ilkeler şu rapora dayanmaktadır: "Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe "Towards a common approach", 27 June 2011(final). http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf, (02.05.2013).

⁹ M.Rıfat Vural, "Bologna Sürecinde Doktora Eğitimi ve Avrupa Topluluğuna Uyum", <http://sagbilens.ankara.edu.tr/items/Image/dokuman/dokuzeylul.pdf>, (Erişim: 07.052013).

¹⁰ EC, Industrial Innovation, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-europe/innovation-scoreboard/index_en.htm, (Erişim 14.05.2013).

(iii) İlimli düzeyde inovasyon yapanlar: performansları AB 27'ye ait ortalamasının altında olan ülkeler (Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Macaristan, İtalya, Malta, Litvanya, Portekiz, Slovakya ve İspanya).

(iv) Zayıf düzeyde inovasyon yapanlar: performansları AB 27'nin çok altında olan ülkeler (Bulgaristan, Letonya, Polonya, Romanya).

Türkiye, zayıf düzeyde inovasyon yapan son gruptaki ülkeler arasındadır.

ABD ve Japonya inovasyonda AB ülkeleri ortalamasının üzerinde bir performansa sahipken, İsviçre, İsveç, Danimarka, Almanya ve Finlandiya, Japonya ve ABD'nin inovasyon skorundan daha yüksek skorlara sahiptir.

AB 2020 vizyonunda ve bununla uyumlu eğitim ve araştırmaya yönelik inisiyatiflerinde benimsenen yaklaşımı şu şekilde özetlemek mümkündür: Proje-Araştırmaya-AR-GE'ye dayalı bilgi üretimi ve üretilen bilginin uygulamaya imkan vermesi. Kuşkusuz bu yaklaşımın fazlaca ekonomik bakış açısı taşıdığı eğitime ve araştırmaya sırf bu gözle bakmanın aşırı bir iktisadileştirme olacağı eleştirisi yapılabilir, ancak; referans alınan bu yaklaşımın alternatif yaklaşımları bütünüyle dışladığı söylenemeyeceği için ve esas itibarıyla Avrupa ekonomilerinin küresel rekabette geri kaldıkları bir konjonktürde, sözkonusu eleştirinin çok da yerinde olmadığı de-

ğerlendirilebilir; çünkü küresel gelişmeler önemli ölçüde ekonomi alanındaki rekabetle ilgilidir.

İnovasyon parametreleri insan kaynakları, araştırma sistemleri, finans ve destek, firma yatırımları, bağlantılar ve girişimcilik, entelektüel varlıklar, yenilikçiler ve ekonomik etkiler başlıkları kapsamakta ve bu başlıklar altında derlenen verilerden yola çıkılarak inovasyon endeksi hesaplanmaktadır. Günümüz rekabetçi ekonomilerinde yaşamsal önemde olan inovasyonun eğitimin de belirleyici bir niteliği olarak sunulması şaşırtıcı değildir. Nitekim inovasyon parametrelerinin neredeyse tamamında, eğitim sisteminin bir şekilde etkili olduğu görülmektedir.

2.2. Gelişmişlik Düzeyinde Türkiye'nin Durumu ve Eğitim Sektörü Bakımından İçerimleri

Türkiye, ekonomik ve sosyal göstergeler bakımından AB ile kıyaslandığında en dezavantajlı üye ülkelerin bulunduğu grupta yer almaktadır. Dolayısıyla büyük pazar hacmi, büyük nüfusu ve niteliği görece düşük yükseköğretim ve mesleki eğitiminin yanı sıra zayıf iş etiği ivedi olarak ele alınması gereken eylem başlıklarıdır. AB'nin 2020 vizyonunda ortaya koyduğu ve projelendirdiği inisiyatiflerinin tamamı Türkiye bakımından uygulanabilir ve reforme edici niteliktedir.

Tablo 2.2.1. Türkiye'de Ekonomik, Politik ve Sivil Özgürlükler ve Rekabet Düzeyi

	Araştırma alanı	En yüksek değer veya referans değer	Türkiye'nin derecesi/sırası	Görelî pozisyon
Freedom House (2012)	Politik haklar ve sivil özgürlükler	Tam özgür	Kısmen özgür	205 ülke içinde
Fraser Institute (2010) (10: en çok özgür, 1: en az özgür)	Ekonomik özgürlük	10	6,92	144 ülke içinde 75'inci
Heritage Foundation (2012) (100: en çok özgür, 0: en az özgür)	Ekonomik özgürlük	100	62,5	184 ülke içinde 74'üncü
Transparency International (2012) (10: yolsuzluk hiç yok, 1: yolsuzluk en fazla)	Yolsuzluk algısı	10	4,2	182 ülke içinde 61'inci
BM Kalkınma Programı (2011) (1: en çok gelişmiş, 0: hiç gelişmemiş)	İnsani gelişme	1	0,699	187 ülke içinde 92'nci
Dünya Ekonomi Forumu (2012/2013) (7: en çok rekabetçi, 1: en az rekabetçi)	Küresel rekabet	7	4,45	144 ülke içinde 43'üncü
Dünya Rekabet Yıllığı (2012) Institute for Management Development (100: en çok rekabetçi, 0=Rekabetçi değil)	Küresel rekabet	100	38 (62,24)	59 ülke içinde 48'inci
Dünya Rekabet Yıllığı (2012)	Eğitim rekabeti	100	45,96	59 ülke içinde

	Araştırma alanı	En yüksek değer veya referans değer	Türkiye'nin derecesi/sırası	Görelî pozisyon
Institute for Management Development (100: en çok rekabetçi, 0=Rekabetçi değil)			(2010: İzlanda 1'inci: 72,19)	51'inci
Dünya Bankası (Haziran 2011)* (1: iş yapma en kolay, 183: iş yapma en zor)	İş yapma kolaylığı	1	71	183 ülke içinde 71'inci
Uluslararası Mülkiyet Hakları Endeksi (IPRI, 2012) (1: en az korunuyor, 10: en çok korunuyor)	Mülkiyet hakkı (Yasal ve politik çevre; fiziki mülkiyet hakları, entelektüel mülkiyet hakları)		5,3 (Finlandiya 1'inci: 8,6)	130 ülke içinde 65'inci
OECD (2010) (Programme for International Student Assessment) PISA (15 yıl 3 ay-16 yaş 2 ay arası) (OECD 400-600 arasında değişiyor)	Sözel-Matematik-FKB Kore- S:539,M:546,FKB:538 Finlndy-- S:536,M:541,FKB:554	600 OECD ortalaması: S:493, M:496, FKB:501	S.464, M:445, FKB:454	34 OECD üyesi içinde 32'nci (Meksika+Şili)
Kaynak: Freedom House, http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2012/ ; Fraser Institute, http://www.fraserinstitute.org/programs-initiatives/economic-freedom.aspx ; Heritage Foundation, http://www.heritage.org/index/ranking ; Transparency International, http://cpi.transparency.org/cpi2012/ ; BM Kalkınma Programı; http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/human-development-report-2013/ ; Dünya Ekonomi Forumu, http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2012-2013/ ; Dünya Rekabet Yılığı, Institute for Management Development, http://www.imd.org/wcc/ ; Dünya Bankası, http://www.doingbusiness.org/rankings ; Uluslararası Mülkiyet Hakları Endeksi, http://www.internationalpropertyrightsindex.org/ ; OECD, http://www.oecd.org/pisa/ Erişim (10.03.2013).				

AB'nin, ABD ve Uzak Doğu ekonomileriyle rekabetteki görece yetersiz performansı değerlendirilirken, Türkiye bakımından da dikkate alınacak bulgulara ulaşılmaktadır. Gelişme aşamalarına göre ülkeler sınıflandırıldığında, üç ana kategori ve iki ara kategori bakımından bir sınıflama mümkün görünmektedir. Ekonomileri faktör donanımına dayalı ekonomiler, verimliliğin itici güç olduğu ekonomiler ve yenilikçiliğin itici güç olduğu ekonomiler. Bu üç kategori arasında ayrıca faktör donanımı ile verimlilik arasında olan ekonomiler ile verimlilik ve yenilikçilik arasında olan ekonomiler söz konusudur.

Ülkelerin ekonomik kalkınmalarında etkili olan paradigmlar üç kategoride düşünüldüğünde, Türkiye ikinci kategoride yer almaktadır.

Buna göre gelişmişlikleri en düşük olan ülkeler birinci kategoride yer almakta ve üretim faktörleri büyümeyi belirlemede itici güç olmaktadır. İkinci kategori etkinliğin belirlediği ülkeler olmaktadır. Üçüncü kategori ise inovasyona dayalı ekonomilerdir.

Ayrıca her üç kategori arasında geçiş sürecinde olan ülkeler bulunmaktadır. Türkiye, ikinci paradigma ile üçüncüsü arasında geçiş sürecinde yer almaktadır.

dır. Günümüzün nispi olarak en geri ülkeleri faktör donanımına bağlı ülkeler iken, nispi olarak en gelişmiş ülkeleri yenilikçiliğin itici güç olduğu ülkelerdir. Türkiye verimlilik ile yenilikçilik arasındaki aşamada yer almakta ve sıklıkla orta teknoloji kapanına veya orta gelir kapanına sıkışmış ülkeler arasında gösterilmektedir. Türkiye, kendisinin de içinde olduğu verimlilik ve yenilik arasındaki grupta yer alan ülkelerle karşılaştırıldığında, ulusal piyasasının büyüklüğü bakımından görelî bir avantaja sahipken; yükseköğretim ve mesleki eğitimin niteliğinin düşüklüğü ve işgücü piyasasının verimindeki düşüklük bakımından dezavantajlı durumdadır. Türkiye, AB üyeleri ile karşılaştırıldığında rekabet gücünü belirleyen 12 değişkenin (inovasyon, iş dünyasının gelişmişlik düzeyi, pazar büyüklüğü, teknolojik altyapı, finansal piyasa gelişmişliği, işgücü piyasasının etkinliği, mal ve hizmet piyasalarının etkinliği, yükseköğretim ve mesleki eğitimin kalitesi, sağlık ve temel eğitim, makro ekonomik istikrar, altyapı ve kurumsal yapı) biri hariç tamamı bakımından dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir (Schwab, 2013).

Sonuç olarak, AB rekabetçiliğini geliştirmek ve bilgi temelli ekonomi ve bilgi temelli toplum idealine

ulaşmak için orta ve uzun dönemli vizyonlar geliştirmekte; insan kaynaklarını geliştirmeyi ise bütün inisiyatiflerinin odağına yerleştirmektedir. Buraya kadar yapılan açıklamalardan doktora eğitiminin gelişmişliğin itici gücü olduğunun AB'nin her kademesinde kabul edildiği değerlendirilebilir.

3.Lisansüstü Eğitimde Avrupa Üniversitelerinin (EUA) Yaklaşımı

Avrupa'nın lisansüstü eğitimine yönelik politika geliştirmede Avrupa Konseyi, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Komisyonu gibi devletler üstü veya devletlerarası düzeydeki resmi organların yanı sıra Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) gibi yarı resmi kuruluşlar da yol gösterici rol oynamaktadır. EUA, ülkelerin "rektörler konferansları" ile üniversitelerinin üye olduğu, eğitim ve araştırma boyutuyla ortak politikalar geliştirmeyi ve AB nezdinde geliştirilen politikalara etki etmeyi hedefler. Avrupa bölgesinde doktora alanında yapılan çalışmalar toplu ve sistematik bir şekilde 800 civarında üniversitenin üye olduğu bir birlik olan EUA tarafından yürütülmekte ve izlenmektedir. EUA çalışmalarıyla, hem ülkelerde ve farklı üniversitelerdeki doktora uygulamalarına rehberlik eden çalışmalar yürütmekte, hem de Avrupa Komisyonu nezdinde AAA başta olmak üzere araştırmayla ilgili karar alma süreçlerinde söz sahibi olmaktadır.

Bu kısımda EUA'nın doktora eğitimine yönelik yaklaşımı esas alınacaktır.

Avrupa ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini yüksek öğretim kategorisinde görmekle birlikte, doktora ilk üç seviyeden farklı bir anlam yüklemektedir. Buna göre doktora programına kayıtlı kişi, araştırmacılığın ilk aşamasındaki birey olarak görülmekte ve doktora diploması sahibi kişi ise mükemmel araştırmacı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla araştırma, doktora derecesi sahibi bir kişinin en temel vasfıdır. Bir kişinin doktora diplomasına sahip bir araştırmacı olması ise bir yandan kendi alanında en ileri düzeyde bilgi birikimine sahip olması, diğer yandan farklı alanlardan araştırmacıların da kullandığı araştırma teknikleri ve metodolojisi konusunda ileri düzeyde yetkin olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla doktora derecesi sahibi bir araştırmacı, disiplinler arası tecrübeye ve transfer edilebilir yetkinliklere sahip bir kişidir. Bu nedenle doktora programlarına kayıtlı kişiler öğrenci olarak değil "doktora adayı" olarak isimlendirilmektedirler. Yüksek lisans derecesi ise birkaç bakımdan doktoradan ayrılmakta ve lisansüstü kategorisinde olmakla birlikte doktora yüklenen birçok işlev yüksek lisans derecesine sahip kişiden beklenmemektedir. Lisans derecesi 21.yüzyıl insanının sahip olması gereken bir düzeydir ve bugünün bilgi temelli ekonomilerindeki işle-

rin çoğu lisans derecesini gerektirmektedir. Bu gereksinim bir yandan bir alana özgü yetkinlik düzeyi için, diğer yandan farklı toplumsal bağlamlarda yaşayacak ve çalışacak bireyler için geçerlidir.

Yüksek lisans ise lisans mezunu adayın akademik yola girmeden önceki son durağıdır. Yüksek lisans derecesi taliplerinin bir kısmı farklı disiplinlerden gelerek iş dünyasına hazırlık amacı güdebildiği gibi (mühendislerin işletme ve yönetim yüksek lisansı yapması gibi), alan değiştirerek yeni akademik alanda ilerlemeyi de güdebilirler (örneğin mühendislerin sosyal bilimlerde akademik kariyer yapmayı tercih etmeleri gibi). Dolayısıyla, istihdam olanakları, kariyer ve ilerleme olanakları ile kişisel tercihlerden kaynaklanan güdüler yüksek lisans aşamasında disiplinler arası hareketliliği artırabilmektedir. Ne var ki, doktora düzeyi için yüksek lisanstaki yön aramanın veya yetkinlik zenginleştirme güdüsünün pek geçerli olamayacağı söylenebilir. Bir alanın en ileri düzeyindeki bilgi ve becerisine sahip, kendini akademik ve mesleki olarak bu alana bağlı ve ait hisseden kişiler doktora derecesine sahip olmaktadır. En nitelikli araştırmacıların da doktora derecesine sahip olanlar olması beklenen bir sonuçtur. Gelişmiş ekonomilerdeki ortalama vasıflara sahip, standart yöntem ve tekniklere vakıf, standart teknolojiler kullanan, standart mal ve hizmetler üreten yapı ve kişilerin küresel rekabette avantajlı duruma geçmeleri mümkün olmadığı için, bu rol doktora programlarına odaklanmayı getirmiştir.

3.1.Salzburg I İlkeleri

Doktora programlarının dayanması gereken ilkeler, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından Salzburg I İlkeleri adıyla 3-5 Şubat 2005 tarihinde Avusturya'nın Salzburg kentinde ilan edilmiştir. Bu deklarasyonun üzerinden beş yıl geçtikten sonra, bu ilkelerin uygulamadaki etkilerini görmek ve zaman içindeki istişarelerden yararlanarak Salzburg II Önerileri 2010 yılında ilan edilmiştir. 2010 yılındaki açıklanan ilkeler, 2005 yılındaki ilkelerin uygulamadaki yerini güçlendirmeyi ve açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla her iki deklarasyon arasında birbirini güçlendirme ve destekleme ilişkisi sözkonusudur. Salzburg I İlkeleri Bologna Sürecinin araştırma ve doktora düzeylerine işlenmiş durumdadır.

"Avrupa Bilgi Toplumu için Doktora Programları" başlığını taşıyan Salzburg I İlkeleri on başlık altında toplanmıştır: (i) Doktora eğitiminin çekirdek bileşeni orijinal araştırma yoluyla bilginin geliştirilmesidir.¹¹ Ayrıca akademiden daha geniş içerimi olan

¹¹ Türkiye ile ilgili bir değerlendirme için bkz. Orer 2011.

istihdam piyasasının ihtiyaçlarını karşılama da doktora programlarından beklenen bir işlemdir. (ii) Üniversiteler yeni gelişmeleri kurumsal strateji ve politikalarına işlemelidirler. Üniversiteler doktora programlarının ve araştırma eğitimlerinin, yeni gelişmeleri karşılama ve uygun mesleki kariyer geliştirme fırsatlarını içermesi gerektiğini ve bu yöndeki sorumluluklarının farkında olmalıdır. (iii) Çeşitliliğin önemi: Avrupa'da üniversitelerin zengin çeşitliliği (ortak doktoralar dahil), kalite ve sağlam uygulamalarla desteklenmesi gereken güçlü bir yandır. (iv) Erken aşamadaki araştırmacılar olarak doktora adayları, yeni bilginin üretilmesinde anahtar katkıları olacağı için profesyonel olarak kabul edilmeli ve orantılı haklar verilmelidir. (v) Gözetim ve değerlendirmenin hayati rolü: Gözetim ve değerlendirme tez danışmanları, doktora adayları ve doktora eğitimi veren kurumlar arasında paylaşılan sorumlulukları gösteren bir şeffaf sözleşme çerçevesine dayanmalıdır. Eğer diğer paydaşlar da sözkonusu ise gözetim ve değerlendirmede bunların da çerçeveye girmesi gerekir. (vi) Kritik kitleyi başarma¹²: Doktora programları bütün Avrupa'da kritik kitleyi başarmayı amaçlamalı ve Avrupa'nın farklı üniversitelerinde başlatılmış farklı tipteki yenilikçi uygulamaları kullanmalıdırlar. Özellikle küçük ve büyük Avrupa ülkelerinde farklı çözümlerin farklı bağlamlara uygun olabileceği akılda tutulmalıdır. Bunlar üniversiteler arasındaki uluslararası, ulusal ve bölgesel işbirliklerine kadar büyük üniversitelerin lisansüstü okullarında değişiklik gösterir. (vii) Süre: Doktora programları uygun bir zaman süresini öngörmelidir (kural olarak üç yıldan dört yıla kadar tam zamanlı). (viii) Yenilikçi yapıların teşvik edilmesi: disiplinler arası eğitimde yeni durumların karşılanması aktarılabılır becerilerin geliştirilmesi. (ix) Hareketliliği artırma: doktora programları üniversiteler ve diğer paydaşlar arasında bütünleşik bir işbirliği çerçevesi içinde coğrafi olduğu kadar disiplinler arası sektörler arası ve uluslararası işbirliklerini sunmayı da amaçlamalıdır. (x) Uygun fonları sağlama: Kaliteli doktora programlarının gelişmesi ve doktora adaylarının programları başarıyla tamamlamaları uygun ve sürdürülebilir finansmanı gerektirir.

3.2.Salzburg II Önerileri

EUA Doktora Eğitim Konseyi (EUA-CDE) üyeleri arasındaki yoğun istişareler ile Salzburg II inisiyatifi ile tavsiyeler ortaya çıkmıştır. Berlin'de Free University'de 165 kurumu ve 36 ülkeyi temsilen 220 katılımcı yıllık EUA- CDE toplantısında bu tavsiye-

leri karara bağlamış ve Salzburg II Önerileri diye deklare etmiştir.

Salzburg II Önerileri temel ilkelerin geçerliliğini teyit edici ve onlara ek somut içerik kazandırıcı mahiyettedir. Bu öneriler 2010 yılında Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından deklare edilmiştir. Bu öneriler başarıya götürücü ve engelleri kaldırıcı bir dizi ipucunu içerir. Bu tavsiyelerin üç kapsayıcı mesajı vardır: ilk olarak doktora eğitimi AAA'da ve AYA'da özel bir yere sahiptir. Doktora programı araştırma pratiğine dayanır. Bu da doktora programını ilk iki düzeyden (lisans ve yüksek lisans) farklılaştırır. İkinci olarak, doktora adayları yetişmek ve gelişmek için bağımsız ve esnek bırakılmalıdır. Doktora eğitimi oldukça bireysel olup, tanımı gereği orijinaldir. Bireyin ilerleme yolağı araştırma projesi bakımından olduğu gibi bireysel mesleki gelişim bakımından da benzersizdir. Son olarak, doktora eğitimi, araştırma zihniyetini yerleştirme sorumluluğunu alacak özerk ve hesap verebilir kurumlar tarafından geliştirilmelidir. Kurumlar Avrupa doktora eğitimini sürekli ilerletmek için özel yapıları ve araçları icat etmek için esnek düzenlemelere ihtiyaç duyarlar.

3.3.Doktora Eğitiminde Hesap Verebilir Araştırma Ortamları Projesi

EUA'nın 2011 yılında uygulamaya başladığı Doktora Eğitiminde Hesap Verebilir Araştırma Ortamları (ARDE) projesi nitel ve nicel yöntemler kullanarak Avrupa genelindeki doktora eğitiminin fotoğrafını çekme ve öneriler geliştirme amacını taşımaktadır. AB'de takriben 600 bin doktora adayı olduğu tahmin edilmektedir. ARDE bunların yaklaşık yüzde 20'sini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Avrupa genelindeki doktora derecesi alanların yaklaşık yarısının üniversite dışında çalıştığı düşünülmektedir.

ARDE anketi, Şubat 2011'de EUA üyesi 750 üniversiteye gönderilmiş, 112 kurumdan cevap alınmıştır. İngiltere den 22, İspanya'dan 8, İtalya'dan 9, Almanya'dan 7, Polonya ve Litvanya'dan 6'şar, İsveç'ten 5, Norveç, Finlandiya, Çek Cumhuriyeti ve Slovakya'dan 3'er, Rusya'dan 2, Romanya ve Türkiye'den 4'er üniversite en fazla kurumla katılım sağlamıştır. Araştırmada, 130 bin (toplamın beşte biri) doktora adayı kapsanmış durumdadır.

Soru Formunun Kapsamı: ARDE soru formu üniversitelere yönelik kimlik bilgilerinin yanı sıra takip eden hususlara ilişkin soruları kapsamaktadır: Birinci ve ikinci düzey öğrenci sayıları; doktora adayı sayısı; ulusal dış kalite güvence sistemi; akreditasyon ve kurumsal değerlendirme; doktora programlarına özgü ulusal değerlendirme mekanizmaları; doktora programlarında dış fonlama; doktora programlarının dış değerlendirmelerinde kullanılan göstergeler; üniversite içinde ayrı lisansüstü okulların mevcut

¹² Bir konuda eşik değeri oluşturan asgari sayı.

olup olmadığı; kalite güvence sistemlerinin doktora kapsayıp kapsamadığı; doktora programına kabul koşulları ve düzenlemelerin varlığı; doktora kabul prosedürlerinin yeterliği; doktora programına kabulde kurumsal inisiyatif; doktora danışmanlığı ve yönetiminde yazılı düzenlemelerin varlığı; doktora danışmanının eğitimi ve yeterliği; doktora öğrencisi, danışmanı ve kurum arasındaki ilişkilere yönelik yazılı düzenlemenin varlığı; doktora öğrencisinin yöneticiliğine yönelik düzenlemelerin kamuya açık olup olmadığı; doktora adaylarının kurumda sistematik olarak izlenmesi ve bunu kimin yaptığı; kural ihlalinde yaptırımların neler olduğu; doktora adayının yönetimine yönelik düzenlemelerin yeterli görülüp görülmediği; doktora adayının gözetiminin nasıl takip edildiği; yetersiz doktora adayına yönelik düzenlemeler; doktora adayının kurumda taşıdığı unvan veya sahip olduğu haklar; doktora tez komitesinin varlığı, üyelerin kompozisyonu ve komitenin kim tarafından kurulduğu; tez komitesinin yokluğu durumunda, değerlendirmenin yapıldığı şekli; doktora adayına transfer edilebilir beceri eğitimi gibi konularda kariyer geliştirme desteği verilip verilmediği; doktora adayına verilen kariyer desteğinin kurumsal takibinin yapıldığı yapılmadığı; doktora derecesi alanların kariyer takiplerinin kurumca sistematik yapıldığı yapılmadığı; doktora programlarının kalitesini değerlendirmede ve takipte göstergeler kullanılıp kullanılmadığı ve nihayet doktora programının kalitesini değerlendirme ve takipte kullanılan göstergelerin neler olduğu.

Doktora programının kalitesini ölçmede ARDE anketinde yer alan göstergeler şunlardır: bilimsel yayınlar, üniversitenin ünü, personelin yeterlilik düzeyi, toplum üzerindeki etkisi, inovasyon, uluslararasılaşma (uluslararası öğrenci oranı, işbirlikleri veya benzeri), doktora sahiplerinin kariyerleri, rekabetçi fon çekme düzeyi, dereceyi alma süresi, programı tamamlama oranı, doktora adaylarının tatmin düzeyi, doktora adaylarının araştırmada harcadıkları net zaman.

ARDE projesi sonuçlarına göre, doktora programlarında iç kalite güvence sistemi Salzburg I İlkeleri doğrultusundaki en önemli kazanım olmuştur. ARDE anketinden çıkan ilginç bir sonuç doktora adaylarının tez komitesi ve tez danışmanlığına yönelik düzenlemelerden memnuniyetlerinin düşük düzeyde çıkmasıdır. Buna göre tez komitesi veya bu işlevi gören düzenlemelerden memnuniyet yüzde 68 iken, tez danışmanlığı düzenlemesinden memnuniyet yüzde 54'tür.

Doktora programlarında iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi, akreditasyon ve ulusal yeterlilikler çerçevesi temel mekanizmalar olarak görülmektedir. ARDE proje sonuçlarına göre, doktora programının diğer seviyelerden ayrılan kendine özgü

boyutları ve yönleri vardır: Usta-çırak ilişkisine kurumsal direkt müdahale Almanca konuşan ülkelerde çok sınırlıdır. Araştırma etiği sorunu doktora programlarında önemli bir yere sahiptir. Teorik veya transfer edilebilir yetkinlikler doktora programlarında akademi veya akademi dışı istihdam alanları ve çalışılacak özel sektör firma büyüklüğüne göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Özel sektör yönelimli doktora programlarında veya özel sektörü tercih edecek doktora adaylarında transfer edilebilir beceriler daha bir önem kazanmaktadır; transfer edilebilir beceriler bir bağlamda öğrenilen, başka bağlamlarda da kullanılabilen becerilerdir. Doktora programları Avrupa genelinde hızla yaygınlaşmaktadır. Avrupa düzeyinde yükseköğretim kurumlarının 2007'de yüzde 29'u 2010'da ise yüzde 65'i en az bir alanda doktora derecesi verir duruma gelmiştir.¹³

3.4. Mesleki Doktora ve Akademik Doktora

Türkiye'de lisansüstü programların yürütülmesinde ulusal bazda bağlayıcı bir çerçeve yönetmelik vardır. Bu yönetmelik tezsiz yüksek lisans programları ile tezli yüksek lisans programlarında doktora programlarında teze geçmeden önce asgari sayıda ders öğrenimini zorunlu tutmaktadır. Geleneksel doktora öğrencisi sadece teze odaklanırken, mesleki doktora öğrencisi önceki yoğun ders alımı sözkonusudur. Nitekim tez öncesi yeterlilik sınavı, teze geçişin önünde bir filtre olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'deki doktora şekli olarak ABD'deki doktora benzerdir. Ancak son yıllarda geleneksel olarak doktora öğrencisinin sadece teze odaklanması olarak uygulanan ve daha ziyade İngiltere ve Avrupa'da gözlemlenen akademik doktora başta metodolojiye yönelik dersler olmak üzere bilimsel hazırlık dersleri de programlarda görülmeye başlanmıştır. ABD'de alana göre değişimle birlikte doktora programlarında teze geçişten önceki yeterlilik sınavı birkaç oturumda farklı zaman dilimlerinde yapılmaktadır. Türkiye'de ise tek oturumda yapılan doktora yeterlilik sınavı sözkonusudur. Dolayısıyla, yazılı ve sözlü yeterlilik sınavlarında doktora adayının önündeki belirsizlik ve jürinin sübjektif değerlendirme ihtimali Türkiye'de daha yüksek düzeydedir.

Mesleki doktora programı, akademik doktora programına göre daha karmaşık ve öğrenme kazanımları

¹³ Doktora programlarındaki artışın eleştirel bir değerlendirmesi için bkz. David Cyranoski et al. *Education: The PhD factory*, Published online 20 April 2011 | *Nature* 472, 276-279 (2011) | doi:10.1038/472276a, <http://www.nature.com/news/2011/110420/full/472276a.html>, (Erişim: 05.05.2013).

ölçme değerlendirmeye daha fazla ihtiyaç duymakta olup, bireysel performansın yanı sıra ekip çalışmasının da başarılı olmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle, öğrenci, danışman, program koordinatörü, araştırma danışmanları, gelişme komitesi danışmanları, uygulama danışmanları, değerlendirme ve raporlamaların kayıt altına alınması ve takibi, öğrencinin, akademik personelin ve iş ortamındaki mesleki uygulama gözetmenlerinin oryantasyonu, uygun iş ortamının temini, öğrenci geri bildirimleri, tez izleme kurulları, tez sınav kurulu ve itiraz başvuru süreçleri bakımından mesleki doktoralar daha fazla idari meşguliyet ve yapılandırma gerektirmektedir.

Doktora derecesinin verilmesinin 800 yılı aşkın bir geçmişi olmasına rağmen, mesleki doktora 1990'lı yılların başında kitlesel düzeyde geliştirilmeye başlandı ve halen endüstri bakımından çocukluk çağındadır. İlk doktora Paris Üniversitesi tarafından 1150'li yıllarda, mesleki doktoralar ise 12.-18.yüzyıllar arasında verildi.¹⁴ O dönemdeki doktora, mesleki uygulamaya hazırlık için teoloji, hukuk ve tıp alanında yapılıyordu. Oysa akademik doktora (PhD) orijinini 19.yüzyılda Humboldt Üniversitesinde (Berlin) bulmaktadır (Sou, 2013). Doktoralar yıllarca konu-bazlı olarak verildi, ancak 20.yüzyılın başlarından itibaren araştırma temelli vermeye başlandı. Tıp doktorluğu hariç son elli yıldır doktora ünvanı PhD ile eş anlamlı olarak kullanılıyor (Hoddell, 2013). Mesleki doktorada öğrenim alanı bir mesleki uygulamayla yakından ilişkili olduğu için verilen derece daha ziyade konunun alanı ile birlikte zikredilir: mühendislik doktoru veya eğitim doktoru gibi.

Son birkaç on yılda mesleki doktoralar, kitlesel düzeyde ilk olarak Avustralya'da ortaya çıkmakla birlikte, özellikle İngiltere ve Avustralya başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin çoğunda popüler hale geldi (Powell, 2005). Birleşik Krallık Lisansüstü Eğitim Konseyi mesleki doktoranın doğasını şöyle açıklıyor: "mesleki doktora bir yandan üniversitenin doktora ünvanı için gerekli koşulları sağlarken, diğer yandan üniversite dışındaki bir mesleki grubun spesifik ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış ileri düzeyde eğitim ve araştırma programıdır" (UK Council for Graduate Education, 2002). İngiltere'de 1998 yılında 38 üniversitede 109 programda mesleki doktora verilirken, bugün mesleki doktora programı sayısı büyük bir artış kaydetmiştir. Mesleki doktora programı bulunan üniversiteler arasında birçok eski üniversite de vardır. Avustral-

ya'da üniversitelerin neredeyse tamamında mesleki doktora programları vardır. Mesleki doktora alanları uygulama ağırlıklı alanlar olup, disiplinler arası özellikleri ve uygulamaya yönelik nitelikleri öne çıkmaktadır: Hemşirelik, astronomi, sağlık bilimi, işletme, klinik eczacılık ve proje yönetimi, sağlık ve sosyal bakım, gazetecilik, bitkisel tıp doktorluğu, odyoloji, işletme yönetimi, klinik psikoloji, diş cerrahisi, eğitim, mühendislik uygulaması, tıp doktorluğu, bilgi teknolojileri mesleki doktora eğitiminin en fazla görüldüğü programlardır.¹⁵

Mesleki doktoralar aynı zamanda "öğrenim doktora" olarak nitelendirilir ve geniş bir ders yüküne, proje bileşeni de eşlik eder. Bu çerçevede tez aşamasına geçmeden önce öğrenim gerekliliğini öngören ABD üniversitelerindeki doktora programlarının büyük kısmı öğrenim doktorası niteliğindedir. Sonuç olarak araştırmaya dayalı doktora derecesi (PhD) bilimsel bilgiye önemli ve orijinal katkı yaparken, mesleki doktora derecesi (alan doktoru) mesleki uygulama bağlamında bilgiye önemli ve orijinal katkı yapar (AQF, 2013). Mesleki doktora günümüzde niş pazar durumundadır (Maxwell, 2011).

Akademik doktora (PhD) ile mesleki doktora arasındaki farkları net şekilde belirlemek güçtür. Mesleki doktora ile akademik doktora arasında içerik, yapı, hedef kitle profili, program profili, öğrenme kazanımları gibi değerlendirmelere göre farklı özellikler öne çıkabilmektedir.¹⁶ Kariyer odaklanması,

¹⁵ <http://www.professionaldorates.com/explained.asp> (Erişim: 15.05.2013).

¹⁶ Peter Smith et al. 2011, "student perceptions of the professional doctorate", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.135-154; Heather Eggins, 2008, "Trends and Issues in Post Graduate Education: A Global Review", *The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, Keynote Paper for the DCU/UNESCO Forum Workshop", Dublin, Ireland, 5-7 March, 15p; Marilyn Rose, Stephanie McIntosh, Meghan Junke, 2011, "The Professional Doctorate: An Overview", Faculty of Graduate Studies, June, 22p., http://brocku.ca/webfm_send/17805, (Erişim: 15.05.2013); Chris Park, "New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 2, July 2005, pp. 189-207; Carol Costley & Stan Lester, 2012, "Work-based doctorates: professional extension at the highest levels", *Studies in Higher Education*, 37 (3), pp.257-269; T. W. Maxwell and Glenda Kupczyk-Romanczuk, 2004, "The Professional Doctorate: Defining the portfolio as a legitimate alternative to the dissertation", 17p.; Maxwell, T.W., 2011, "Australian professional doctorates: mapping, distinctiveness, stress and prospects", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.24-43; T.W.Maxwell, "From first to second generation Professional Doctorate", *Studies in*

¹⁴ *Appraising Professional doctorates: what, who and why?*, pp.4-22. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335227211.pdf> (Erişim: 08.05.2013).

araştırma türü ve odağı, eğitimin yapılış şekli ve içeriği, uygulamanın merkeziliğine karşı bilgi üretme yönelimi iki tür arasındaki farklılıklarda başlıca ölçütler olmaktadır. Mesleki doktora kısmi zamanlı uzaktan öğrenme programıdır. Profesyonellerin kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimini destekler. Orta ve üst düzey yöneticilere daha fazla cazip gelir, mesleki ilgi ve örgütsel bağlamda doktora düzeyinde araştırma yapma bağlamında geliştirilmiş olduğu için, üniversite-sanayi işbirliğine örnek teşkil etmektedir. Mesleki doktora yüksek düzeyde araştırmayı kişinin profesyonel hayatına entegre etmeyi sağlar. Mesleki doktora programı çalışma tabanlı / uygulama tabanlı öğrenme modeli örneğidir. Mesleki doktora mezunlarına yapılan bir anketin sonuçları, bugünün uygulamacıları için oldukça yararlı bulunduğu tespiti yapılmaktadır.

Akademik doktora (PhD) ile mesleki doktora (ProfD) arasında değerlendirme, bir programdaki öğrenimin disiplinler bakımından alanları, takımlar, araştırma türünün alanı, giriş koşulları, kabul şartı olarak deneyim, araştırma kazanımlarının biçimi, başlangıçta veya hizmet içi sürekli mesleki gelişim, teori ve uygulamanın entegrasyonu, çalışma ve öğrenimin entegrasyonu, planlanmış öğrenme kazanımları, öğrenim şekli, modüler eğitim özelliği, yüksek lisans düzeyindeki çalışmanın gerekliliği, araştırma türü, araştırma odağı, araştırma için başlama noktası, öğrenim bileşeni ve sürenin değişkenliği bakımından da ayrışmalar bulunmaktadır.

Akademik doktora bir tez yoluyla araştırmaya dayalı iken, mesleki doktora öğrenim unsurunun yanısıra araştırma tezini de kapsar. Akademik doktora, kısmi zamanlı olması mümkün olmakla birlikte, genelde tam zamanlıdır (Sou, 2013). Mesleki doktora ise genelde kısmi zamanlıdır, ancak çalışma konusuna göre bazen tam zamanlı da olabilir. Akademik doktora bireysel öğrenim ve araştırma niteliğinde olmasına rağmen, bazen bir araştırma grubu veya ekibinin parçası da olabilir. Mesleki doktora diğer adaylarla birlikte bir takım içinde yapılır. Akademik doktora bazı çalışma alanlarında yüksek lisansa dayanırken, genelde lisans eğitiminden sonra yapılır. Mesleki doktora genelde yüksek lisans derecesi gerektirir. Akademik doktorada tek değerlendirme ölçütü yayınlanabilir kalitede (veya buna eşdeğer bir formülasyon) bilgiye orijinal kat-

kıdır. Mesleki doktora, bilgiyle ilişki ölçütlerin yanısıra mesleki uygulama bakımından da değerlendirilir.

Mesleki doktorada amaç bilim adamı ve uygulamacı olmak iken, akademik doktorada amaç bilim adamı ve üniversite hocası olmaktır. Meslekide lisansüstü eğitim sınavı (GRE) ve iş tecrübesi gerekirken, akademikte sadece lisansüstü eğitim sınavı gerekir. Meslekide öğrenci öğrenim harcı veririrken, akademikte üniversite önemli finansal destek sağlar. Meslekide genelde kısmi zamanlı öğrenim söz konusuysen, akademik doktora genelde tam zamanlıdır. Meslekide takıma dayalı programlar varken, akademikte bireysel programlar vardır. Meslekide yoğun dersler görülürken, akademikte geleneksel dersler vardır. Mesleki kısa ve tanımlı bir süreyle sınırlıysen, akademikte süreler çeşitlidir ve başından belirlenmiş de değildir. Meslekide uygulamadaki problemlere vurgu yapan işbirliği içinde veya tek başına makale/proje söz konusuysen (proje tamamlanması), akademikte teorik meselelere gönderme yapan, genelleştirmelere imkân veren bireysel tezler beklenir (O'connor, 2011).

4.Lisansüstü Eğitimde Türkiye Uygulaması

Türkiye, 13-02-2011 tarih ve 6111 sayılı torba yasayla Avrupa Yükseköğretim Alanındaki reform çalışmalarını 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda değişiklik yaparak yasa düzeyinde düzenlemeye dönüştürmüştür. Buna göre AYA'nın temelini oluşturan yeterlilikler, kalite güvencesi ve tanınma, Türk yükseköğretim mevzuatında da yerini almıştır. Mevcut Yükseköğretim Kanunu reform sürecini aşağıdaki alanlarda düzenlemeye tabi tutmuş ve bir çerçeve oluşturmuştur. Yükseköğretim yasası mevcut haliyle yükseköğretim alanında uluslararası gelişmelere büyük ölçüde paralellik göstermektedir. 2547 sayılı yasada yeni değişikliklerle aşağıdaki konularda düzenlemeler yapılmıştır:

- Alan (öğrenim, programlar topluluğu)
- Yeterlilikler çerçevesi
- Kredi aralığı (dönem ve yıl yerine) ve derece
- Öğrenci iş yükü
- Dersin niteliği ve kredisi
- Program yeterlilikleri
- Öğrenme kazanımı
- Yılda üç dönem eğitim (trimester)
- Yabancı dil yeterliliği
- Tanınma (sayıştirma, hareketlilik, önceki öğrenme)
- Yaşamboyu öğrenme
- İç-dış kalite güvencesi
- Bakalorya sınavı (program yeterliliği, ders kredileri ve diğer yükümlülükleri başarı ile tamamlamaları halinde)

Higher Education, Vol.28, No.3, pp.279-291; Adam M. Barnard, 2011, "Professional doctorates in the social sciences", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.259-275; The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2011, "Doctoral degree characteristics", September, 42p; Kehm (2006); <http://www.professionaldoctorates.org/index.html>, (Erişim: 15.05.2013).

Öğrenci merkezli “öğrenme ve ölçme-değerlendirme”

Danışma kurulları

Üniversite eğitiminin rasyonalizasyonu (istismar riski ve bedavacılığın önlenmesi)

Yeni düzenleme, ön lisanstan doktora, bütün yükseköğrenim seviyelerini düzenlemektedir. Dolayısıyla yükseköğrenimin eğitim ve araştırma alanlarındaki bütün ikincil düzenlemelerin bu son yasal değişiklikle uyumlu olacak şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yeni yükseköğrenim yasa çalışmaları, eğitim ve araştırma reformu bakımından, mevcut düzenlemenin kısmen de olsa gerisinde kalmaktadır.

4.1.Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (LEOY), 2547 sayılı yasanın 44’üncü ve 46’ncı maddelerinin öngördüğü ve Avrupa yükseköğretim reformu alanlarıyla uyumlu düzenlemelere uyumluluk göstermemektedir.¹⁷ Bu haliyle de dünyadaki ve Avrupa’daki gelişmelere paralel bir niteliğe sahip değildir.

Bunun yanı sıra, YÖK’ün 2010 yılında üniversitelere gönderdiği bir yazıda bütün programlarda derslerin yüzde 25’inin seçmeli derslerden oluşması talimatı, üniversitelerde ve özellikle düzenlenmiş meslekler ile yapılandırılmış programlarda ciddi kafa karışıklıklarına neden olmuştur. Seçmeli derslerin programlarda mümkün olduğunca fazla yer bulmasının iki ana gerekçesi vardır: İlk olarak, öğrencinin sadece bir alanda uzmanlaşma yerine alan farklı alanlardan dersler alarak ilerde istihdam olanakları bakımından şansını artırma mümkün olacaktır. Dolayısıyla, eğitim gördüğü disiplinlerdeki olumsuz istihdam gelişmelerinin etkilerini diğer disiplin veya disiplinlerden aldığı modüler eğitimle hafifletme imkanı doğacaktır. Seçmeli derslerin katkı sağlayacağı ikinci husus, öğrencinin kişisel gelişimi bakımından farklı tercihlerde bulunmasına imkan tanımaktır. Öğrenci, kişisel yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda üniversite eğitimi esnasında eğitimini zenginleştirme imkanına sahip olacaktır. Ne var ki, bu açıklamalara yer verilmeden üniversitelere “müfredatın yüzde 25’i seçmeli derslerden oluşmalı” talimatı ciddi sıkıntılara yol açmış görünmektedir. Özellikle lisansüstü programlarda bir yandan program yeterliliklerinin (öğrenme kazanımlarının) belirlenmiş olma koşulu, diğer yandan geniş bir çerçevedeki seçimlik dersler birbiriyle çelişebilecek

sonuçlara yol açabilir. Burada referans alınması gereken, öngörülmuş öğrenme kazanımlarının zorunlu veya seçmeli dersler tarafından karşılandığının gösterilmesidir. Referans, öğrenme kazanımları olunca, seçmeli veya zorunlu derslere de çeki düzen gelmiş olacaktır.

Hem lisansüstü eğitimi hem de önlisans ve lisans eğitimi bakımından yorum ve uygulama sorunlarına yol açan diğer önemli bir husus 2547 sayılı yasanın 44’üncü maddesinde yapılan değişiklikle öğrenci çalışma (iş) yükünün kredilendirmede esas alınmasının yol açtığı karışıklıklardır. Mezkur kanunda öğrenci çalışma yükü “*Ders kredileri, Yükseköğretim Kurulunca ilgili programın yer aldığı diploma düzeyi ve alan için yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine göre belirlenen kredi aralığı ve öğrencilerin çalışma saati göz önünde tutularak yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenir*” ibaresinde yer almaktadır. Bu ibareden her bir ders için AKTS kredisinin hesaplanması gerektiği açıktır. Ne var ki, kanun metninde hesaplanan AKTS kredisinin öğrencilerin ağırlıklı notlarının hesaplanmasında ya da derslerin kurumlar veya programlar arasında saydırılmasında kullanılması gerektiği ile ilgili bir hüküm bulunmamaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerin bugünkü gibi notlandırmada kurumsal olarak özerkliklerine dokunulmaması, ancak notlandırmalarının şeffaf, karşılaştırılabilir, kabul edilebilir bir metodolojiye dayanması esastır. Bu çerçevede, ağırlıklı not hesabında AKTS kredisini veya ders saati kredisini kullanmayı kararlaştıran bir program veya kurum bu özerkliğe sahip olabilmelidir. Burada önemli olan husus, mezuniyet sonrası işe yerleşmelerde, akademik programlara kabullerde ve mezuniyet notunun dikkate alındığı diğer bağlamlarda, izlenen yöntemin kurumlar arasında adil ve öğrencinin/ mezunun birikim düzeyini doğru tespit etmeye imkan verecek olmasıdır. Sonuç olarak, ders kredisinin, öğrenci çalışma yükü dahil bütün bileşenlerini dikkate alan bir yükseköğretim kurumu, hangi bileşeni nerede ve nasıl kullanacağına kendi yaklaşımı çerçevesinde karar verebilmelidir.

Kapsam: Bu kısımda hâlihazırda kapsamda bulunan yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarının yanı sıra “tıpta uzmanlık” eğitiminin de içerilmesi gerekir.

Öğrenci Kabulü: Yüksek lisans programlarına öğrenci kabulünde mevcut düzenleme yükseköğretim kurumlarına gerekli esnekliği sağlamış durumdadır. Doktora programlarına başvuruda tezli yüksek lisans şartı, hâlihazırda 60 AKTS ve 90 AKTS kredili yüksek lisans programları ve özellikle kurumların kendi mekânlarında daha ziyade vakıf üniversiteleriyle kitlesel diploma üretimi düşünüldüğünde makul gözüküyor. Ne var ki, kalite güvencesi sağlanmamış bu tür yürütülmekte olan programların lisansüstü eğitimin anlamını önemli ölçüde aşındır-

¹⁷http://www.uak.gov.tr/yonetmelikler/Lisans%C3%BCst%C3%BC%20E%C4%9Fitim%20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi_v2.pdf (Erişim: 15.05.2013).

dığı söylenebilir. YÖK nezdinde bütün lisansüstü eğitim programlarının kalite güvencesi bakımından izlemeye alınması acil bir ihtiyaçtır. Ayrıca, doktora kabulünde adayların hangi bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olarak başvuracaklarının, ulusal yeterlilikler çerçevesi doğrultusunda yükseköğretim kurumlarınca belirlenmesi yerinde olacaktır. Süre bakımından öğrenme kazanımlarının esas alınması yerinde olmakla birlikte, başvuruda lisans ve yüksek lisans için harcanan asgari sürelerin belirtilmesi, hâlihazırda kalite güvencesi uygulaması olmadığı için makul görülebilir, ancak bu uluslararası gelişmelere aykırılık teşkil etmektedir. Program yeterlilikleri veya öğrenme kazanımları belirlendiğinde ve dersler, uygulamalar, projeler, işbaşında eğitimle ilişkilendirildiğinde zaten asgari program süresi ortaya çıkacaktır. Bu anlamda getirilen asgari süre öğrenme kazanımları belirlenmeden şekli bir anlam taşıyacaktır.

Doktora programları, Türkiye’de fiili olarak akademik ve mesleki olarak iki ana çizgide yürütülmektedir. Dolayısıyla her iki doktora türü için başvuru çerçevesinin farklılık göstermesi olağandır. Türkiye’de henüz uygulamada böyle bir ayırım yapılmamakla birlikte, yapı, şekil ve içerik bakımından doktoraların önemli bir kısmının mesleki nitelikte olduğu, akademik doktora gerekliliklerini karşıladıkları söylenebilir. Bu durumda, uluslararası gelişmelere paralel olarak her iki doktora eğilimi için öğrenci başvuru ve kabulünden, mezuniyete kadar olan sürecin çerçeve tasarımının yapılması yerinde olacaktır. Nitekim mevcut düzenlemede sanatta yeterlik doktora eşdeğer görülmektedir. Mesleki doktora yaklaşımı kabul edildiği takdirde sanatta yeterliğin ayrıca düzenlenmesine ihtiyaç da kalmayacaktır.

Benzer bir değerlendirme tıpta uzmanlık için yapılabilir. Pratisyen hekim olarak mezun olan kişinin tezli yüksek lisans eşdeğerinde diploması bulunmasına rağmen, esasen lisans düzeyinde eğitim almaktadır, ancak eğitimde geçirdiği süre dikkate alınarak “tezli yüksek lisans eşdeğerinde” hak tanınmaktadır. Oysa öğrenme kazanımları bakımından bu eşdeğerliğin içerik olarak pratisyen hekimlikte karşılığını bulmadığı söylenebilir. Tıpta uzmanlığı başarıyla tamamlayanların bugün için öngörülen akademik doktora yeterliliklerine (öğrenme kazanımlarına) sahip olmadıkları görülmektedir. Oysa mesleki doktora programı yaklaşımı izlenecek olursa, hem tıpta uzmanlık hem de sanatta yeterlik programları “yapılandırılmış” ve gerçek durumlarını yansıtan içerik ve şekle kavuşmuş olacaktır.

Yüksek lisans ve doktora programlarına başvuruda hangi bölümlerden veya programlardan mezun olanların yüksek lisans veya doktora programlarına başvuracaklarının Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) kararı ile belirlenmesi yaklaşımı çağdaş yaklaşıma

ters düşmektedir. Başvuruda adayın hangi niteliklere (bilgi, beceri ve yetkinlik) sahip olacağı belirtildiği takdirde, bu sorun kolaylıkla aşılabilecektir. Daha baştan, başvuruda bulunacak bölüm ve program sınırlaması hem kişisel ve mesleki gelişim hem de istihdam piyasasının gerektirdiği esneklik bakımından akılcı değildir. Mevcut düzenleme senatolara esneklik tanımakla birlikte, ÜAK’ın çerçeve kararında bölüm/program belirlenmesi hayli kısıtlayıcı olacaktır.

Öğretmen yetiştirme alanları esas itibarıyla mesleki gelişim alanına girdiği için akademik çizgiden ziyade mesleki lisansüstü programları niteliğindedir. Burada da öğrenme kazanımları yaklaşımı esas alınmalı ve iç-dış kalite güvencesi, kurumsal değerlendirme ve akreditasyon uygulamaları esas alındığı takdirde diğer lisansüstü eğitim düzenlemelerinden farklı düzenlemelere tabi olmasına ihtiyaç kalmayacaktır.

Bilimsel Hazırlık Programına Öğrenci Kabulü: Yüksek lisans ve doktora programlarına başvuran adayların kabul edildikleri takdirde bilimsel hazırlık programına tabi olmaları kabul edilebilir olmakla birlikte, ÜAK’ın kimlerin bilimsel hazırlığa gideceklerini sayma yoluyla belirlemesi uygun değildir. Lisans derecesini başvurdukları yüksek lisans ve doktora alanından almış olanların dahi bilimsel hazırlığa tabi olmaları gerekebilir. Hâlihazırda seçmeli dersler yoluyla yüksek lisans veya doktora programı için, aynı alandan mezun olmakla birlikte gerekli yeterliliklere sahip olmayan ancak kabul almış adaylar olabilir. Bu nedenle, sayma yerine öğrenme kazanımları yaklaşımı benimsenerek, karar yükseköğretim kurumlarına bırakılmalıdır.

Ders Sınavları ve Değerlendirme: Derslerin kredi saatlerinin öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi 2547 sayılı kanunun getirdiği bir yaklaşımdır. Oysa mevcut yönetmelikte geleneksel teorik ve laboratuvar saatleri yaklaşımı korunmakta ve bu yolla kredilendirme yapılması öngörülmektedir. Mevcut yönetmelik, 2547 sayılı Kanunun 44’üncü maddesiyle getirilen Avrupa yükseköğretim reform yaklaşımındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemiş ve kanun metnini aynen yönetmeliğe geçirmiştir. “Yeterlilik, seviye tespit veya ders başarılarını ölçen tüm sınavlar, kâğıt ortamında ve eş zamanlı olarak yapılabileceği gibi, alan ve zorluk düzeyine göre tasnif edilerek güvenli biçimde saklanan bir soru bankasından, her bir adaya farklı zamanlarda farklı soru sorulmasına izin verecek şekilde elektronik ortamda da yapılabilir. Sınavlarda sorulacak soruların hazırlanması, soru bankasının oluşturulması ve şifrelenmesi, sınav sorularının kâğıt ortamında veya elektronik ortamda saklanması ile sınav güvenliğinin sağlanmasına ilişkin ilkeler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenir.” Ölçme ve değerlendirmedeki bu yeni yaklaşı-

mın çerçevesini YÖK belirleyecek ve böylece sürecin kalite güvence çerçevesi ortaya çıkacaktır.

Yüksek Lisans Programı: Tezli ve tezsiz yüksek lisans programları arasında geçişe, yükseköğretim kurumlarının belirleyecekleri esaslar çerçevesinde izin vermelerinin mümkün olması çağdaş yaklaşımla uyumludur, ancak; öğrenme kazanımlarının sağlandığının nesnel olarak kanıtlanmasını sağlayacak güvence mekanizmalarının bu yaklaşıma eşlik etmesi gerekir. Aksi takdirde tanınma yönünde uygulamadaki sorunlar devam edecektir. Benzer bir değerlendirme uzaktan eğitim ve öğretim programları için de yapılabilir.

Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Bu program toplam yirmi bir ders kredisinden az olmamak koşuluyla en az yedi adet ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşur. Seminer dersi ve tez çalışması kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. 2547 sayılı Kanuna aykırılık oluşturulmaması bakımından buradaki "kredisiz" sözcüğünün, "seminer ve tez için öngörülen kredilerin 21 saatlik kredi içinde sayılmayacağı" şeklinde düzeltilmesi gerekir.

"Tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciye mesleki konuda bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. Tezsiz yüksek lisans programı ikinci öğretimde de yürütülebilir. Bu program toplam otuz krediden az olmamak koşuluyla en az on adet ders ile dönem projesi dersinden oluşur. Dönem projesi dersi kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir." düzenlemesinde dönem projesine harcanan zamanın kredisinin öngörülen 30 kredinin içinde sayılmayacağı şeklinde düzeltilmesi gerekir. Yine ders sayısından ziyade öğrenme kazanımlarının esas alınması derslerin sayı ve çeşidinin yükseköğretim kurumlarına bırakılması yerinde olur. Kalite filtresi olarak tezsiz yüksek lisans programının sonunda yeterlik sınavı öngörülmesi, hâlihazırda tezsiz programlar dikkate alındığında olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte, kalite güvencesi için yeterli değildir. Kalite güvence çerçevesine yönelik düzenleme ivedi olarak çıkarılmalıdır.

Mesai saatleri dışında tezli yüksek lisans ve doktora programlarının yürütülmesinin yasaklanması anlamlı bir durum değildir. Lisansüstü programlarda gece-gündüz ayırımının yapılması, kalite güvence mekanizmaları kurulduktan sonra anlamsız hale gelecektir. Kaldı ki, birçok profesyonel çalışan ancak mesai saatleri dışında bu programlara devam edebilir. Özellikle mesleki yüksek lisans ve mesleki doktora programlarında öngörülen yasaklama erişim ve devam konusundaki çağdaş yaklaşıma tezat oluşturmaktadır.

Mevcut LEOY, "tezsiz yüksek lisans programına devam edenler, başvurdukları yükseköğretim kurumunca tezli yüksek lisans programı için belirlenmiş olan asgari şartları yerine getirmek kaydıyla, tezli yüksek lisans programına geçiş yapabilirler. Bu durumda tezsiz yüksek lisans programında alınan dersler enstitü yönetim kurulu kararıyla tezli yüksek lisans programındaki derslerin yerine sayılır" düzenlemesine sahiptir. Mevcut tezsiz programlardaki sorunlar dikkate alındığında, öğrencinin tezli programa geçişini kabul eden yükseköğretim kurumunun, alınmış dersleri kısmen veya tamamen saymama inisiyatifinin bulunması gerekir. Kabul veren kuruma sayma yönünde emredici bir düzenleme hem üniversite özerkliğine aykırıdır hem de öğrenme kazanımlarının sağlanmasının garanti edilmesini güçleştirici, belki de imkânsız hale getiren olması muhtemeldir. Bu kriterler de öğrenme kazanımları ve yeterlilikler temelinde oluşturulmalıdır.

Doktora Programı: Doktora programları mesleki veya akademik olarak iki ana kategoriye ayrılmadığı için, Türkiye'deki doktora programları akademik doktora olarak algılanmaktadır. Oysa yürütülen doktoraların önemli bir kısmı şekil, içerik ve konu bakımından mesleki (professional) doktora'dır. Yönetmelikte doktora programı için öngörülen yeterlilikler hem Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ) hem de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde (AYÇ) belirlenen asgari yeterlilikleri karşılayacak düzeyde değildir. Bu nedenle bilgi ekonomisi, bilgi toplumu, yenilik ekonomisi gibi günümüzün motto haline gelmiş ve ülkelerin orta ve uzun vadeli hedefleri arasında yer etmiş sözcükleri, doktora programları için ulusal bir düzenleme çerçevesi ve kalite güvencesi gerektirmektedir. Mevcut yönetmelik doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin "(i) Bilime yenilik getirme, (ii) Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, (iii) Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama" niteliklerinden birini yerine getirmesini öngörmekte, üçüncü şıkta mesleki doktorayı tarif etmektedir. Dolayısıyla öğrenme kazanımı yaklaşımıyla uyumlu görünen bu şartları tez jürilerinin ölçüt olarak alması ve bunun bir şekilde kanıtlanmasını (yayın, patent, jüri raporu vb.) istemeleri / görmeleri gerekir.

Doktora programının asgari çalışma yükü yönetmelikte şu şekilde düzenlenmiştir: "Doktora programı, tezli yüksek lisans derecesi olan öğrenciler için toplam yirmibir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi adet ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için de en az kırkiki kredilik on dört adet ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur."

Doktora programlarının yurtiçi ve yurtdışı ortak derece ve diploma programları şeklinde entegre

olarak da düzenlenmesine izin verilmiştir. Bu programların uygulama usul ve esaslarının YÖK tarafından belirleneceği düzenlenmiştir. Hâlihazırda TYYÇ'deki doktora asgari yeterlilikleri esas alındığında asgari ders sayısı öngörme ve azami süre ile sınırlama anlamsız hale gelecektir.

Yeterlik Sınavı: Doktora yeterlik sınavının tek oturumda yapılması açıkça öngörülmemesine rağmen, yönetmelikteki yazılış tarzından tek oturum anlaşılacaktır. Oysa mesleki ve akademik doktoralarda yazılı sınavın konu ve alana göre birden fazla oturumda ve farklı zamanlarda yapılması gerekebilir. Aynı şekilde sözlü sınav da tek oturumda bütün konuları kapsayacak şekilde değil de, yazılı sınav oturumlarıyla paralel olarak birden çok oturumda ve yazılı konularına yönelik yapılabilir.

Sanatta yeterlik ve tipta uzmanlık programları da öğrenme kazanımları yaklaşımı benimsenerek süre ve ders sayısı düzenlemeleri kaldırılmalıdır. İç-dış kalite güvencesi ve akreditasyon, programların asgari standartları sağlama bakımından yeterli enstrümanlar olacaktır. Aksi halde, seçmeli dersler dikkate alındığında, öğrencinin asgari ders sayısı ile nitelikli olmasını garanti altına almak pek mümkün değildir.

4.2. Temel Alan Yeterlilikleri

Gerek AYÇ gerekse TYYÇ yüksek lisans ve doktora derecelerini kazanacaklar için genel çerçeveler çizmiştir. UNESCO tarafından küresel bazda geçerli

olacak şekilde geliştirilen bilim alanlarının sınıflaması, ülkemizde de ulusal ve uluslararası raporlarda yegane çerçeve olarak kullanılmaktadır. Lisansüstü programlarda özellikle teorik altyapıyı ve çalışma konusundan, programa, alt alana, temel alana ve geniş alana doğru dikey hiyerarşiyi kurgulama ve özellikle transfer edilebilir beceriler bakımından disiplinler arası ilişkiyi sağlama yolu olarak temel alan yeterlilikleri metodolojisi geliştirilmiştir (Toprak, 2013).

Doktora programı bir alandaki (disiplindeki) bilgi, beceri ve yetkinlik bakımından en ileri düzeydeki yeterliliği kazandırmayı amaçlar. Doktora programı akademi yerine piyasa yönelimli olsa da ilgili alandaki en ileri düzey yeterliliğini kazandırmayı güvence altına almalıdır. Son yıllarda, disiplinler arası veya çok disiplinli ve daha ziyade mesleki doktora programları, özellikle istihdam edilebilirlik ilkesi çerçevesinde daha ziyade Anglo Sakson geleneğine yakın ülkelerde artış göstermektedir. Ayrıca Kıta Avrupası'nda Hollanda ve Avusturya'da da pilot uygulamalar olumlu yönde sonuçlanmış durumdadır (Kehm 2006). Doktora yapılan konunun ait olduğu veya ilişkili olduğu alt bilimsel disiplin, temel bilimsel alan veya genel bilimsel alan ile ilişkisi kritik önemdedir. Bu çerçevede yüksek lisans ve doktora programı için AYÇ ile uyumlu bir temel alan yeterlilikleri çerçevesi geliştirilmiştir (Tablo 4.2.1 ve Tablo 4.2.2).

Tablo 4.2.1. Temel Alan, Alt Alan ve Program İtibariyle Yüksek Lisans Düzeyinde Yeterlilikler

Bilgi
F7K1. <i>Alt alanı</i> oluşturan çalışma veya öğrenim alanlarıyla (program) ilgili temel olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramların (<i>arayüzde</i>) birbiriyle ilişkisine ve görelî konumlarına ait teorik ve olgusal bilgi. F7K2. Bir çalışma veya öğrenim alanıyla (<i>program</i>) ilgili olarak bir kısmı özgün düşünme ve/veya özgün araştırma bağlamında programın bilgi sınırını oluşturabilen, <i>alt alandaki programların</i> arayüzlerindeki bilgi tartışması meselelerinde sorgulayıcı farkındalığı gösteren ileri düzeydeki uzmanlaşmış bilgi.
Beceri
F7S1. <i>Alt alanda</i> genel bağlamda izlenen yöntemleri, kullanılan araçları ve girdileri problem çözmek ve çözüm geliştirmek için uygulamaya geçirebilmede, (<i>arayüzde</i>) görelî konumlarını ve birbirleriyle ilişkilerini dikkate alan bilişsel ve pratik beceri. F7S2. Bir çalışma veya öğrenim alanında (<i>program</i>) yeni bilgi ve prosedürler geliştirebilecek ve farklı uzmanlık alanlarındaki bilgileri bütünleştirebilecek araştırmalar ve/veya yenilikler için gerekli uzmanlaşmış problem çözme becerileri.
Yetkinlik

<p>F7C1. <i>Temel alanla</i> ilgili rutin işlerin yönetiminde sorumluluk alma, çalışma ve öğrenim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk alma.</p> <p>F7C2. <i>Alt alanla</i> ilgili olarak, bireylerin veya grupların mesleki gelişiminin yönetiminde ve tasarımında sorumluluk alma.</p> <p>F7C3. Bir çalışma veya öğrenim alanındaki (<i>program</i>) karmaşık, öngörülemeyen ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren çalışma veya öğrenim ortamlarını yönetme ve dönüştürme.</p> <p>F7C4. Bir çalışma veya öğrenim alanındaki (<i>program</i>) mesleki bilgi ve uygulamalara katkıda bulunmak için sorumluluk alma ve/veya takımların stratejik performansını değerlendirme.</p>
F: Alan (Field), K: Bilgi (Knowledge), S: Beceri (Skill), C: Yetkinlik (Competence), 7: Yüksek Lisans Düzeyi
Kaynak: Metin Toprak, Armağan Erdoğan ve Ömer Açıkgöz "Field Qualifications: A Framework Suggestion", <i>The New Educational Review</i> , Yayıncı: Wydawnictwo Adam Marszalek, Vol. 31, No.1, 153-164.

Tablo 4.2.2. Temel Alan, Alt Alan ve Program İtibariyle Doktora Düzeyinde Yeterlilikler

Bilgi
<p>F8K1. Bir çalışma veya öğrenim alanında (<i>program</i>) konu-özelinde (subject specific) üretilmiş bilginin sınırlarını geliştiren veya genişleten, bu çerçevede gerekli olan ilgili diğer alt alanlardaki disiplinler arası olgular, ilkeler, süreçler ve kavramları ileri düzeyde analiz ve değerlendirmeye imkân veren bilgi.</p> <p>F8K2. Bir çalışma veya öğrenim alanının (<i>program</i>) sınırındaki en ileri seviyedeki bilgisi ve alt alandaki programlar arasındaki (arayüzdeki) ileri düzeydeki bilgi.</p>
Beceri
<p>F8S1. Bir çalışma veya öğrenim alanında (<i>program</i>) konu özelindeki özgün bilgi üretiminin, programın diğer konularıyla görece konumunu ve fonksiyonel ilişkisini kurabilme becerisi.</p> <p>F8S2. Bir çalışma veya öğrenim alanında (<i>program</i>) konu özelindeki mevcut bilgi ve uygulama alanını yeniden tanımlayacak ve genişletecek düzeyde araştırma ve/veya yeniliklerdeki kritik sorunları çözebilmek ve mevcut bilgi veya mesleki pratiği yeniden tanımlamak ve genişletmek için gerekli, sentez ve değerlendirme dâhil en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceri ve teknikler.</p>
Yetkinlik
<p>F8C1. <i>Alt alanla</i> ilgili çalışma ve öğrenim etkinliklerinin tasarım, yönetim ve geliştirilmesinde sorumluluk alma.</p> <p>F8C2. <i>Alt alandaki</i> karmaşık, öngörülemeyen ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren çalışma veya öğrenim ortamlarını yönetme ve dönüştürme.</p> <p>F8C3. <i>Alt alandaki</i> mesleki bilgi ve uygulamalara katkıda bulunmak için sorumluluk alma ve/veya takımların stratejik performansını değerlendirme.</p> <p>F8C4. Bir çalışma veya öğrenim alanının (<i>program</i>) diğer konularıyla ilgili (arayüzdeki) bilgi ve uygulama sınırlarını geliştirecek veya genişletecek beceri ve davranışı gösterme.</p> <p>F8C5. Bir çalışma veya öğrenim alanında (<i>program</i>) araştırma dâhil olmak üzere çalışma veya öğrenim ortamlarının en uç noktasındaki yeni fikir veya süreçleri geliştirmede sağlam bir hâkimiyet, yenilikçilik, özerklik, bilimsel ve mesleki dürüstlük ve daimi bir bağlılık ortaya koyabilme.</p>
F: Alan (Field), K: Bilgi (Knowledge), S: Beceri (Skill), C: Yetkinlik (Competence), 8: Doktora Düzeyi
Kaynak: Metin Toprak, Armağan Erdoğan ve Ömer Açıkgöz "Field Qualifications: A Framework Suggestion", <i>The New Educational Review</i> , Yayıncı: Wydawnictwo Adam Marszalek, Vol. 31, No.1, 153-164.

4.3. Lisansüstü Yeterliliklerine İlişkin Avrupa ve Türkiye Çerçevesi

Aşağıdaki tablolarda AYÇ ve TYYÇ'nin mevcut halleri ile Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından geliştirilmekte olan ve TYYÇ'nin yerini ala-

cak olan Türkiye'nin ulusal yeterlilikler çerçevesini oluşturacak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yer almaktadır.¹⁸ Son sütunda ise AYÇ referans

¹⁸ AYÇ: Avrupa Komisyonunun Avrupa için geliştirdiği yeterlilikler çerçevesi esas alınmıştır (<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning->

alınarak TYÇ'ye yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada sadece lisansüstü eğitim seviyeleri dikkate alındığı için, burada AYÇ'de yer alan ilk altı seviyeye yönelik seviye tanımlayıcıları ve değerlendirme yer almamaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeyleri için AYÇ seviyeleri referans alınarak yapılan değerlendirmeler öz olarak TYÇ'deki seviyelerin AYÇ'de öngörülen bilgi, beceri ve yetkinlikleri karşılamadığını, bu haliyle referanslamada yetersiz kalacağını göstermektedir.

YÖK tarafından Mayıs 2009'da ilk taslağı, Ocak 2010'da ise nihai hali yayımlanan TYYÇ, AYÇ ile karşılaştırıldığında; TYYÇ'nin ayrıntılı açıklamalar yaparak, uygulamaya ışık tutmak, uygulamayı kolaylaştırmak bir yana uygulama tecrübemizin de gösterdiği gibi anlaşılması ve uygulanması çok daha zor bir metin ortaya çıkardığı söylenebilir. Dolayısıyla TYYÇ, AYÇ'yi anlaşılması ve uygulanması daha güç ve karmaşık hale getirerek ikincil mevzuattaki yerini almıştır.

MYK nezdinde hazırlanan yeni ulusal yeterlilikler çerçevesinde ise ilk iki seviye (Seviye 1 ve 2) AYÇ'nin ilk iki seviyesine göre oldukça ağır, son iki seviye ise (yüksek lisans ve doktora) AYÇ'nin son iki seviyesinde (Seviye 7 ve 8) öngörülen bilgi, beceri ve yetkinlikleri sağlayacak düzeyde değildir.

AYÇ'den ayrı bir ulusal yeterlilik çerçevesi geliştirme, şüphesiz hem yabancı hem de yerli uzmanlarla çalışma bakımından zihni egzersiz yapma ve farklı deneyimler kazanma bağlamlarında da kişilere ve kurumlara önemli kazanımlar sağlayabilir. Ne var ki, AYÇ esas itibarıyla tahayyülü ve tasavvuri bir çerçevedir. AYÇ'nin yanı sıra ulusal etiketli ayrı ve yeni bir tahayyülü ve tasavvuri çerçeve geliştirme'nin mantığını, yararını ve gereğini anlamak güçtür. Nitekim Türkiye'de 4+4+4 sisteminin bir yıllık geçmişi vardır ve TYÇ'nin ilk ve orta öğretim yeterlilik düzeyleri bu yeni sistemden önce hazırlanmıştı. Kaldı ki, önceki ilk ve ortaöğretim diplomaları dikkate alınarak hazırlanmış seviye tanımlayıcıları da sözkonusu değildi. Yükseköğretim kısmına gelince, daha önce ilan edilen yükseköğretim yeterlilik (TYYÇ) seviyeleri tahayyülü ve tasavvuri idi, dolayısıyla yeni TYÇ yükseköğretim seviyelerinin eski TYYÇ seviyeleriyle aynı olduğunu ileri sürmek, bunların halihazırda verilen diplomaları temsil

ettiği anlamına gelmemektedir. Kaldı ki, TYYÇ ve TYÇ'deki aynı seviyeler arasında ciddi uyumsuzluklar vardır.

Sonuç olarak bazı ülkeler ulusal yeterlilikler çerçevesi olarak AYÇ'yi olduğu gibi alırken, bazıları AYÇ'yi olduğu gibi almakta, ancak açıklama ile genişletme yolunu seçmektedir.

Kanımızca Türkiye'nin yürütegeldiği mevcut yeterlilik çalışmalarındaki kapasitesi göz önüne alındığında; AYÇ'yi olduğu gibi alarak ulusal yeterlilik çerçevesi olarak ilan etmesi isabetli olacaktır. Aksi halde, kanun gereği zaten uyumlu olmak zorunda olduğumuz AYÇ'den sapmalar sözkonusu olacak; referanslamada gereksiz yere enerji harcanacak ve Türkiye eğitim sistemi için AYÇ'den ayrı bir ulusal yeterlilikler çerçevesinin herhangi bir katma değeri olmayacağı gibi, eğitim kurumlarına ve diğer paydaşlara gereksiz bürokrasi ve kurumsal değerlendirme ve akreditasyonlarda ek finansal maliyet yükleyecektir.

4.3.1.Yüksek Lisans Derecesine İlişkin Avrupa ve Türkiye Yaklaşımı

Yüksek lisans yeterliliklerine ilişkin AYÇ¹⁹, TYYÇ ve TYÇ-MYK'nun yüksek lisans seviyesi için öngördükleri bilgi, beceri ve yetkinlikler karşılaştırıldığında; AYÇ'de "bilgi" kategorisinde öngörülen "yaratıcı düşünce ve araştırmaya temel olacak ve bir kısmı o alandaki bilginin sınırını oluşturan ileri ihtisas bilgisi", hem TYYÇ-YÖK'te hem de MYK-TYÇ'de önerilen ifade ile karşılanmadığı görülmektedir. Türkiye'nin öngördüğü yüksek lisans bilgi düzeyi AYÇ referansının altında kalıyor. Nitekim TYÇ-MYK'daki "bilgi"deki ikinci ibare de AYÇ'nin öngördüğü derinliği karşılamıyor, çünkü AYÇ'de "...değişik alanların arayüzlerindeki bilgi meseleleriyle ilgili sorgulayıcı farkındalık", TYÇ-MYK'da "Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavramak" olarak öngörülmüş. Sorgulayıcı farkındalık ve kavrama sözcüklerinin düzeyleri arasında büyük bir mesafe vardır.

MYK-TYÇ'de "beceri" için önerilen ilk ibare aslında "bilgi" kategorisinde yer almalıdır. AYÇ'den esinlenme sözkonusu olmasına rağmen, yanlış ifade sözkonusudur. İkinci ibare "yeni bilgi, yöntem yaklaşım geliştirme bağlantısı kurulmadan verilmiş oysa bağımsız bir beceri değil bir şeye yarasın diye

policy/eqf_en.htm). TYYÇ: Yükseköğretim Kurulunun Ocak 2010 tarihinde ilan ettiği Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi alınmıştır (<http://tyyc.yok.gov.tr>). MYK-TYÇ: Mesleki Yeterlilik Kurumunun 16-17 Nisan 2013 tarihlerinde İstanbul'da düzenlediği toplantıda sunulan belge esas alınmıştır <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler-ana/218-avrupa-yeterlilik-cerceves-ayc-referans-sev-yeler>.

¹⁹ Avrupa Konseyi ve Parlamentosunun onayladığı "Yaşamboyu Öğrenme Programı" şemsiyesi altında yer alan "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi"ndeki yedinci düzey seviye tanımlayıcıları, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11104_en.htm, (Erişim: 06.05.2013).

yapılır, bu ilişki kurulmamış. Üçüncü ibarede yer alan “alanında öngörülme-yen problemleri çözme” ibaresi zaten bir önceki seviyede vardır, bu seviyede “araştırma yöntemleri” eklenmiş. Bu durumda önceki seviyelerde araştırma yöntemleri kullanıl-mayacak mı? Yine “başkalarına aktarım” daha zi-yade yetkinlikle ilgili olup beceri başlığı altında yer alması “beceri”nin tanımına ve kapsamına yönelik AYÇ yaklaşımıyla da uyumlu değildir.

MYK-TYÇ’de “yetkinlik” için önerilen ilk ibaredeki “bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alma”, AYÇ’yi karşılamıyor ve daha basit bir seviyeye karşılık geliyor. İleri düzeydeki bir projeyi özerk

yürütme “bireysel olarak mı grup olarak mı” yü-rütmeyi kastediyor, bu belli değil. Çünkü grup kastediliyorsa, bu durumda kişinin yönetim görevi veya liderliği sözkonusu olur, bireysel kastediliyorsa bunun açıkça belirtilmesi gerekiyor. Alanı ile ilgili çalışmalara liderlik yapma ne demek-tir, grup çalışması kastediliyorsa yönetmek anlamı mı çıkarmak gerekiyor? Eğer grup sözkonusu ise bir önceki ifade için yapılan yorumda da grup kaste-dilmişse, bu takdirde bu ibare fazla olur ve tekrara düşülür. Kişi ve grup performansı deniyor, kişi ve grup niye ayrılmış, nasıl bir amaç güdü-lüyor, so-rumluluğu altındakiler denince yetmiyor mu?

Tablo 4.3.1.1. Karşılaştırma ve Değerlendirme: AYÇ, TYÇ ve TYÇ (Yüksek Lisans Düzeyi)

AYÇ-Özet Seviye Tanımlayıcı	AYÇ	TYÇ-YÖK	TYÇ- MYK	TYÇ-MYK Değerlendirme
Yedinci düzeydeki yeterlikler, çoğunlukla bir araştırma bağlamında, fikirlerin uygulanmasındaki ve/veya geliştirilmesindeki özgünlük için dayanak sağlayan, bir kısmı uç seviyedeki bilgi olan bir ihtisas alanındaki teorik ve pratik bağımsız öğrenmeyi gösterir. Bu yeterlilikler, toplumsal ve etik meseleler ile sorumlulukları dikkate alan bilgiyi bütünleştirme ve yargıda bulunmaları formüle etme kabiliyetini de gösterir. Bu yeterlilikler aynı zamanda karmaşık bir ortamda değişimi yönetme deneyimini de yansıtır.	BİLGİ: Bir kısmı bir çalışma veya öğrenim alanındaki bilginin sınırını oluşturan, yaratıcı düşünme ve/veya araştırmanın temeli olan bir alana ilişkin ileri düzeyde ihtisas bilgisi. Bir alan-daki ve değişik alanların arayüzlerindeki bilgi meselele-riyle ilgili sorgulayıcı farkındalık.	BİLGİ: 1.Lisans düzeyi yeterlilikle-rine dayalı olarak, aynı veya farklı bir alanda bilgi-lerini uzmanlık düzeyinde geliştirebilme ve derinleştirilebilir.2.Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavraya-bilme.	BİLGİ: Bir çalışma veya öğrenme alanında özgün fikirlerin geliştirilmesine temel oluşturan ileri düzeyde kuramsal ve uygulamalı bilgiye sahip olmak; Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavramak.	BİLGİ: “yaratıcı düşünce ve araştırmaya temel olacak ve bir kısmı o alandaki bilgi-nin sınırını oluşturan ileri ihtisas bilgisi” gerekliliği önerilen ifade ile karşılanmıyor, ifade hafif kalmış. İkinci ibare de AYÇ’yi karşılamıyor, hafif kalmış.
	BECERİ: Yeni bilgi ve prosedürleri geliştirecek ve farklı alanlarda-ki bilgileri bütünleştirecek araştırmalar ve/veya yenilik-ler için gerekli uzmanlaşmış problem çözme becerileri	BECERİ: 1.Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme. 2.Alanında edindiği bilgile-ri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlaya-bilme ve yeni bilgiler oluşturabilme,3.Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümleye-bilme.	BECERİ: Bir çalışma veya öğrenme alanında edindiği bilgile-ri farklı disiplinlere ait bilgilerle bütünleştirerek yorumlamak , yeni bilgile-ri, yöntemler ve yaklaşımlar oluşturmak; Alanında karşılaşılan öngörülme-yen karmaşık problemleri araştırma yöntemlerini kullanarak çözmek; Oluşturduğu yeni bilgi , yöntem, yaklaşım ve çözüm öneri-lerini başkalarına aktar-mak.	BECERİ: “beceri” için önerilen ilk ibare aslında “bilgi” kate-gorisinde yer almalıdır. AYÇ’den esinlenme sözkonusu olmasına rağmen, yanlış ifade sözkonusudur. Yeni bilgi, yöntem yaklaşım geliştirme bağımsız bir beceri değil bir şeye yarasın diye yapılır, bu ilişki kurulmamış. Alanında öngörülme-yen problemleri çözmeye ibaresi zaten önce de vardı, burada araştırma yöntemleri koyulmuş, öncekiler araştırma yöntemlerini kullanmaya-cak mıydı? Başkalarına aktarım yetkinlikle ilgili, burada gereksiz.

AYÇ-Özet Seviye Tanımlayıcı	AYÇ	TYYÇ-YÖK	TYÇ- MYK	TYÇ-MYK Değerlendirme
	<p>YETKİNLİK: Karmaşık, öngörülemeyen ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren çalışma veya öğrenim ortamlarını yönetme ve dönüştürme. Mesleki bilgi ve uygulamaya katkıda bulunmak ve/veya takımların stratejik performansını değerlendirmek için sorumluluk alma.</p>	<p>YETKİNLİK: BÇSAY 1. Alanı ile ilgili uzmanlık gerektiren bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme. 2. Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunların çözümü için yeni stratejik yaklaşımlar geliştirebilme ve sorumluluk alarak çözüm üretebilme. 3. Alanı ile ilgili sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilme. ÖY 1. Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme. İSY 1. Alanındaki güncel gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, nicel ve nitel veriler ile destekleyerek alanındaki ve alan dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarabilme. 2. Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçebilme. 3. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B2 Genel Düzeyi'nde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurabilme. 4. Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme. AÖY 1. Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerleri gözетerek denetleyebilme ve bu değerleri öğretebilme. 2. Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama-</p>	<p>YETKİNLİK: Öngörülemeyen ve karmaşık değişikliklerin var olduğu ortamlarda ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren koşullarda bireysel veya ekip üyesi olarak sorumluluk almak; İleri düzeydeki bir çalışma veya projeyi özerk olarak yürütmek; Alanı ile ilgili çalışmalara liderlik etmek, sorumluluğu altındaki kişi ve grupların stratejik performanslarını değerlendirmek ve iyileştirilmesine yönelik faaliyetleri yönetmek.</p>	<p>YETKİNLİK: İlk ibaredeki bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alma, EQF'i karşılamıyor ve daha basit bir seviyeye karşılık geliyor. İleri düzeydeki bir projeyi özerk yürütme bireysel mi grup mu ne anlama geliyor? Alanı ile ilgili çalışmalara liderlik yapma ne demektir, yönetmek anlamı mı çıkarmak gerekiyor? kişi ve grup performansı deniyor, kişi ve grup niye ayrılmış, nasıl bir amaç güdüyor. Sorumluluğu altındakiler denince yetmiyor mu?</p>

AYÇ-Özet Seviye Tanımlayıcı	AYÇ	TYYÇ-YÖK	TYÇ- MYK	TYÇ-MYK Değerlendirme
		ma planları geliştirebilme ve elde edilen sonuçları, kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirebilme. 3. Alanında özümstedikleri bilgiyi, problem çözme ve/veya uygulama becerilerini, disiplinlerarası çalışmalarda kullanabilme.		
BÇSAY: Bağımsız Çalışma ve Sorumluluk Alma Yetkinliği; ÖY: Öğrenme Yetkinliği; İSY: İletişim ve Sosyal Yetkinlik; AÖY: Alana Özgü Yetkinlik				
Kaynak: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm ; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), http://tyyc.yok.gov.tr ; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), <i>Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Nihai Taslak)</i> , Mesleki Yeterlilik Kurumu, Nisan 2013, Ankara.				

4.3.2. Doktora Derecesine İlişkin Avrupa ve Türkiye Yaklaşımı

Yüksek lisans yeterliliklerine ilişkin AYÇ, TYYÇ ve TYÇ-MYK'nın doktora seviyesi için öngördükleri bilgi, beceri ve yetkinlikler karşılaştırıldığında; MYK-TYÇ'de "bilgi" için öngörülen düzey AYÇ'deki "bilgi" düzeyini karşılamıyor, dolayısıyla bilgi düzeyi görece basit kalmış; yüksek lisans seviyesindeki bilgi düzeyi ile benzer bir derinlikte, hatta daha zayıf bir düzeyi işaret ediyor da denebilir.

MYK-TYÇ'de "beceri" için öngörülen ikinci ibare gereksiz ve önceki seviyelerle örtüşüyor. Yine "sonuçları başkalarına aktarmak" AYÇ'nin "beceri"yi tanımlarken öngördüğü bir boyut değildir ve daha ziyade yetkinlikle ilgili olduğu söylenebilir.

MYK-TYÇ'de "yetkinlik" için önerilen "İleri düzeydeki bir projeyi özerk yürütmek" bir önceki seviye ile aynı (acaba tezli yüksek lisans ve doktora karşılaştırması mı yapıldı!). Bireysel

ve ekip üyesi olarak sorumluluk almak ve liderlik yapmak ne demek, kendi başına yürütmek ve ekip üyesi ve lideri olarak çalışmak demek isteniyorsa öyle denmeli. Dolayısıyla üçüncü ibare AYÇ'yi karşılamıyor. Sürekli öğrenmeyi teşvik etme nasıl bir yetkinliktir? Vaaz ve nasihatte mi bulunacak, kendisi yaparak mı gösterecek, liderlik mi yapacak? Oldukça genel, soyut ve belirsiz olan bu hususun netliğe kavuşması gerekir. Toplumun sürdürülebilir gelişimi ile ne demek istendiği oldukça belirsiz ve sıkıntılı imaları barındırıyor: toplumun gelişiminden tam olarak ne kastediliyor, siyasi, sosyal, kültürel gelişim mi kastediliyor? Her doktora derecesi sahibine böyle bir misyon biçildiğine göre "indoktrinasyon mu kastediliyor"? Özet olarak, sekizinci seviye için MYK-TYÇ'de öngörülen yetkinlik önerisi, AYÇ'nin doktora için öngördüğü yetkinlik yaklaşımından önemli ölçüde ayrılmış durumdadır ve izlediği metodoloji itibarıyla AYÇ'yi karşılayacak düzeyde değildir.

Tablo 4.3.2.1. Karşılaştırma ve Değerlendirme: AYÇ, TYYÇ ve TYÇ (Doktora Düzeyi)

AYÇ-Özet Seviye Tanımlayıcı	AYÇ	TYYÇ-YÖK	TYÇ- MYK	TYÇ-MYK Değerlendirme
Sekizinci düzeydeki yeterlilikler, ileri düzeyde ihtisaslaşmış bir bilgi alanındaki sistematik hâkimiyetini ve sorgulayıcı analiz yapma kapasitesini, yeni ve karmaşık fikirlerin değerlendirme ve sentezini gösterir. Bu yeterlilikler aynı za-	BİLGİ: Bir çalışma veya öğrenim alanının en uç seviyesindeki bilgi ve alanlar arasındaki arayüz bilgisi	BİLGİ: 1. Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme, derinleştirilme ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme. 2. Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme.	BİLGİ: Bir çalışma veya öğrenme alanında özgün düşünce, yaklaşım, tasarım, yöntem ve teknik geliştirilmesine yönelik üst düzeyde bilgiye sahip olmak; bunları farklı disiplinler ile ilişkilendirmek.	BİLGİ: EQF i karşılamıyor, basit kalmış. Bir önceki seviye ile aynı hatta sanki daha zayıf gibi.

AYÇ-Özet Seviye Tanımlayıcı	AYÇ	TYÇ-YÖK	TYÇ- MYK	TYÇ-MYK Değerlendirme
manda büyük çaplı araştırma süreçlerinin kavranılmasını, tasarımı, uygulanma ve uyarlanmasını da gösterir. Bu yeterlilikler, mevcut bilgi veya mesleki uygulamanın yeniden tanımlanmasına veya geliştirilmesine imkân veren yeni ve yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesinde liderlik deneyimini de gösterir.	<p>BECERİ: Araştırma ve/veya yenilikte kritik sorunları çözmek için ve mevcut bilgiyi veya mesleki uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için gerekli, sentez ve değerlendirme dahil en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceriler ve teknikler.</p>	<p>BECERİ: 1.Alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme.2.Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilme. 3.Yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilme. 4.Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma.</p>	<p>BECERİ: Bir çalışma veya öğrenme alanına yenilik getiren bir düşünce, yöntem, yaklaşım, tasarım ve/veya uygulamayı geliştirmek ya da bilinen bir düşünce, yöntem, yaklaşım, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uyarlamak, özgün bir konuyu araştırmak, kavramak, tasarlamak ve uygulamak; Alanında ortaya çıkan yeni ve karmaşık problemleri farklı disiplinlerdeki yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çözmek, araştırma ve uygulama sonuçlarını başkalarına aktarmak.</p>	<p>BECERİ: İkinci ibare gereksiz ve önceki seviyelerle örtüşüyor. Sonuçları başkalarına aktarmak yetkinlikle ilgili.</p>
	<p>YETKİNLİK: Güçlü bir yetkinlik, yenilik, özerklik, akademik ve mesleki dürüstlük ortaya koyma ve araştırma dahil çalışma veya öğrenim bağlamlarının uç seviyesindeki yeni fikirlerin ve süreçlerin geliştirilmesine devamlı bir bağlılık içinde olduğunu gösterme.</p>	<p>YETKİNLİK: BÇSAY 1.Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştiren ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme. 2.Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlayarak ve/veya özgün bir yapıtı üreterek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme. 3.Özgün ve disiplinlerarası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilme.</p> <p>ÖY 1.Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilme.</p> <p>İSY 1.Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilme. 2.Uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunabilme ve alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilme. 3.Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyi'nde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilme ve tartışabilme.</p> <p>AÖY 1.Alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürürebilme sürecine katkıda bulunabilme. 2.Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilme. 3.Alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilme ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilme.</p>	<p>YETKİNLİK: Yenilik ve yaratıcılık gerektiren çalışmalarda bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk almak ve liderlik yapmak; İleri düzeydeki özgün bir çalışma veya projeyi özerk olarak yürütmek; Alanı ve alanı dışındaki faaliyetleri ile sürekli öğrenmeyi teşvik etmek, toplumun sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunmak.</p>	<p>YETKİNLİK: İleri düzeydeki bir projeyi özerk yürütmek önceki seviye ile aynı (herhalde tezli YL ve Dr. Karşılaştırması yapıldı), bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk almak ve liderlik yapmak ne demek, kendi başına yürütmek ve ekip üyesi ve lideri olarak çalışmak denmek isteniyorsa öyle denmeli. Üçüncü ibare EQF i karşılamıyor sürekli öğrenmeyi teşvik etme nasıl bir yetkinliktir? Vaaz ve nasihatte mi bulunacak, kendisi yaparak mı gösterecek, biraz hafif kalmış bir ifade. Toplumun sürdürülebilir gelişimi ne demek? İndoktrinasyon mu acaba.....</p>
<p>BÇSAY: Bağımsız Çalışma ve Sorumluluk Alma Yetkinliği; ÖY: Öğrenme Yetkinliği; İSY: İletişim ve Sosyal Yetkinlik; AÖY: Alana Özgü Yetkinlik</p>				
<p>Kaynak: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, http://tyyc.yok.gov.tr; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, <i>Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Nihai Taslak)</i>, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Nisan 2013, Ankara.</p>				

MYK-TYÇ belgesinde anahtar yetkinlikler önemli bir referans oluşturmakta ve sıralı ve tanımlı bütün düzeylerdeki okul eğitiminin (okul öncesi ve doktora dahil) yanı sıra yaygın ve serbest öğrenmeleri de kapsayan belgelendirmelerde de kullanılmaktadır. Anahtar yetkinlikler, Avrupa Konseyi ve Parlamentosunun 2006 yılında yayınladığı bir çerçeve olup kavramsal yaklaşım itibarıyla Bologna Süreci yaklaşımından farklıdır. Anahtar yetkinlik kavramı “bilgi, beceri ve tutum”u birlikte ifade etmek için kullanılmakta ve günlük yaygın kullanıma daha fazla paralellik göstermektedir.

Lisansüstü derecelerde anahtar yetkinliklerin dikkate alınması Avrupa standardında oldukça geç kalmış bir girişim olacaktır, çünkü bu yetkinliklerin neredeyse tamamının en geç lisans düzeyinde tamamlanması planlanmıştır.

Ne var ki Türkiye özelinde anahtar yetkinliklerin önemli bir kısmında doktora derecesini taşıyanlar için dahi kayda değer boyutta eksikliklerin mevcut

olduğu tartışması yapılmaktadır. Temel eğitimden sonra liselerdeki alan ayırımı, anahtar yetkinliklerin tamamının kazandırılmasını olanaksız hale getirecek yapıdadır. Özellikle matematiksel yetkinlik, disipline ve mesleğe yönelik bilgi teknolojileri ve yazılımlarını kullanma, inisiyatif alma ve girişimcilik gibi yetkinlikler önemli ölçüde sağlanmamış olarak mezunlar verilmektedir. Yine kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği demokrasi ve özgürlükler konusundaki uzun süreli totaliter ve yasaklayıcı uygulamalar nedeniyle en az gelişmiş yetkinlik alanıdır. Dolayısıyla, Türkiye'nin anahtar yetkinlikleri bütün eğitim seviyeleri için hiyerarşik ve kronolojik silsileyi de dikkate alarak tasarım yapması önemlidir. Lisansüstü eğitim bakımından ise istihdam edilebilirlik ilkesi çerçevesinde en fazla duyarlılık gösterilmesi gereken yetkinlikler yabancı dilde iletişim ile inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri olabilir.

Tablo 4.3.2.2. Anahtar Yetkinlikler

Anahtar yetkinlikler, bilgi, beceri ve tutumla ilişkilidir.	
Ulusal-Resmi (anadil) dilde iletişim (okuma-yazma, sözlü)	Yazılı ve sözlü olarak düşünceleri, duyguları, olguları, görüşleri ve kavramları yorumlamak ve ifade etme kabiliyeti. Toplumsal ve kültürel bağlamlarda dilsel açıdan interaktif olmak.
Yabancı dilde iletişim (okuma-yazma, sözlü)	Ulusal dilde iletişime ilave olarak uzlaş ve kültürlerarası bakış açısına sahip olma. Yeterlik düzeyi birçok faktöre ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma kapasitesine bağlıdır.
Matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler	Matematiksel düşünüşü günlük karşılaşılan sorunlar dizisini çözmek için uygulama ve geliştirme yetkinliğidir. Bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, doğal dünyayı açıklayan bilgi ve metotların uygulanması, kullanımı ve ustalığıdır.
Sayısal yetkinlik (bilgi toplumu teknolojisinin kullanımı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde temel yetkinlikler)	Bilgi toplumu teknolojisinin (1st) sorgulayıcı ve kendinden emin olarak kullanımını ve böylece bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (ICT) temel becerileri kapsar.
Öğrenmeyi öğrenme	Öğrenmeyle, bir kişinin kendi ihtiyaçları ile uyumlu olarak ve yöntem ve fırsatların farkında olarak kendi öğrenmesini bireysel veya grup içinde sürdürme ve organize etme yeteneğiyle ilişkilidir.
Toplumsal ve vatandaşlık yetkinliği	Toplumsal yetkinlik, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinliğe, ve toplumsal yaşama veya çalışma yaşamına etkili ve yapıcı katılımı için kişileri inşa eden bütün davranış biçimlerine gönderme yapar. Yurttaşlık yetkinliği ise aktif ve demokratik katılımında toplumsal ve politik kavramlara ve yapılara ait bilginin bireyleri inşa etmesidir.
İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği	Düşünceleri eyleme geçirme yeteneğidir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanısıra amaçları gerçekleştirmek için projeleri planlamak ve yönetmek yeteneğidir.
Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği	Fikirlerin, deneyimlerin ve duyguların bir dizi medya (müzik, sahne sanatları, edebiyat, ve plastik sanatlar) aracılığıyla önemini anlaşılması

Kaynak: Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu, *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)

Değerlendirme ve Öneriler

Lisansüstü eğitim programlarına yönelik Avrupa yaklaşımı daha ziyade doktora programlarına odaklanmaktadır. Çünkü doktora derecesi, araştırma ve inovasyonda temel unsur olarak kabul edilmektedir. Avrupa yaklaşımında doktora programlarında doktora adayı, danışmanı, tez komitesi ve üniversitenin kurumsal olarak ortak sorumlulukları vardır. İç-dış kalite güvencesi ve akreditasyon doktora programlarında uygulanması zorunlu mekanizmalardır. Doktora programlarının izin, yürütülme ve sonuçlanma aşamalarının her biri kalite güvencesi sağlanmış, dinamik güncellemelere açık olmalıdır. Üniversite, aday ve danışmanın dışındaki başta endüstri olmak üzere diğer paydaşların da doktora programlarında ve mezun profillerinde söz sahibi olması sağlanmalıdır. Avrupa’da doktora derecesi alanların yarısının üniversite dışında çalıştığı dikkate alındığında, akademi dışındaki paydaşların görüşlerinin kritik önemi ortaya çıkmaktadır. Bilgi temelli toplum ve ekonomide doktora programları başlıca rolü oynamaktadır. Avrupa yaklaşımı, Avrupa Araştırma Alanı ve Avrupa Yükseköğretim Alanı yoluyla lisansüstü eğitimini ekonomi ile entegre etmeye çalışmaktadır. Avrupa’da bu iki inisiyatifin altında birçok proje ve program yürütülmektedir.

Türkiye’de lisansüstü programlar konusunda yükseköğretim otoritesinin kalite güvence mekanizmalarını yeterince işlettiği söylenemez. Yükseköğretim Kurulu nezdinde henüz gerçek zamanlı program izlemesi yapılmamakta, resmi yazışmalarla, haberdar olundukça, suistimaller veya hatalı uygulamalar düzeltilmeye çalışılmaktadır. Lisansüstü eğitimde, öğrenme kazanımlarına dayalı, kabul edilebilir ölçme-değerlendirmeye tabi, kalite güvencesi sağlanmış akreditasyonu hedefleyen Avrupa yaklaşımı benimsenmelidir. Halihazırda 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44’üncü maddesi bu yönde gerekli düzenlemeyi yapmış durumdadır. Yasa düzeyindeki bu düzenlemenin uygulamaya yansıtılacak şekilde tasarımının yapılması gerekiyor.

Doktora eğitiminin mesleki ve akademik olarak iki ana çizgide düzenlenmesi; tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik gibi bir mesleğin icrasına yönelik alanlardaki doktora eşdeğerli programların mesleki doktora altında ele alınması, halihazırda birçoğu mesleki doktora niteliğinde olmakla birlikte akademik doktora olarak kabul edilen, ancak akademik doktora standartlarını sağlamayan programların da mesleki doktora kategorisine alınarak hem akademik hem de mesleki doktoraların öğrenme kazanımları, eğitim yöntemleri, uygulama tabanlı öğrenmeler, ölçme değerlendirme teknikleri ve diplomayı alma koşulları için çerçeve bir düzenleme yapılmalıdır.

Yükseköğretim Kurulunun, Bologna Sürecinden esinlenerek geliştirdiği Temel Alan Yeterlilikleri lisansüstü eğitimde bu çalışmada önerilen yaklaşımla referans olarak alınabilir. Bologna Süreci “Sektörel Yeterlilikler” öngörmesine rağmen, YÖK’ün geliştirdiği alan yeterlilikleri sektörel yeterlilikler bağlamında bir işlev görmemektedir. Dolayısıyla özellikle mesleki doktora programlarında endüstrilerin ve mesleklerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda program tasarımı, öğrenme kazanımları ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi kritik önemdedir. Mevcut Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun öngördüğü Avrupa reform gündemini yeterince yansıtmamakta, hatta yönetmelik kimi zaman yasaya aykırılık teşkil etmektedir.

Üniversiteleri ve lisansüstü eğitimi doğrudan ilgilendiren Avrupa genelinde araştırma faaliyetlerinin düzenlenmesini öngören AAA ise sadece TÜBİTAK tarafından takip edilmekte, Yükseköğretim Kurulu bu faaliyetlerin herhangi bir aşamasında yer almamaktadır. Bu durum araştırma boyutunun uluslararası niteliklerinin üniversitelere aktarılmasında önemli bir eksiklik olarak durmaktadır. Oysa Avrupa Yükseköğretim Alanına ilişkin olarak araştırma alanı ile yükseköğretim alanının paralel bir şekilde yürütülmesinin gerekliliği Avrupa 2020 vizyonunun temelini oluşturmakta ve Bologna Süreci bildirgelerinde ana önceliklerden biri olarak yer almaktadır.

Mesleki Yeterlilik Kurumu öncülüğünde geliştirilen ve 16 Nisan 2013’te kamuoyuna taslağı duyurulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin yüksek lisans ve doktora seviyeleri için öngördüğü bilgi, beceri ve yetkinlikler, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu olmayıp, Avrupa’da öngörülen düzeyi sağlayamamaktadır.

Kısaltmalar

AAA: Avrupa Araştırma Alanı
 AAS: Avrupa Araştırmacılar Sözleşmesi
 AB: Avrupa Birliği
 ARDE: Doktora Eğitiminde Hesap Verebilir Araştırma Ortamları
 AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı
 AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
 EQF: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
 EUA: Avrupa Üniversiteler Birliği
 EURAXESS: Avrupa Araştırmacı Programı
 FOET: Eğitim ve Öğretim Alanları (ERUSTAT)
 ISCED: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (UNESCO)
 KOD: Avrupa Araştırmacı İstihdamı Kuralları
 LEOY: Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği
 MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
 MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu
 TAY: Temel Alan Yeterlilikleri

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
 TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
 ÜAK: Üniversitelerarası Kurul
 YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Kaynakça

- Adam M. Barnard, 2011, "Professional doctorates in the social sciences", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.259-275.
- Australian Qualifications Framework (AQF), 2013, <http://www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/2013%20docs/AQF%202nd%20Edition%20January%202013.pdf>
- Avrupa Araştırma Alanı, http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm, (Erişim: 6 Mayıs 2013).
- Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu, *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm;
- Avrupa Yükseköğretim Alanı, www.ehea.info.
- Barbara M. Kehm, 2006, "Doctoral education in Europe and North America: a comparative analysis", *International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)*, University of Kassel, Monchebergstrasse 17, 34109 Kassel, Germany, Portland Press Ltd.
-
- BM Kalkınma Programı; <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/human-development-report-2013/>;
- Bridget n. O'connor, 2011, "Perspectives on professional doctorate education in the United States", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, 44-64.
- Carol Costley and Stan Lester, 2012, "Work-based doctorates: professional extension at the highest levels", *Studies in Higher Education*, 37 (3), pp.257-269.
- Chris Park, "New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 2, July 2005, pp. 189-207.
- David Cyranoski et al., 2011, *Education: The PhD factory*, Published online 20 April 2011 | *Nature* 472, 276-279 (2011) | doi:10.1038/472276a, <http://www.nature.com/news/2011/110420/full/472276a.html>, (Erişim: 05.05.2013).
-
- Dünya Bankası, <http://www.doingbusiness.org/rankings>, (Erişim: 15.05.2013).
- Dünya Ekonomi Forumu, <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2012-2013/> (Erişim: 15.05.2013).
- Dünya Rekabet Yıllığı, 2012, Institute for Management Development, <http://www.imd.org/wcc/> (Erişim: 15.05.2013).
- EC, 2010, *EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%2007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (Erişim: 15.05.2013).
- EC, 2010a, *Lifelong Learning Programme General Call For Proposals 2011-2013 Strategic Priorities*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm, [Erişim: 1 Aralık 2010];
- EC, 2010b, *Conclusions, I. Europe 2020: A New European Strategy for Jobs and Growth*, EUCO 7/10, 25/26 March, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/113591.pdf, [Erişim: 1 Aralık 2010].
- EC, 2011, *Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe "Towards a common approach"*, 27 June 2011(final), http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf
- EC, 2011a, *Education and Training, Strategic Framework For Education And Training*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm, [Erişim: 15 Ocak 2012].
- EC, 2011b, *Education and Training, Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*, Policy framework, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm, [Erişim: 15 Ocak 2012].
- EC, 2012, "A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth", *Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions*, Brussels, 17.7.2012 COM(2012) 392 final, 16p.
- EC, AB 2020 Vizyonu, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm, (Erişim: 6 Mayıs 2013).
- EC, Araştırmacılar için Açık İşgücü Piyasası, http://ec.europa.eu/research/era/open-labour-market-for-researchers_en.htm, (Erişim: 15.05.2013).
- EC, Endüstriyel Yenilik, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm, (Erişim 14.05.2013).
- EC, Euraxess, <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/europeanCharter>, (Erişim: 02.05.2013).
- EC, Yeni İşler için Yeni Beceriler, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568>, (Erişim: 10.02.2013).
- EHEA, 2012, Bucharest Communiqué, [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf), (Erişim:

15.05.2013).

ERA Communication, http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-communication/era-communication_en.pdf (Erişim: 15.05.2013).

EUA, <http://www.eua.be/cde/Home.aspx> (Erişim 19 Mayıs 2013)

European Parliament and the Council, 2008, Avrupa Yaratıcılık ve Yenilik Yılı, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:EN:PDF>, (Erişim: 15 Ocak 2012).

Fraser Institute, <http://www.fraserinstitute.org/programs-initiatives/economic-freedom.aspx>, (Erişim: 15.05.2013).

Frederick van der Ploeg and Reinhilde Veugelersy, 2008, "Towards Evidence-based Reform of European Universities", *CESifo Economic Studies*, Vol. 54, 2/2008, 99–120, doi:10.1093/cesifo/ifn015.

Freedom House, <http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2012>, (Erişim: 15.05.2013).

Gryphon Sou, "Philosophy Doctorate, versus Professional Doctorate", <http://www.paper.edu.cn>, (Erişim 10.05.2013).

Hakan Sedat Orer, 2011, "Üniversitelerde Araştırma Düzeyini Doktora Eğitimi Belirlemektedir", *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1543-1547.

Heather Eggins, 2008, "Trends and Issues in Post Graduate Education: A Global Review", *The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, Keynote Paper for the DCU/UNESCO Forum Workshop", Dublin, Ireland, 5-7 March, 15p.

Heritage Foundation, <http://www.heritage.org/index/ranking>, (Erişim: 15.05.2013).

The European Qualifications Framework, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm, (Erişim: 15.05.2013).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, <http://tyyc.yok.gov.tr>, (Erişim: 15.05.2013).

Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Yeterlilik Çerçevesi, <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler-ana/218-avrupa-yeterlilik-cercevesi-ayc-referans-sevnyeler>, (Erişim: 15.05.2013).

Klaus Schwab, The Global Competitiveness Report, 2012–2013, World Economic Forum, <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness> (Erişim: 15.05.2013).

M.Rıfat Vural, "Bologna Sürecinde Doktora Eğitimi ve Avrupa Topluluğuna Uyum", <http://sagbilens.ankara.edu.tr/items/Image/dokuman/dokuzeylul.pdf>, (Erişim: 7 Mayıs 2013).

Marilyn Rose, Stephanie McIntosh, Meghan Junke, 2011, "The Professional Doctorate: An Overview", Faculty of Graduate Studies, June, 22p, http://brocku.ca/webfm_send/17805, (Erişim: 15.05.2013).

Mcgraw-hill publishing, Appraising Professional doctorates: what, who and why?, pp.4-22. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335227211.pdf> (Erişim: 08.05.2013).

Memorandum of Understanding between the European Commission and the European University Association <http://www.eua.be/Libraries/Research/MemorandumEUA.sflb.ashx>, (Erişim: 7 Mayıs 2013).

Mesleki Doktora Sitesi, <http://www.professionaldocorates.org/index.html>, (Erişim: 05.05.2013).

Metin Toprak ve Armağan Erdoğan, 2012, "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama", Armağan Erdoğan ile birlikte, Bülent Ecevit Üniversitesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, Ağustos, ss. 69-91.

Metin Toprak, Armağan Erdoğan and Ömer Açıkgöz, 2013, "Field Qualifications: A Framework Suggestion", *The New Educational Review*, Yayıncı: Wydawnictwo Adam Marszałek, Vol. 31, No.1, 153-164.

OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>, (Erişim: 7 Mayıs 2013).

Peter Smith et al. 2011, "student perceptions of the professional doctorate", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.135-154.

Profesyonel Doktora, <http://www.professionaldocorates.com/explained.asp>, (Erişim: 15.05.2013).

Quality Assurance in Doctoral Education –results of the ARDE Project http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_ARDE_Publication.sflb.ashx (Erişim 19.05.2013).

R. Koper, and M. Specht, 2008, "Ten-Competence: Life-Long Competence Development and Learning", in M-A. Cicilia (Ed.), *Competencies in Organizational e-learning: concepts and tools* (pp. 234-252). Hershey: IGI-Global.

Stephen Hoddell, *Doctoral Qualifications in relation to Professional Careers*, <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800093954/hoddell2.pdf>, (Erişim: 15.05.2013).

Stuart Powell and Elizabeth Long, 2005, *Professional Doctorate Awards in the UK*, Yayıncı: UK Council for Graduate Education, 71p.

T. W. Maxwell and Glenda Kupczyk-Romanczuk, School of Education, University of New England, "The Professional Doctorate: Defining the portfolio as a legitimate alternative to the dissertation", 17p.

T.W. Maxwell, 2011, "Australian professional doctorates: mapping, distinctiveness, stress and prospects", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.24-43.

- T.W. Maxwell, 2011, "Australian professional doctorates: mapping, distinctiveness, stress and prospects", *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1, pp.24-43.
- T.W.Maxwell, "From first to second generation Professional Doctorate", *Studies in Higher Education*, Vol.28, No.3, pp.279-291.
- The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (for qualifications and degree profiles etc. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN_HL.pdf, (Erişim 19.05.2013).
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2011, " Doctoral degree characteristics", September, 42p.
- Transparency International, <http://cpi.transparency.org/cpi2012/>, (Erişim 19.05.2013).
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2013, *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Nihai Taslak)*, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Nisan 2013, Ankara.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, <http://tyyc.yok.gov.tr>.
- UK Council for Graduate Education, 2002, *Report on Professional Doctorates*. Dudley, UKCGE, UK, <http://www.ukcge.ac.uk/main/home>
- Uluslararası Mülkiyet Hakları Endeksi, <http://www.internationalpropertyrightsindex.org/>, (Erişim 19.05.2013).
- ÜAK, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, http://www.uak.gov.tr/yonetmelikler/Lisans%C3%BCst%C3%BC%20E%C4%9Fitim%20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi_v2.pdf (Erişim: 15.05.2013).

Lisansüstü Uluslararasılaşma Çabalarında İsmarlama ve Etik Sorunlar

Ali GÜLER*

Özet

Lisansüstü uluslararasılaşma çabalarında temel tema evrensel anlamda bilimsel araştırma yapma kaygısı yatmaktadır. Bu anlayış uluslararasılaşma çabalarını önemli kılmaktadır. Yurtdışı çalışma ve yayınlar bu bağlamda değerlendirilmektedir. Yurtiçi bilimsel çalışmalar çoğu üniversitelerde niteliği ne olursa olsun sembolik bir ödülle dahi değerlendirilmemektedir. Oysa yabancı bir yayın hem ödüllendirilmekte hem de güdülenmektedir. Bu doğal bir süreç sayılmalıdır. Ülke biliminin uluslararası tanıtımı da buna bağlıdır. Sorulabilir sorun nedir? Bu soruna verilecek kestirme yanıt üniversitelerarası kurulca verilen görevler sonucu edinilen deneyimlerle açıklanabilir. Doçentlik ve profesörlük jürilerinde görev alan bilim adamlarının karar ya da kararsızlığının nedeni bilimsel yeterlilik alanında olmaktadır. Jüri üyesine gönderilen her dosya denetlenmeden yollanmaktadır. Kişisel deneyimler göstermiştir ki alana başvurularda bir alan karmaşası yaşanmaktadır. Kimi yurtdışı tezler temel kaygıya yol açmaktadır. Tez içeriği ile adı arasında bir uyumsuzluk sözkonusu olabiliyor. Üstelik denklik aşamasında da bu gözden kaçabiliyor. Bilimsel bir tutumda gerçek ile söylenti ayırt edilmelidir. İsmarlama makale ve tez yaptırma konusunda yaygın söylentiler sıklıkla dillendirilmektedir. Bu söylenti bilimsel depremin sinyallerini verebilir. Toplumda deprem riskinin önemsendiği günümüzde bilimsel yozlaşmaya yol açacak bu kaygıların önemsenmesi gerekir.

Bilim adamı yetiştirme bir tür usta-çırak ilişkisi gibidir. Özünde özveri ve öğrenme güdüsü yatar. Dillendirilen «ısmarlama» söylentisi bile ülke bilimine büyük kırılma noktaları açabilir. Açılan tez yazma ve veri değerlendirme merkezleri bunun somut örneği sayılır. Yetişen bilim adamı en az doktora tezi ile alanında yetkin olduğu kabul edilir. Çoğu kendisinin olmayan bir emek ürünü onu yetkin kılmamaktadır. Temel etik sorun budur. Bu bildiri ayrıca şu sorulara yanıt bulmak üzere planlanmıştır.

Etik kaygıları gidermede «ısmarlama» olgusu nasıl önenebilir?

Uluslararasılaşma sürecinde nitelik sorunu nasıl sağlanır? Yurtdışı tezlerin alana uygunluğu bilimsel namuskarlık kapsamında nasıl eşdeğer değerlendirilmeyle değerlendirilmelidir?

Tez savunmalarındaki değerlendirmelerin de araştırma tekniklerine göre yapılıp yapılmadığı nasıl sağlanabilir? Araştırma tezinde kullandığı teknik ile ilgili yeterliliği nasıl saptanabilir?

İsmarlama ya da projelendirme çalışmalarında «sayıları manipüle» etme yanlışlığı nasıl giderilebilir?

Anahtar kelimeler: Lisansüstü, uluslararasılaşma, ısmarlama, etik sorunlar

1. Lisansüstü Uluslararasılaştırma Çabaları

Lisansüstü uluslararasılaştırma çabalarında temel tema evrensel anlamda araştırma yapma kaygısında yatmaktadır. Bu anlayış uluslararasılaştırma çabalarını önemli kılmaktadır. Bilimsel yayınlarda uluslararası başarı ülke bilim politikasının da öncelikli savıdır.

Bilimsel araştırmalarda temel kaygı iki yönüyle irdelenebilir.

1.1. Yurtiçi Bilimsel Araştırmalar

Lisansüstü eğitim bilim üretmeye aday bilim adamlarının yetiştirildiği alanların başında

gelir. Bilim adamı yetiştirilmesinin temel nitelikleri şu noktalarda özetlenebilir:

Bilim adamı yetiştirme aynı zamanda insan yetiştirme düzenini içerir. Usta-çırak ilişkisi kapsamında yürütülür. Nesnel olma temel kaygıdır. Usta ya da ustaların önerileri katıksız uygulanır. Araştırmacı araştırmacının her aşamasında etkin rol alma konusunda olması zorunlu olmalıdır.

Bilimsel süreçte verilen emek kutsal kabul edilir. Alınamaz, çalınamaz, izinsiz kullanılamaz.

Araştırma özveriye dayalıdır. Temel öğrenme-öğretme süreçlerine dayalıdır. Öğrenmeden başarılı olma şansı yoktur.

Kişisel çabaya dayalı bilimsel araştırmada yorulmadan ürün alma çabası bilimsel çabayla örtüşmez.

* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1.2. Bilimsel Araştırmada İsmarlama

Lisansüstü araştırmada <<ısmarlama>> sözcüğünü kullanmak yadırgatıcı olabildiği kadar onur kırıcı bir tutum olarak da sayılmalıdır. Son dönemlerde gerek yurtiçi gerekse yurtdışında lisansüstü araştırmalarda kimi adayların ismarlama yoluyla araştırma yaptıkları sık sık dile getirilmektedir. Bilimsel bir deprem olan bu olgu bir çok cahil doktor, bilimde uzman, sanatta yeterlik derecesine sahip kişi üretmektedir. Toplumsal sorunları irdelemediği gibi araştırma konuları da kısır bir döngüde yürütülmektedir. <<Öğretmen adayı görüşleri>>, <<öğrenci görüşleri>>, <<öz yeterlik algıları>>. Bu araştırma sonuçlarının eğitim bilimlerine yapacağı bir katkıdan söz etmek alana yabancı kalmanın göstergesi sayılabilir. Bir ihtisas yapan bir hekimin nasıl ki ismarlama bir müdahale de bulunması etiğe aykırı ise aynı durum toplumsal bilimlerde de geçerlidir. Türk eğitim sisteminde YÖK öncesi dönemlerde kısmen, YÖK döneminde yurtdışı doktoraların denklikleri sıkı denetlenir ve çoğunlukla denklik verilmezdi. Doçentlik başvuru dosyalarında sıklıkla görüleceği gibi kimi ülkelerde yüksek lisans koşulu aranmayan, lisans başka, doktora alanı başka, doçentliğe başvuru alanı farklı olduğu görülmektedir. Oysa şimdi doçentlik aşamasında bile yurtdışı makalelerin para ile yürütüldüğü yalanlanmamaktadır. İşin özü yurtdışı makale ve doktora tezleri yurtiçinde bir övünç kaynağı yapılmaktadır. Bu anlamıyla Uluslararasılaştırma yarardan çok bilimsel tıkanıklığa yol açabilir. Dışarıda doktora yapanların yurtiçi doktora yapanları küçümsemeleri ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

1.3. Ölçü Araçları ve İsmarlama

Geliştirilen ölçü araçlarının Türk toplumuna uygun standartları saptanması sorunu. Ölçü aracındaki, standartlaştırılma kaygısı etik sorunları da birlikte getirmektedir. Bu kaygılar şu noktalarda özetlenebilir.

Geliştirilen ölçü aracının neyi ölçeceği önem taşımaktadır. Bu herhangi bir sınavda sıralamayı belirleyecek bir test olabileceği gibi toplumsal anlamda bir toplumsal sorunu ölçme de olabilir. Bu içerik farklılığı ölçme aracına ilişkin tutumu da ortaya koyabilir.

İsmarlama anketlerin yeterince değerlendirmeleri sağlayamadığı sık sık dillendirilmektedir. Asıl önemli olan bu ismarlama ölçü araçlarının masa başı çalışmalarla belli bir düzene sokulduğu kaygısıdır. Bilimsel etikle bağdaşmayan yönüdür.

İsmarlama ya da projelendirme çalışmalarında "anlamalı verileri", "anlamsız kılması" gibi ters bir beceri teknik olarak uygulanabilir olması kaygısıdır. Eğer ölçü aracını ölçmek isteneni ölçemiyorsa sayılarla oynama gibi bir bilimsel sahtekârlığa başvuru-

labilir. Bunun en önemli nedeni geliştirilen ölçü aracının toplumsal dokuyula uyuşmadır. Toplumsal doku organizmada ki doku uyuşmazlığına benzer. Organizma uzun süre bu uyuşmazlığa direnemez. Toplumsal doku uyuşmazlığı bir ya da iki kuşak sonra ortaya çıkabilir. Bugün yaşanan toplumsal sapmanın nedeni en az elli yıl öncesinden aranmalıdır. Örneğin standartlaşmamış bir zekâ testi uygulanması sonucu çok aykırı sonuçlara da gidebilir. Öte yandan bu ölçü aracını uygulayanların uzmanlığı da önemlidir.

Üniversitede yapılan nicel araştırmalarda yeni bir alan oluştu. Alanında zaman olan ölçme-değerlendirme uzmanları verileri analiz ve yorumunu para ile yapmaları tezi hazırlayan alanın mantığında uzaklaştırabiliyor. Bu bir zorunluluk ise sistemdeki esneklik buna olanak sağlayabilir. Örneğin matematik öğretimi konusundaki bir tezde ikinci danışman bir matematikçi olabilir. Yoksa ismarlama yorumlar kişide bir alan kısırlığına yol açabilir.

Ölçü aracının bir tür iğreti oluşu yanında öğrenci, araştıracağı konuyu nesnel boyutta araştırması için araştırmanın en az problem cümlesinin anlaşılır olması gerekir. Son yıllarda çeviri etkinlikleri korkunç dil yanlışlarına neden olmaktadır. İşin ilginç yanı bu yanlışların her biri bir teze konu olabiliyor. Birkaç örnek: "kritik düşünme becerileri", "yaratıcı düşünme", "tükenmişlik psikolojisi gibi düşünme ut düşüncenin ayırında olmayan başlığı, danışanı da araştırmanı da gülünç duruma düşmektedir¹. Kavram o toplumun zihniyetinin simgesidir. Dile aktarılan kavramların sözlük karşılığı bir kaç seçenek sunar. Bunların doğru saptanmaması durumunda yanlış halkalar birbirini izler. Hele hele bunu çok eski geleneğe sahip olduğunu savlayan "büyük kent üniversiteleri" yapıyorsa bunun sonucunda en çok zararı onlar da görebilir.

Bilimsel araştırmalarda temel beklenti "yarar sağlama" olmalıdır. Bu yapılırken "alana saygı" önem kazanmaktadır. Özellikle üniversitelerde ücretli ders alma konusunda bir yarış yaşanmaktadır. Bu yarış dershanelerin güdümünde sürdürülmektedir. Alanı ne olursa herkes para getiren derslere gönüllü girmektedir. Kolay bir yol tez elden bulunmuştur. Öğrenci merkezli bir öğretim öğrenciler anlatır, öğretim elemanı dinler görünür. Asıl etik yoksunluk burada yaşanır. Bu tutum ister istemez öğrencileri dershanelere yönlendirmektedir. İşlenen tema şudur: fakültesini ne hayata ne de sınava hazırlar. Siz mağdur olan ana- babanızı daha da mağdur edin,

¹ Güler, Ali. "Lisansüstü Eğitimde Danışmanın Nesnellik Sorunu.", Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2007.

dershaneye gidin. Orada da görüşebiliriz. Burada öğretim elemanı öğrencilerine “zarar verme” yolunu yeğlemiştir. Bu durumun bilimsel araştırmada yer alması halinde “bilimsel namuskarlık” kavramının yer almaması etik ilkelerin savsaklandığı anlama gelir. Üniversitelerin ya da öğretim kurumlarının temel işlevi etik anlamda araştırmak, bunu topluma ve öğrencilerin hizmetine sunmak olmalıdır.

Ölçme araçlarını geliştirmede temel yanlışlardan biri de ölçmek istediği özelliği ilgisiz guruplara uygulayarak geçerlilik aranması onanabilirliğin saptanması savlanmaktadır. İşin ilginç yanı bu alanda tanınmış bir uzmanın bunu onaylamasıydı. Öğretmen yetiştiren kurum için planlanan bir ölçü aracı “tıp doktorlarına”, “iktisatçılara” sorularak geliştirilmiştir. Oysa bir ölçü aracı alanın uzmanı tarafından, alan mantığına uygun hazırlanması gereğidir. Yabancı dilde çevrilen bir ölçü aracı birkaç meslektaşın görüşü ile standartlaşmış sayılmayacağıdır. Her toplumun ilişki ağı farklı özellikler gösterir. Çeviri olarak sunulan ölçme aracı bilimsel kaygı ve etik sorunlar doğurabilir.

Nicel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilikleri saptanmayan ölçme araçları kaotik bir bilimsel iklime yataklık eder. Sayılar kutsanır. Değişkenler arasındaki ilişki belirsizlik olarak sunulur. Yanlış kullanılan kavramlar kavram anarşisine yol açar.

Ölçme aracını uygulamada doğacak etik sorunların kimin üstleneceği de belirsizlik içinde sürdürülüyor. Sahte bir doktorun reçetesi ne ise uzman olmayan birinin uyguladığı ölçü aracı da odur. Bunun günahını araştırmacı mı, danışman mı, o araştırmayı yürüten kurum mu üstlenecek? Asıl etik sorun budur.²

2. Lisansüstü uluslararası çabalarında temel kaygılar

Yurtiçi bilimsel çalışmalar çoğu üniversitelerde niteliği ne olursa olsun sembolik bir ödülle dahi değerlendirilmemektedir. Oysa yabancı bir yayın hem ödüllendirilmekte hem de güdülenmektedir. Bu doğal bir süreç sayılmalıdır. Sorunun ne olduğu sorulabilir. Bu soruna verilebilecek kestirme yanıt üniversitelerarası kurulca verilen görevler sonucu elde edilen deneyimlerle açıklanabilir. Doçentlik jürilerinde görev alan bilim adamlarının karar ya da kararsızlığının nedeni bilimsel yeterlik alanında olmaktadır. Jüri üyesine gönderilen her dosya denetlenmeden yollanmaktadır. Kimi yurtdışı tezler temel kaygıya yol açmaktadır. Tez içeriği ile adı

arasında bir uyumsuzluk söz konusu olabiliyor. Üstelik denklik aşamasında da bu gözden kaçabiliyor. Bilimsel tutumda gerçek ile söylenti ayırt edilebilir.

Lisansüstü araştırmaların kavram analizine dayalı olarak sunulması gerekir. Bilim kültürünün kapsamında toplumsal bilimlerin varlığı ile ilgili değerlendirilmeler sunulmaktadır. Toplum bilimlerinin araştırma tekniklerini doğa bilimlerine yaklaştırma çabası güdülecekse araştırmacı bu teknikleri bilmek zorundadır. İsmarlamanın temeli araştırmanın tekniklerini bilmemekten kaynaklanmaktadır. İsmarlama ölçü aracı, ismarlama veri toplama, verileri değerlendirme, bilimsel tutuma en büyük zararı vermektedir. Aslında son yıllarda sektörleşen <<veri değerlendirme merkezleri>> bu işi çıkırında çıkarılmış durumdadır. Bu bağlamda ismarlamanın yurtiçi yurtdışı farkı olmamaktadır. Bilimsel bağlamda bunun sakıncaları şöyle özetlenebilir:

İsmarlama bilmeden, araştırmadan bilgiye ulaşmadır. Bilimsel alanda emek veren herkesin bildiği gibi üretilen bir makale, tez insana bir güven ve kişilik kazandırmaktadır. Dolayısıyla ismarlama yapan kişinin bilimsel bir kişilikten yoksun olduğu söylenebilir.

<<Veri değerlendirme merkezleri>>nin bilgisizlerin gereksinimlerini karşıladığı bir gerçektir. Bu durum hem danışmanlık kurumunu hem de öğrenciyi zora sokmaktadır. İsmarlamanın bir tür <<paralı dilenme>> yolu olduğu söylenebilir. Bunun bilimsel namuskarlıkla örtüştüğünü söylemek mümkün değildir.

Asıl sorun araştırdığı alanda yoksun olan bilim adamlarının üniversitenin görevlerini nasıl sürdüreceğidir.

Alanın mantığından yoksun bilim adamlarının araştırmaları nasıl yönlendirecekleri, sınıf ortamında bilgisizliklerini nasıl giderebilecekleri önemli sorundur.

Üniversitede nesnel olabilme önemlidir. Bunun yolu ise alana hakim olmaktır. << Yandaşlık>>, <<partidaşlık>>, <<hemşehricilik>>, <bölgecilik>>, yayıldıkça bilimin kısırlaşması kaçınılmazdır. Taklit süreci sürüp gider. Yabancı dili biliyorsa, çeviri etkinliklerinin dışına çıkamaz. Dilbilgisi yeterli değilse lisansüstü öğrencilerine bir yabancı kitabı bölerek çeviri yoluna gidilir. Bu kez öğrenciler çeviri merkezlerine başvurur. Gençlere lisansüstü öğrenimin sağlayacağı öngörü, anlama, yorumlama yetileri körelir.³

² Güler, Ali. “Ölçme Aracı Geliştirmede ve Uygulamada Etik Sorunlar”. 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Ankara: 14-16 Mayıs 2008.

³ Güler, Ali. “Lisansüstü Eğitimde İsmarlama ve Etik Sorunlar”. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Ankara. 7-8 Ekim 2011.

2.1. Etik Kaygıları Gidermede İsmarlamanın Önlenmesi

Sanıldığı kadar kolay değildir. Üniversite geleneğinin oluşmadığı toplumlarda <<ısmarlama>>, <<intihal>> sıklıkla yaşanabilir. Bilim geleneğinin oluşturulmadığı durumlarda asıl sorumluluk danışmana düşmektedir. Danışman şu önlemlere başvurabilir:

Danışman alanı dışında tez yönetmemelidir. Yöneteceği tezin konusu eğitim sorunlarına yönelik olmalıdır.

Öğrencisinin bilgisinin boyutlarını bilmelidir. Araştıracağı konuda bilimsel araştırma tekniklerinin bilinip bilinmediğini irdelemelidir. Tez izleme jüriyelerinin de aynı alanda bir formasyona sahip olmaları beklenir. Yönetmeliklerin elvermesi durumunda ikinci danışman atanma yoluna gidilebilir.

Tezdeki ismarlama konusunu da danışman için bilimsel yetersizlik algısı yerleştirilmelidir.

Tez savunmalarında adayların araştırma teknikleri öncelikle değerlendirilmelidir.

Yeni yönetmeliklerde sunulan lisansüstü eğitimde kalmanın sınırsızlığı ve af konuları yeniden düzenlenmelidir.

Bilimsel araştırmalardaki en önemli sorunlardan biri etik sorunlardır. Bu kaygı araştırmaya başlarken güdülmelidir. Aslında toplumsal bilim anlayışının felsefi bir temelden yoksun olarak başlaması bu çelişkiyi yaratmıştır. Toplumsal bilim araştırmalarında araştırmacının hem felsefi temelden hem de matematikten yoksunluğu <<ısmarlama>>, <<intihal>>, <<yarar sağlama>>, <<alana saygı duymama>> gibi etik sorunları gündemde tutmayı sürdürmektedir. Ayrıca, çok yararlı yayınlarda ismarlama bir alışveriş biçimine dönüşmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki bilim geleneğinin oluşturulmaması her türlü sapmaya yol açabilir.

3. Üniversite Anlayışı

Toplumsal değişimin hızlandırıcısı, yönlendiricisi, kuramı uygulamaya dönüştüren bilim ve tekniktir. Bilimin oluşturduğu ortam çoğunlukla üniversite çevresidir. Üniversite çevrelerince üretilen bilime katkı sağlayan araştırma kurumları bulunmaktadır. Bu kurumlar sadece doğa ve teknik bilimlere katkı sağlamak durumundadırlar. Zamanla toplumsal alanlardaki sorunların irdelenmesi, araştırma projelerinin geliştirilmesi gereksinimi karşısında yardım olanakları sınırlı kalmaktadır. Yaşanan bir paradoks vardır. Bu kumullarda çalışan bilim adamları son zamanlarda toplumsal alanlarla ilgili yayınlar yapabilmektedirler. Ancak alan dışı yapılan bu yayınların alanda çalışanlara rağmen yapılması sıkıntılar doğurabilmektedir. Bu alanda yapılan belirlemeler sn noktalarda özetlenebilir:

Bilim özerkliğinin fen bilimlerinde uygulanması oldukça kolaydır. Aynı kolaylığı toplumsal bilimler için söyleme olanağı yoktur. Son otuz yıldır üniversiteler bir cendereye sokulmak istenmektedir. Toplumsal sorunlarında ön sıralarda çözüm üretmek durumunda olan toplumsal sorunlar güdümlü kılınmak istenmektedir. Her toplumsal sorun tekelleşen bir siyasi yelpazede ele alınmaya çalışılmaya başlanınca sorunun kendisi göz ardı edilerek hedefler yörüngelerinden saptırılmaktadır.

Demokratik yönetimlerde yerleşen kuramların toplumu yönlendirmede sorumlulukları ve işlevleri vardır. Bu kuruluş ve kurumların uyarıları nesnel ölçülerde yol gösterici niteliktedir. Bunların "kişisel görüş" gibi siyasi söylemlerle geliştirilemez. Üniversitenin bilimsel işlevi bu tür sorunları bilimsel çözüm ve katkı üretmekten geçer. Ancak toplumsal sorunların ulusal düzeyle çözüm çabalarının araştırma için bir getirisi olmamaktadır. Ülkenin uluslararası araştırma yapan araştırmacılara büyük gereksinimi vardır. Bunu kimse yadsıyamaz. Ancak bir toplumbilimcinin kendi ilkesindeki sorunlarına bakisi, araştırması önerilmelidir, desteklenmelidir.

Türkiye Bilimler Akademisi saygın bir kuruluştur. Üye bilim adamlarının tamamına yakını fen alanlarında çalışanlardan oluşmaktadır. Bu saygın bilim adamlarının eğitim, kültür, etik, felsefe alanında eser üretmeleri saygıdeğerdir. Bu kurumun toplumda araştırma yapan toplumsal bilim adamlarına kapalı bir izlenim yaratmasını anlamak da zordur.

Türkiye'de toplumsal alanda üretilen bilim projelerinin önemli görülmediği durumlarda bilimsel iklim yara almaktadır. Toplumsal anlamda bir araştırma, biyoloji alanında bir yosun, böcek, çiçek kadar ödüllü hak etmesi gerekir. Yabancı dergilerde sınırlı bilim alanlarının yayınlarına yer verilmektedir. Bu sınırlı sayıdaki araştırmaların hiç biri toplumsal anlamda ülkeyi haklı çıkaracak araştırmaları içermemektedir, üstelik yabancı yayınlar üniversite vakıfları ve araştırma- geliştirme vakıflarınca maddi destek bulmaktadır. Ulusal anlamda ülkeye hizmetin ödülü nedir?

Türk toplumunun öteden beri en büyük kaygısı eğitime yeterince bütçenin ayrılmaması doğrudur. Hayırsever insanların destekleri istenir, ilköğretimden yükseköğretime kadar ülkede yoğun bir savurganlık yaşanmaktadır. Akıl almaz ölçülerde sık sık döşenen makam odaları, resmi araçların hizmet dışında kullanımı, bilgisayar mezarlıkları bilim üretmek yerine toplumda fırsat eşitliğini yok edecek boyutlardadır. Eğitimde yatırım siyasi bir çıkara dönüşünce Atatürk Cumhuriyetinde oluşturulan her saygın kurum payına düşeni almaktadır. Başta üniversiteler olmak üzere kurumlar freni boşaltılmakta olan kamyonlara dönüştürülmek üzeredir. Savurganlık hortumlaşmaya oradan da kasırgalara dönüşmek üzeredir. Kamuoyundaki

sorumlu kurum görevlilerinin de kaygıları bu yoldadır. Her yurttaş bunu desteklemeyi bir yurt görevi saymalıdır. Bu görev bir arınma, bir kurtuluş yolu olmak zorundadır. Korku kültüründe toplumu ve onu oluşturan kurumları kurtarmanın yolu kuşkusuz denetimsiz bir özgürlük olmamalıdır. Denetimsiz özgürlük anarşiye yol açar. Bu ise korkutucu aktörlerin işini kolaylaştırır. Söylenilecek olan Türk Eğitim Sistemindeki “iğdiş edilmiş düşünceyi” sağaltmaktır. Bunu yaparken zihin disiplini ve ülke koşullarını göz önünde bulundurmalıdır. Aydınların da artık toplumsal yapıyı tanıma zamanının geldiği kanısında olan araştırmacılar horlanmadan desteklenmelidir.

3.1. Türk Eğitim Sisteminde Eşitsizlik ve Çöküş Süreci: Türk Eğitim Sisteminde Eşitsizlik

Eşitsizliğin kaynağını, yükünü başka yerde aramak biçimindeki bir önermenin temelinde eşitsizliğin kaynağını irdeleme gereğini doğurmuştur. Eşitsizliğin temeli bireyle başlamaktadır. Birey binlerce beyin nöronunu düşünmekten alıkoyup etrafındaki olaylara seyirci kalması onun bitkinliğinin göstergesidir. Düşünemiyor, düşünemediği için üretmiyor, üretmediği için paylaşmıyor, paylaşımın dışında kalan kişi eşitlikten yana haklı olduğunu savunuyor. Hak kavramı da yerel, ulusal, evrensel boyutta eşitsizliğin ölçütü oluyor. Hak kavramının tanımı değişkenlik gösterince eşitsizliği bütün gücü ile pekiştiriyor. Yerel boyutta haklı olmanın ölçüsü egemen yaşama biçimine uyum sağlamaktan geçer. Çoğu kez haklı güçlü olan olarak ortaya çıkınca güçsüz uyum yerine uymayı zorunlu olarak kabul edilecektir. Orada ağa-maraba, usta-çırak, zengin-yoksul ikilemi kendiliğinden doğar. Yerel boyuttaki haksızlıklar ulusal alandaki haksızlıklara yol açıyor. Ulusal anlamda eşitsizlik kişinin hangi bölgede doğduğuna, baba mesleğine, içinde yer aldığı toplumsal sınıfa göre biçimlenince “hemşehrilik”, “partidaşlık”, yurttaşlığın yerini alınca “öz” kavramı tartışmaya açılır. Kendinden olanlarla olmayanlardan nitelik sorgulanmadan işleyişe konulunca eşitsizlikle birlikte sistem de çöküş sürecine girer. Sıradan insanların bile her gün yakındıkları “siyasallaşma”, “tekelleşme”, “kadrolaşma” gündeme girer. O zaman uzmanlık, yeterlilik, işbirlik gibi temel özellikler yok sayılır. Bürokrasi, yönetim içinden çıkılmaz açmazlara sürüklenir. Burada da haklılık devreye girer. Haklı olan hemşehri olur, partili olur, ülke yönetiminin özü olan yasama gücü yara alır. Her gün kamuoyu ilgili, yetkililerin “aşık atışması”na benzer çekişmeler söylev olunca yönetimin etkinliği aşağıdaki biçimiyle tartışılır. Bu ise eşitsizliğe ortam hazırlar.

Görev tanımlarıyla yetki ve sorumluluklar açık seçik belli değildir.

Yetki paylaşımı yoktur.

Bilişim (enformasyon) sistemi kurulamamıştır.

Birimler arası iletişim, etkileşim ve eşgüdüm yetersizdir.

Karar alma sürecinde demokratik katılım yoktur.

Araştırma çalışmaları ve üretilen bilgilerin paylaşımı yetersizdir.

Yönetmelere getirilenlerde, çoğu kez, bilgi ve iş deneyimi yerine siyasal eğilimlere önem verilmiştir.

Meslek güvencesi yoktur.⁴

Haklılığın evrensel boyuttaki görünümü daha da acımasız bir eşitsizliğe tanıklık etmektedir. 10-17 Ağustos 2003 tarihinde İstanbul'da düzenlenen “Dünya Problemleri Karşısında Felsefe” kongresi eşitsizliği çeşitli boyutlarda sorgulanmıştır. Avusturyalı filozof Peter Singer. “hali hazırdaki dünya düzeni önemli küresel haksızlıkları içeriyor” demektedir. Singer eşitsizliğin baş aktörü konumundaki ABD’yi de şöyle betimliyor.

“Bir dünya diktatörlüğü altında yaşıyoruz. ABD gücünü insan haklarını, demokrasiyi geliştirmek için kullandığını söylüyor. İçte ve dışta ise pek çok insan bunu sorguluyor. Ben de bu sorgulamaya katılıyorum. Küresel diktatörlük altında hegemonya şu anda dünyada var olan tek oyun gibi görünüyor. Her diktatörlüğü besleyen vardır. Öyleyse demokrasiye geçmek için ülkeler kendi aralarında örgütlenerek ABD’yi ve onu destekleyen finansal güçleri önlemelidir.”⁵

Görüldüğü gibi ister yerel, ister evrensel boyutta olsun eşitsizliğin kaynağı insanların, toplumların örgütlenme eksikliğine bağlanabilir. Örgütlenme sürecinde var olan örgütlerin, sistemlerin eşitsizliğin kaynağı olma gibi bir hatadan arındırılmaları gerekir.

Türk Eğitim sisteminde yasal boyutta bir eşit eğitim görme hakkı bulunmaktadır. Biçimsel eşitlik hiçbir zaman fırsat eşitliğine dönüşmemiştir. Devletin temel işlevi olan eğitim özel sektörün güdümüne önemli ölçüde girmiştir. Tartışılan konu tüm denetimden bakımsız çevrelerin yararına özelleştirme olanağı düşünülebilir mi? Bu yargı bile Devletin temel görevi olan eğitime hakkını tartışma konusu yapmaktadır. Devletin gücü rasyonel ölçülerde kullanılırsa tüm yurttaşlarını en sağlıklı biçimde eğitebilir. Burada ivedi yapılacak işler şu noktalarda ele alınabilir.

Eğitim sistemindeki çöküş süreci ivedi durdurulmalıdır.

⁴ Okçabol, Rıfat. “Eğitimde Nitelik Geliştirmede İlk Adım: Nitelikli Yönetim”. Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu, İstanbul.

⁵ Cumhuriyet, 16 Ağustos 2003.

Sistemde yönetici, öğretmen atamaları yeterlilik, iş etiği, sosyal adalet ilkelerine uygun siyasallaştırmadan, kadrolaşma kaygısı gütmekten sağlanmalıdır.

Ülke çalışanları arasında ikilik yaratılmalıdır. Bu ülkede her çalışanın yurtsever olabileceğinden kaygı duyulmalıdır. Bu tip insanların varlığı durumunda yargı sürecinin işletilmesi gerekir.

O zaman eşitsizliğin yükü başka yerde aranmaz. Ulusun ve yurttaşların gücü ile kolay çözülür. Bu bağlamda eşitsizliği yaratan etkenler çok yönlü olarak sistemi çökertmeye sürüklemektedir.

3.2. Eğitim Sürecinde Başarısızlık

Eğitim uzun süren bir süreçtir. Bu oluşumda genellikle sonuçlar esas alınır. Temel hedef de sonuca varmaktır. Sonuç üzerinde çoğu kez tartışmalar yoğunlaşır. Ancak bu tartışmaların başarı üzerinde hiçbir etkisi olmaz. Olsa olsa sonuca yönelik eleştiriler gelecek için önemsenir. Mili Eğitim Sisteminde yöneticiler yönetme işinde uzun süre kalamıyorlar. Eğitim süreci bir nedensellik ilkesinde gelişir, değişir ya da geriler. Neden-sonuç ilişkisi anlık, günlük oluşumları da içermez. Türk Milli Eğitim Sisteminin nedenselliğe dayalı başarısızlık ölçütleri şöyle irdelebilir.

3.3. Eşitsizliğin Yükünü Başka Yerde Aramak

Başarısızlık ürün olarak elde edilenler üzerinde yoğunlaşınca nedenler unutulur. Eğitimde başarısızlık nedenlerini başında fırsat eşitliğindeki yoksunluk gelir. Oluşturulamayan dengelere bağlı bir sistemde sapmaların olması kaçınılmazdır. Eşitlik sağlanmadan eşit koşullarda yarıştırmak insan doğasına yarışma kurallarına uymaz. Farklı ağırlıktaki insanları güreştirmeniz durumunda sonucu önceden kestirmek zor değildir. Eşitsizlik kaynakları şöyle sıralanabilir.

Sistemde farklı toplumsal sınıflara sunulan olanakların dengesizliği başlangıçtan insanların yazgısını belirliyor. Yasal eşitlik başarıyı getirmiyor. İnsanların bir tür avunmalarını sağlıyor.

Başarıyı çağrıştıran her olumlu girişim siyasal girdaba hemen sokulunca insanların kime güvenecekleri kaygısını doğuruyor. Bu kaygı karar sürecinde de kendini gösteriyor. Nedensellik bağlamında her yatırımın siyasal bir beklentiye bağlanma eğilimi bakımsız çevre çocuklarının geleceklerini de belirsizleştiriyor.

Sistemin kendi içindeki iç dinamiklerin sürdürülebilirliği sistemi yönetenlerin güdümünden çıkarılmış durumdadır. Özel dershaneler ve özel ders veremeler ortaöğretimde süregelen bir deprem yaratmış durumdadır. Şiddeti bilinmesine rağmen önlem alınmaması kurumları açmazlara sürüklemektedir.

Plansızlık, dağınıklık, savurganlık eğitimde bir kaosa neden olmuştur. Bir yanda aşırı ihtiyaç diğer

yandan atıl durumdaki insan kaynaklarının dengeli dağılımından söz edilemez.

Sistemdeki çarpıklığı kendi koşullarında değerlendirileceği yerde suçlu aramak başarı getirmemektedir. Eğitimde denge çalışanların ruhsal ve toplumsal dinginliğine bağlı olarak işler. Dinginliğin sarsılması her insanı tartışma ortamına iter.

Yaşanan bunca haklı ya da haksız eleştirinin böyle bir zihniyete bağlı olduğu söylenebilir.

3.4. Korku Kültürü Sürecinde Eğitimde Yozlaşma Sorunu

3.4.1. Korku Kültürü Sürecinde Eğitim

Korku kavramı insan yaşamında doğal bir davranıştır. Yaşamak için önlem almanın yollarından biridir. Eğilim sürecinde korku, şiddet ve değer kavramları toplumsal yapıda kültürel görünümlere bürünürler. Bu kavramlardan sadece biri belirleyici rol alırsa patolojik bir biçim alır. Eğitim sürecinde de doğal bir dürtü olan korku tüm yapıp etmelerin temelinde yer alması hem korkuyu olabildiğince besler hem de yozlaşma nedeni sayılabilir. Korkunun kültürel boyutunun bir işlevi toplumsal uyumu sağlamaktır. Bireyin üyesi olduğu toplumda bazı olgu ve kitleler yönsüzlüğe, maddileşmeye, maddeleşmeye sürüklenir. Söylemlerdeki özgürlük, özerklik kavramları yerini bulmaz. "Sersem mayın" gibi her kullanana göre biçim alır. Sözelimi özgürlük içi boş bir kavramdır. Tanımlanması oldukça güçtür. Denetimsiz özgürlük bir cinnet durumudur. Bu yanılgıya düşen bireyi de toplumu da yakar. Aslında hazırlanmış bir şablon var, ona herkes uymak durumundadır. Bu uyum süreci söylemi ezberle yaşamının ve yaşatmanın yoludur. Yıllardır Türk yükseköğretim sistemi tartışılmaktadır. Görünürdekine bakılırsa Türkiye'de bir YÖK sorunundan söz edilmektedir. 1970'li yıllardan itibaren yükseköğretimdeki dağınıklık, plansızlık, savurganlığı giderecek bir kuruma gereksinme vardı. Sonunda YÖK kuruldu. Anadolu kentlerini yüksek öğretim alanındaki bu çabası bir "sendrom" yaratılarak konunun özü unutuldu. Yaratılan bu sendrom "Doğramacı"nın etrafında öbeklendirildi. Yıllarca kimlerin nasıl rektör olacağı tartışıldı. Bütün eleştiriler Doğramacıya yöneltildi. Doğramacı görevden ayrılınca yüksek öğretim alanındaki tartışmalar bitti. Korkulan kişi ve ekibi görevden uzaklaşmıştı. Oysa yüksek öğretimin sorunları devam etmekteydi. Öğretim elemanı yetiştirme, yayın yapmaya yönelik özerk beklentiler uzun süre gündeme gelmedi. Tartışmak için yeni bir sendrom yaratılmıyordu. Derken Mehmet Sağlam döneminde yurt dışına yüksek lisans ve doktora için gönderilenlerin durumu tartışma konusu oldu. Doğrusu Devlet plansız ve ölçüsüzce yurt dışına gönderilenlerin önemli bir kısmı zarara uğratıldı. Yargı süreci devam eden kişiler bulunmaktadır.

Bu sendrom Sağlık'ın görevden ayrılmasıyla bir suskunluk dönemine girdi. Aslında sorun gündemdeki yerini korumaktadır. Oysa üniversiteler tartışmaların yapıldığı yerlerdir. Daha heyecanlı bir konu bulunmalıydı. Bu Devletin birliğini : tehdit eden bir boyut kazanmalıydı. Kemal Gürüz döneminde kitlelerde oy beklentisi olanlar gecikmediler. "Türban sendromu"nu gündeme getirdiler. Ulusal birlik ve dayanışmadan yana olanlar Devletin bölünmez bütünlüğünü ve Atatürk ilkelerini savunanlar oldukça rahatsız oldular. Bu rahatsızlık günümüzde de devam ediyor. Toplumsal değişim süreci çoğu kez yeniliklerin benimsenmesi yerine "takıyıcılık" oldu yürüdü. Kısa sürelerle "solcular" sağcı oluverdi. "Sosyal demokratlar", "liberalleşti". Bunların tümü "Atatürkçü" bir kimliğe büründü. Kazanç yolu bulunmuştu, devam edilmeliydi. Demokratikleşme rüzgarını da ardına alarak hoş kavramları gündeme getirdiler. "Demokratik hak", "ana dilde eğitim", "fırsat eşitliği", "ekonomik eşitlik ve sosyal refah", "güçlü yerel yönetim birimleri", "ana dilde yayın ve yayıncılık özgürlüğü" daha da ileri gidildi daha önce hiç sözü edilmeyen "etnik milliyetçi takkiye" söylemi başlatıldı. Ellerinde yeterince sermaye de oluşmuştu. Düşünceye ilişkin disiplinlerin okutulmadığı sistemde saldırı ve savunma düzeni hazırды. Yaz aylarında uygulamaya aktarıldı. Her gün robotlaşmış kitleler görev başındalar. Sendrom katalizör görevini sürdürmektedir.

Bütün bu olup bitenlerin YÖK'ün varlığı ile ilişkisinin olduğunu savunmak bilimsel bir tutum olmaz. Yıllarca üniversitelerde çalışanların bilerek ya da bilmeyerek göz ardı ettikleri bir sorun var. Denilebilir ki Türkiye'de YÖK sorunu yoktur. Ancak her fırsatta her türlü sorumluluğun YÖK'e yüklendiği rektör sorunu vardır. "Rektör Sendromu" olarak nitelendirilecek bu kavramı herhangi bir üniversite bağlamında irdelemek de haksızlık olur. Yüksek öğretim yasası rektörlere sınırsız yetkiler sunmuştur. Rektörlerin yetkilerinin denetimi de sınırlıdır. Sayıştayın denetimi belli noktalarda toplanabilir. Üniversitede rektör istediği alanlarda akademik ilan vererek dilediği personeli istihdam edebilir. Danışma niteliğindeki fakülte yönetim kurulları, üniversite yönetim kurullarının kararlarını istese uygulamayabilir. Kurullardaki üyelerin tamamı rektörün seçtiği kişilerden oluşuyor. Millet meclisinin aldığı karar cumhurbaşkanınca geri gönderilebiliyor; meclis kararını değiştirmeden tekrar makama sunabilir. Cumhurbaşkanı isterse Anayasa Mahkemesine gidebilir. Bu uygulamanın üniversitelerde yürütüldüğünü bir iki örnek dışında söylemek aşırı iyimserlik olur. Üniversitelerde korku kültürü olabildiğince yaşanır. Bu korkuların yaşandığı durumlar şöyle sıralanabilir. "Örgütsel iklimin yokluğu", "danışmanın kişiliğinin yarattığı korku", "bilimde özerkliğin göreliliği", "iş güvenliği kaygısı",

"atanma sendromu". "yükselmeye sendromu". "yetkisizliğe karşı aşırı sorumluluk", "denetlenme kaygısı". "yaşamum sürdürülebilir", "anlaşılmama", "üst yönetim baskısı", "nesnel olamama", "ön yargıların yarattığı girdap", "akademik kaygı- araştırmada soğuma ve yılgınlık", "yaranma", "değer yitimi- kişilik dağılımı" gibi soruların içinde korkmama olanağı yoktur. İster istemez kişi "kleptokrasi'nin güdümüne şu boyutlarda girme gibi bir yozlaşmayla karşı karşıya kalabilir:

Kendini politik yozlaşmanın bir parçası olarak algılayabilir. İlerlemenin, bir yere gelmenin birinden ya da bir yerlerden yana olabileceğine kendini inandırabilir. Sadakat, vefa, emeğe saygının anlamlı olacağından kaygı duyan olumsuz bir çok değer olumluymuş gibi kavranır. "Rüşvet", "zimmet", "siyasal kayırmacılık", "adam kayırmacılığı", "hizmet kayırmacılığı", "çıkar gözetme", "kamu sırlarını sızdırma", "vurgunculuk", "hortumlama", "görevi savsaklama", "denetimsiz özgürlük sağlama", "iş doyumsuzluğuna pirim verme", "görmezden gelme gibi kavramların sayısı her toplumsal çevrede değişik biçimlerde süregelen bir hastalığa dönüşmek üzeredir.

Yönetimde bir paradoks yaşanır. Sorumluluk başka yerde aranır. Bir ülke yönetimi demokrasi ise politikacının olması kaçınılmazdır. Yasaları koyan onları uygulayan politikacıdır. Ancak siyasallaştırma beraberinde sorunlar getirdiği için yönelim felsefesinin politika boyutu yozlaşmaya uygun ortam sunmaktadır. Yozlaşmayı sağlayan sadece öğretmen ve yönetici değildir. Veliler ve öğrencilerde bu yozlaşmada katkısı olan kişilerdir. Haksız not isteyen öğrenci ve veli, politikacıdan oy karşılığı çıkar sağlayan seçmenden farklı değildir.

Korku kültürü bireylerin kendilerini acındırma güdüsüne yol açar. İnsanların özürleri olabilir. Bunu doğru yansıtmak yerine sapmalarla sonuca varmak ister.

3.4.2. Kültürel Köksüzleştirilmenin Eğitim Sisteminde Yarattığı Sorunlar Kültürel Köksüzleştirilmenin Doğurguları

Kültürel köksüzleştirmede ilişki ağı hastalıklı bir ortama neden olur. Kültürel köksüzleştirmede tüm kurum ve sorumluları kavgalıdır. Kültürel köksüzleştirme devam ettikçe "kleptokrasi" tüm hızıyla devam eder. Köksüzleşen kültürün kurumsal bir gelenek oluşturma şansı da yoktur, "demokrasi", "insan haktan", "kişi dokunulmazlığı" sıradan yapay kavramlara dönüşür. Örneğin bir genel seçim olağanüstü bir olay olarak sunulur. Bir hasat dönemi olarak insanlar yarıştırlır. Kitleler inanmadığı halde inanmış gibi görünür. Kinlik tohumları saçılır. Bu tohumlar beş yıl boyunca insanları düşmanca tutuma iter. Bunun sonucu şu doğurgular netleşebilir:

Kavgalı liderler ya da kurumlar çözüm üretmek yerine "retorik" bir tutumla "akı kara, karayı ak" gösterebilirler. Eğitim sisteminin, yetişkin yaşamda "model olma", "örnek olma" gibi oluşumları yara alır. Açlık, işsizlik, terör sorunu nasıl çözülür hiç birinin gündeminde olmaz,

Kültürel köksüzleştirme, toplumsal sınıfları bir kast düzenine dönüştürür. Gencin doğduğu toplumsal sınıf, onun alın yazısının bir belirleyicisidir.

Kültürel köksüzleştirme beraberinde bir "asalet paranoyası" olgusu yaşatır. Erdemli olmak için varsıl olmak yeterli koşuldur. Yurdunu sevmek, vatani uğruna ölmek, askerlik yapmak, vergi vermek onların öncelik taşımayan ilkeleridir.

Kültürel köksüzleştirme kurumları yozlaştır. Kurum çalışanları her seçim döneminde nasıl bir depreme uğrayacakları kaygısını taşır. Bu kaygı, üniversiteler dahil her kurumun temel sorunudur. Resmi kurumlarda bile bu, olumsuz oluşum yaşanır, "kimin adamı", "hangi partiden", "hangi görüşten" gibi sorular devamlı gündemdedir. Bilinmez ki insan beynini "tekleştirme" olanağı yoktur. İnsanlar yaşadıkça farklı görüşlerin olabileceği kaçınılmazdır. Eğer günün birinde tüm insanlık aynı görüşü katıksız kabullenmişse bu halk deyişiyle kıyametin kopması anlamına gelir.

Köksüzleşen kültürde nitelik aranmaz. Oysa bir kurumun gelişmesi için farklılıkların ortak bir tında buluşması zorunludur.

Kültürel köksüzleşmenin yaşandığı toplumlarda, tarafsız, yansız, hakça bir düzen kuracak, demokratik olgunluğu topluma benimsetecek bir iktidar özlemi yaşanır.

Artık dünyada farklı anlayışlar kalmadı. Öyleyse daha önce benimsenen tüm ilkeler birden yok edilebilir, diyen transfer aktörlerin kişisel kararları toplumun vicdanını rahatlatmaz. Kişilik, kişinin tutarlılığı oranında sağlamdır, ödünsüz işler. Değilse uydu kişilik kaçınılmaz olur. Necdet Adabağ bu bağlamda şu belirlemeleri yapmaktadır:

"Sağ ve solun varlığı ülkede çeşitlilik demektir. Demokrasi demektir. Kavgasız, olaysız ortamlarda yan yana durmalarında yarar vardır. Birbirlerinden öğrenecekleri de olabilir. Ne ki sağ ve sol arasında temel bir ayrım var. Sağ ne kadar muhafazakârsa sol da o kadar ilericidir. (...) sol, sağ kadar dindar olmayabilir, ama dinin temel değerlerine inanmadığı söylenemez. Aile birliği, insan sevgisi, yurt sevgisi, ulus sevgisi, konusunda töre, gelenek konusunda yarışabilirler de. Burada temel anlayış farklılıkları ortaya çıkarabilir".⁶

⁶ Aladağ, Nedret. Cumhuriyet, 8 Temmuz 2007.

Akademik Sanat ve Lisansüstü Sorunsalı: Sanatta Yeterlik ile Sanatsal Yeterlik

Metin EKER*

Esen KARADAĞ**

Begüm TOPUZ***

Özet

Doktora; bilimsel araştırma ve motivasyonları içinde “bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ve bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama” gibi parametreleri merkez alan ve alanının felsefesine hakim olmanın ispatını zorunlu gören PhD (felsefi doktor ya da felsefe doktoru) ünvanı ile karakterize olmaktadır. Sanat eğitimi ve sanat bilimi/bilimleri alanında da doktoralar yapılmaya devam edilmektedir. Buna karşın sanatta yeterlik programı ile mezun olan kişinin “sanatta yeterlik” sahibi olmasının kriterlerine ilişkin bir saptamayı gündeme getirmek gerekmektedir. O da “sanatsal yeterlik”tir. Burada vurgu “sanatta yeterlik” ile “sanatsal yeterlik” sağlandığı inancının sorgulanmasıdır.

Sanatsal yeterlik, sanatta yeterlikten çok daha ayrı bir olgudur. Sanatta yeterlik, nicel ölçüleri ve vurguları içermektedir. Daha objektiftir ve nesnel kriterlerin öncelendiği gözlemlenmektedir. Sanatsal yeterlik ise, sanatsal kişilik ve sanatsal doygunluğun süreklileştirileceği gözlemlenirken hareketle nitel unsurları içerir ve subjektif değerleri önceler. Burada, kriterlerin yerini değerlerin alması ile aslında, sanatsal yeterliğin kapasite ölçümleri yerine sanatsal potansiyellerin tespitleri üzerine odaklanılması gerektiği önemsenmektedir. Doğal olarak sanatsal yeterlik, sanatsal özgünlüğün, özgürlüğün ve özelliğin sınırlarını yaratıcılık, sezgi, imgelem, tasarım, buluş ve keşif güçleri ile belirlemek açısından irdelenmelidir.

Sonuç olarak sanatsal niceliklere karşın niteliklerin, kapasiteye karşın potansiyelin, objektiviteye karşın subjektivitenin önemli görüldüğü bir lisansüstü süreç ve çalışma, sanatsal yeterliğin karşılığı olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Lisansüstü, Sanatta Yeterlik

The Problematic of Academic Art and Graduate Education: Competence in Art and Artistic Competence

Abstract

Doctorate should be characterized with the PhD (Philosophical Doctor or Doctor of Philosophy) title that requires the confirmation of mastering philosophy on its field and focusing on parameters such as “bringing innovation to science, conducting a new scientific approach and applying a traditional approach to a different field’ in scientific researches and motivations. On the other hand, it is necessary to bring up an assertion relating to the criteria that one who graduates with a proficiency level in art “has competence in art” . That’s artistic competence. The emphasis here is questioning the belief that ‘artistic competence’ is derived from ‘competence in art’.

Artistic competence is a very different phenomenon from competence in art. Being much more objective and observed to giving objective criteria priority, Competence in art includes quantitative measures and points. Artistic competence includes the qualitative components based on the observation of the continuation of artistic identity and satisfaction in art and gives subjective values priority. On replacing criterias with values, it is necessarily expressed to focus on the determination of potentials in art rather than capacity measurements of artistic competence. Artistic competence should naturally be examined from the point of determining the borders of artistic authenticity, freedom and subjectivity with powers of creativity, intuition, fantasy, design, invention and discovery. As a result, a post-graduate process and study which looks to artistic qualitatives rather than quantitatives, potentials rather than capacity and subjectivity rather than objectivity can only be served as the equivalent to artistic competence.

Key Words: Art Education, Post-Graduate, Competence in Art

* Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Samsun 2013.

** Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun 2013.

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun 2013.

Giriş

1. Sanat Eğitimi: Modern'den Postmodern'e

Modern sanatın başlangıcını Rönesans olarak alırsak sanat eğitiminin gelişim grafiği hakkında akademik tezahürlerin gelişimini biraz beklemek gerekecektir. Eğer modern sanatın başlangıcını modern bilim veya modern eğitim atılımları için geçerli bir başlangıç olan Aydınlanma ile gündeme getirirsek, sanat eğitiminin akademik anlayış ve okul ile ilintili süreçlerine şahit olabiliriz. Aydınlanmanın pedagojik temelleri içinde eğitim "insanların elinde olan, gerçek yaşam ile temas halinde formel gereklilik sergileyen, metotları olan ve ihtiyaçlara karşılık gelen bir sistem özelliği sergilerken kilisenin de hegemonyasından kurtulmaya başlamaktadır (Gudjons, 1993: 74). Modern sanatın "temsil"den tasarım ve yaratıcılık merkezli bir serüven yaşaması da modernizmin doğal sonuçlarından biridir. Dolayısıyla sanatta akademizm, sanatın eğitimine de belli oranlarda yansı oluşturabilmiştir. Sanat eğitiminde sanatçının önderliği ve etkin rolü, sanatçı yetiştirmenin de itici gücü olmuştur denilebilir. Modern sanat ve sanatçı, tasarım ve yaratıcılığın seçkinciliğe ve gelişimciliğe odaklı durması ile bir profil geliştirmiştir. Sanatçının itibarı ve inisiyatifi, tasarrufunu da belirlemiştir diyebiliriz. Sanatçı için toplum değil, sanatsal gerektirmeler daha belirleyici olmuştur. Howard Fox'a göre, "modernist sanat, daha geniş kültürün yaygın estetik, etik ve ahlaki kodlarını dışladığı ölçüde moderndir"; oysa postmodernist sanat, bunun aksine, "sanatçı ve izleyicilerin, karşılıklı ve sürekli ilgi konularını kucaklamaya, sanatın bütün kullanımlarını benimsemeye istekli olmaları" ile nitelenir (Connor, 2001: 134).

Modern sanat eğitiminin 1950'lerden sonra Postmodern dönem içinde bir dönüşüm yaşama olasılıklarının çok zorlanmadığını söyleyebiliriz. Postmodern sanatın modern sanata olan bağımlılığı ve modern sanatın üzerine dönük yadsımlarının bu süreçte etkili olduğunu görüyoruz. "Postmodern düşüncede sınıflandırmaya, tanımlamaya ve sanat/sanat olmayan gibi ayrımlara yer olmadığından postmodern özelliklerden ya da estetikten söz etmek mümkün değildir" (Doltaş, 2003: 27). İlk aşamada modern sanatın sermayesini kullanan postmodernizm, sanatçının kendini postmodern olarak nitelemesi için yeterli koşulları sağlamış görünmez. Bu durum kısa sürmüştür. Nitekim postmodern sanatçılar toplumsal ve kültürel olguların postmodern yeni bağlamlarını benimseyip yeni motivasyonlar yaratmayı daha çok önemsemişlerdir. "Postmodern sanatçılar, öyküyü (anlatı), mecazı (metaphor) ve farklılığın imajlarının bitişikliği ile uğraşmayı memnuniyetle yapıp, toplum ve kültürün bir eleştirisi olarak sosyal ve politik bir üretim

olan sanatı yaymaya çalıştılar" (Meban, 2002). "Postmodern sanatçı, kurallar ve nesnelere ya da basitçe dile getirmek gerekirse, sınırlandırmalarda bulunmaksızın çalışır. Yüceltme ve tecrübe ve dolayısıyla gerçekliğin üretimi birbirine karışır. Hem tüketiciler hem de sanatçılar sanat eserlerini bu tarzda yaratırlar" (Murphy, 2000: 47). "Postmodern sanatçı, bir gerçeği anlatır gibi görünmektedir, ama bunun da sadece bir görünüş olduğunu söylemektedir. Bir gerçekliği değil, bir gerçeklik efektini; bir gerçeklik taklidini anlattığını ve bunun dışında da hiçbir gerçekliğin olmadığını ifade etmektedir. Anlatmamakta, bir anlatı efekti oluşturmakta, eski anlatıları taklit etmekte ve her anlatının gerisinde bir gerçeğin, bir maddi ya da ruhsal hakikatin değil, başka anlatıların durduğunu söylemektedir" (Özgiraz, 2003: 138)

Sanatçının postmodern kimlik profili için yoğun çaba sarf etmesine ya da akademik tezahürlerin egemenliğine bağımlı olmaya ihtiyacı yok görünmektedir. Bu açıdan sanatçı eğitiminin de büyük ölçüde sistematik ve pedagojik temelleri esnek algılanmıştır. Modern sanatçı nosyonlarının ve imgelem süreçlerinin postmodernizmde sorgulandığı görülmektedir. Postmodernizm, modern imgelemin birçok köktenci ilkesini yalancı çıkarma yolundadır. Bu ilkeler şunlardır:

Otantik ifade, orijinalin fikri (nosyonu),

Sanatçı/yazarın otoritesi,

Anlatı tutarlılığı,

Subjektif içsellik (içe doğruluk)" (Özgiraz, 2003).

Doğal olarak sanatçı, temsil, estetik, tasarım gibi sanatsal ve sanat eğitimsel koşullandırmaların veya gerektirmelerin dışında, daha çok "uzlaşım"sal gerekçeleri kendinde yansı bulmuş bir sanatsal yönelimi öngören koşullandırmalara rağbet etmektedir. Uzlaşımın ana eksenini ifade eden kavram ise "deneyim" olarak belirlenmiştir. Deneyimin sanatsallığı, deneyimin kitlesel manipülasyonları başarabilme olasılıklarından beslenen sanatçı deneyimleri olduğu söylenebilir. Söz konusu deneyimin ticari karşılıkları ve tahvil edilebilir şartları dikkat çekicidir. "Deneyim pazarlaması, post-sanatın başarısının sırrıdır. Toplumsal bir olgu olarak Post-Sanat, deneyim pazarlamasında, yani günlük deneyimlerin estetik deneyim olarak pazarlanmasında mükemmel bir noktaya ulaşmış, her iki deneyimi birleştirip çarpıtmıştır. Amaç, gündelik nesnelere estetik nesnelere olarak göstermek, böylece onların sıradanlığını göz ardı etmemizi sağlamaktır; bu sırada da estetik sıradanlaştırılmaktadır" (Kuspit, 2006: 95).

Genel olarak günümüzde sanatçının yeterlik sorunları üzerine eğilmenin kriterlerinin somut olarak neler olduğu ya da olması gerektiği tartışılmalı bir konudur. Ancak postmodern dönem ile modern dönemin sanatçı profilleri arasındaki ayırım, büyük ölçüde, sanatsal yeterlik kriterleri üzerinde de bir

ayırımın olması gerektiğinin altını çizmektedir. Son yıllarda sanatçı profilini açılmayacak bazı verileri Owens perspektifinden şöyle özetleyebiliriz:

Kendine mal etme- Tahsis (Appropriation): Tekil yada çoğul formdaki görüntünün foto-mekanik yeniden üretimini kullanmak için sanat imajının biricikliğinin ve belirli "aura" sının değişimi. (örneğin, Warhol'un "Zoo Campbell's Soup Cans 1962 adı çalışması),

Yer belirleme (Site Specificity): Karmaşık çevrenin yapısı, enstalasyon ve bir belirtilen bağlam içine sıkıca yerleştirilen yer, merkez (site) ve bir saygın galerinin içinde büyük bir resmin o zamana ait olmayan ve evrensel uygulamasının var farz edilmesi (örneğin, Robert Schmitson'un "Spiral Jetty 1970) adlı çalışması),

Süreklilik (İnpermanence): Geçici maddelerden yaratılan eserler, fiziksel yapılarıdaki ikilik ya da elit statünün galeri sanatına saldırmak, yani, kitle/popüler imajdan içeriği çekip almak olayının kabul görmesi (örneğin Jeff Coons'un Pink Panther 1988) adlı çalışması),

Akümülyasyon: Seri eserlerin üretimi yoluyla çizimin dışında bir tekrarlamalı mantığı kullanan yaratıcı süreç (örneğin, Yve Lomax'ın "open Rings and Purlial Lines" adlı çalışması),

Kopukluk (Discursivity): Görsel tasvirin sessiz hislere hitap eden başvurusu ve aynı parçadaki yazılı açıklayıcının kopuk yansıması arasındaki yerleşimi bitiren karışıma örnek olarak sessiz sanat eserinin boğumlu olması ve argümanlaşmasını gerçekleştirir (örneğin Mark Kelly (in "post-portum document" adlı çalışması),

Mezlezleştirme (Hybridisation): Materyallerin, tarzların, dönemlerin referans gösterildiği yüksek eklektik yapılarıdaki bağlam ve formun her ikisinin tekrar sanat objesinin saflığına karşı gelmesi (örneğin Tom Philips'in "Tv Dante'si)" (Whale, 1995: 119- 120).

Görülen manzara, sanatçının işinin daha zor ve karmaşık olduğu noktasında bizi sanat eğitimi için endişeli bir sürece taşıdığıdır. Postmodern sanatçının eğitimi, postmodern sanat eğitimi içinde nasıl gerekçelendirilebilir. Bunu da şöyle dile getirebiliriz:

Estetik ölçütünde artık toplum değil sanatçının kendi için bilinci belirleyicidir,

Misyon ve anlatı yadsınırken onların yerine montaj konmaktadır,

Gerçek açık uçlu olarak kavranmakta ve gerçekliği yansıtmaya yerine belirsizlik ve kararsızlık esas alınmaktadır,

Bireyin bütünleşmiş kişiliği, tutarlılığı bir tarafa atılmakta, hümanist değerlerden ve yapısallıktan arındırılmış kişilik belirleyici olmaktadır,

Yüksek sanat ile kitle sanatı ayrımı ortadan kalkarken taklit ve yapııştırma sanatsal yapının üretilmesinde ön plana geçmektedir" (Şaylan, 2002: 103-104).

2. Akademik Sanat Eğitimi:

Akademik sanat ve eğitimini tarihsel gelişim mantığı açısından üç sınıfta toplamak mümkündür. İlki sanatçı ile birlikte olan sanatçı adaylarının daha çok usta- çırak ilişkisini merkez alan ve sanatçının bireyselliğinde ve üslup anlayışında müşterek bir yapılanmayı öngören eğitim anlayışı. Daha çok geleneksel ve tarihsel süreçlerdeki izlenim olarak bu böyledir. İkincisi; sanat eğitiminin kurumsal bir yapı içinde okul ve sanat akademilerinde gelişim sergilemesi ve sanat yapmanın kriterlere bağlı, pedagojik sistem içinde gerçekleşebileceği görüşü hakimdir. Özellikle modernizm içinde sanatçının gelişimi için akademik temayüllerin zaman zaman etkisi olmuştur. Kimi zaman da akademizmin karşısında tavırlar alan sanatçılara rastlamak mümkündür. Örneğin Picasso bunlardan biridir. Üçüncüsü ise, postmodern sanat ve sanat kültürünün dışında, kurallarını veya ilkelerini muhafaza eden geleneksel sanatçı eğitimi yönsemelerini hala geçerli gören anlayıştır denilebilir. Bu anlayış, postmodern dönemin sanat ve sanatçısını büyük oranda karşısına almıştır. Postmodernizmle çelişkili bir zihniyetin veya yönelimin sanatçı için kabul edilemez bir pozisyonu zorladığı söylenebilir. Bir diğer deyişle postmodern sanatçı akademizmi bir zorunluluk olarak görmeyen sanatçıdır.

Bildiri içeriğimiz ile ilintili olan akademizm, sanatçı eğitiminin üniversitelerdeki içerikleri, eğilimleri ve süreçlerinin lisans ve lisansüstü düzeydeki karşılıklarıdır diyebiliriz. Buradan hareketle ülkemizde iki boyutlu bir sanatçı eğitiminden bahsedilebilir. Bunlardan birincisi Güzel Sanatlar Fakülteleri veya Sanat ve Tasarım Fakültelerinden mezun olan sanatçılar ya da tasarımcılar. İkincisi ise Eğitim Fakültelerinin sanat eğitimi bölümlerinden mezun olan sanat eğitimcilerinin kendilerini sanatçı olarak görmeleridir diyebiliriz. Genel olarak bakıldığında sanat eğitimi veren kurumların farklı kimlikleri olsa da, eğitim süreçlerinin veya müfredatlarının birbirine benzemesinin bu sonucu doğurduğunu söyleyebiliriz. Yani lisans eğitimi merkezli baktığımızda sanat eğitiminin sonucunda mezunların kendilerini sanatçı olarak görmeleri doğaldır.

Sanat eğitiminin lisansüstü düzeyine baktığımızda durumun lisans eğitiminden çok da farklı olmadığını söyleyebiliriz. Sanatta lisansüstü eğitiminin ilk aşaması olan yüksek lisans çalışması, bilimde ya da sanatta uzmanlık unvanı alma sürecini ifade etmektedir. Eğer Eğitim Fakültesi çıkışlı ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bir lisansüstü programa kayıtlı öğrenci iseniz, ağırlıklı olarak bir teorik tez çalışması yaparsınız. Bilimsel ve sanatsal araştırma teknik

ve süreçlerinin kullanılma becerilerini de ihtiva eden bu süreç, doktora ile devam edebilir. Doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Doktora çalışması sonucunda hazırlanacak tezin,

- Bilime yenilik getirme,
- Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme,
- Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden birini yerine getirmesi gerekir (YÖK Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği, madde 18-a).

Doktora yapan bir sanat eğitimcisinin ağırlıklı olarak bilim-sanat ilişkisinin eğitim ile bağlantılı içerikler konusunda uzmanlaşması ve yeterlik sahibi olması düşünülmektedir.

Sanatın lisansüstü eğitiminin diğer kurumsal yapılanması ise Güzel Sanatlar ya da Sanat ve Tasarım Fakülteleri'nden mezun olan öğrencilerin özellikle Güzel Sanatlar Enstitüleri'ndeki lisansüstü öğrencilikleridir. Burada dikkat çeken nokta, Doktora aşamasının karşılığı olarak "Sanatta Yeterlik" aşamasının söz konusu olmasıdır. Sanatta Yeterlik Çalışması; özgün bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlayan bir yükseköğretim programıdır (YÖK Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği, madde 26-a). Sanatta yeterlik tezi hazırlayan öğrenci, elde ettiği sonuçları, sergi veya proje hazırlayan bir öğrenci ise çalışmasını açıklayan ve belgeleyen bir metni ilgili senato tarafından kabul edilen yazım kurallarına uygun biçimde yazmak ve ayrıca tezini veya sergisini veya projesini jüri önünde sözlü olarak savunmak zorundadır (YÖK Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği, madde 29-a).

Hem doktora hem de sanatta yeterlik çalışmalarının bitiminde sanatçılık vasıflarının veya donanımlarının yanı sıra, sanatsal kimlik oluşumunun da nihai noktaya ulaştığı kabul edilmektedir. Genel olarak akademik görev ve yetkilerin statü karşılığı olan süreçlerden birisi olarak düşünüldüğünde, bu süreç üniversitede akademisyen olmanın gereği biçiminde vurgulanabilir. Ancak, biz sanatta yeterlik programları ile doktora programlarının karşılaştırılmasından çok, gerçek anlamda sanatçı olmanın kriterlerine ya da koşullarına bizi götürecek süreçleri açıklamak istiyoruz.

3. Sanatçı Eğitimci- Eğitimci Sanatçı

Genel sanat eğitimsel gelişim süreçleri ile sanat eğitiminin aktif unsurlarından biri olan sanat eğitimcisinin gelişim grafikleri arasında farklar söz konusudur. Sanat eğitimi, sanatın göstermiş olduğu dönüşümler kadar hızlı ya da çeşitlilik gösterebilecek ne bir ivme ne de bir model farklılığına sahip

olabilmiş değildir. Sanat eğitimi tarihinde çok fazla dönemeçler göremiyoruz. Aslında sanatçılık donanımları ya da nosyonlarını teşkil edebilecek bir gerektirmenin ötesinde bir akademik sanat eğitiminden de çok fazla söz edemiyoruz. Bu durum, yukarıda ayırdıştırdığımız sanat eğitiminin iki farklı biçimi içinde farklı sanatçı tipleri karşımıza çıkarmaktadır. Eğitim Fakültelerinin sanat eğitimi veren bölümlerinde çalışan akademisyenlerin büyük çoğunluğu kendilerini "eğitimci sanatçı ya da sanatçı eğitimci" olarak görmektedirler. Sanat eğitiminin öncelendiği ve en iyi sanat eğitiminin eğitimci sanatçılar tarafından verileceği inancının desteklediği bu değerlendirme, Güzel Sanatlar Fakülteleri ya da Sanat ve Tasarım Fakülteleri'nde sanat eğitimi veren sanatçıların kendilerini salt sanatçı olarak görmeleri ve sanatçı-eğitimci nitelemesini kendilerine daha çok yakıştırdıkları değerlendirme ile karşı karşıya durmaktadır. Bu ayırım, özellikle sanat eğitiminin akademik yapılarında söz konusu bakış açılarını, eğilimleri ve tercihleri önemli görmemizi sağlamaktadır. Sonuç olarak; sanatçı-eğitimci denildiğinde sanatın öncelendiğini, eğitimci-sanatçı denildiğinde ise eğitimin öncelendiğini ifade edebiliriz.

4. Sanatta Yeterlik: Yeterliğin Nicel Zorlamaları

"Sanatta Yeterlik" akademik eğitim aşamalarının sonucusu ve akademisyen olmanın koşulu gibi değerlendirilebilir. Yükseköğretim Kurulu Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği içinde yerini almış, Doktora'ya eşdeğer bir program olarak belirtilmiştir. Bilindiği üzere doktora, bilimsel olarak "PhD" biçiminde felsefe doktora karşılığında kabul edilmektedir. Ana tema, alanının hakimiyetini sağlamış bir akademisyenin o alanın felsefesini yapabilme kapasitesine eriştiğini simgelemektir. Alan uzmanlığının veya hakimiyetinin felsefe ile tümlenmesi mantığı, geçerlilik gösterebilir. Bilime paralel olarak sanat için de PhD söz konusu olabilir. Özellikle eleştiri, estetik, sanat tarihi konularında yapılan doktoraların amacı olarak kabul edilebilir. Ancak Sanatta Yeterlik çalışmasının kapsamı, PhD gibi gerekçelendirilmiş değildir. Ürün, tasarım ya da proje odaklı ve yeterlik çalışması niteliğiyle izah edilen ve bir tür sanatçılık yeterliğine dönük onay ile sonlandırılan bir süreci göstermektedir. Ve sanatta yeterlik sahibi olan birey, sanatçı olarak değerlendirilebilir olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sanatta yeterlik programlarının genel amacı, yeterlik üzerine yerleştirilmiş görünmektedir. Sanat bir eksen olarak kabul edilmekte ama yeterliğin nicel karşılıklarının önemsendiği vurgusu dikkat çekmektedir.

Sanatta yeterlik, yeterliğin arandığı bir olguya işaret ediyor. Şu alanda yeterli misiniz? Sorusuna cevap gibi. Herhangi bir alan, iş ya da olguda yeterli ol-

mak; göstergeleri ya da sonuçları nicel olan bir yeterlik olgusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda sanatta yeterli olmak için;

Bir proje yapılacak,

Bir sergi açılacak,

Bir yeni teknik geliştirilecek,

Bir yeni anlayış ya da üslup arayışı olacak vs. gibi genel amaçlar düşünülmektedir. En azından yönetsel konularla doğrudan yansımaya bile, bunların önemsenmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Bu maddelerden birini veya birkaçını gerçekleştiren kişi ise;

Sanatçı (ressam, müzisyen vs.) olmaktadır,

Sanat eğitimi veren ya da sanatçı yetiştiren kurumlarda eğitimciler vasıflarına sahip olmaktadır.

Sanatta Yeterlik, yeterli olmanın görevlerini, sorumlulukların daha çok nicel olarak, maddi olarak gerçekleştirilmesinin sürecini serimlemektedir. Yeterlik kavramının anlamı kapasitesinde olmak, yapabilmek, edebilmek gibi ifade edilebilir. Sonuç olarak ölçülebilir ya da değerlendirilebilir olan niteliklerin maddi göstergelerden ibaret olduğu ifade edilebilir. Burada dikkat çekeğimiz nokta, sanatsal yeterliğin daha çok akademik yeterlik gibi algılanması problemidir. Sanatsal akademizmin ve sanatta akademizmin belli özelliklerine yukarıda değinmiştik. Özellikle günümüz sanat kültür ve eğilimlerini biçimleyen postmodern döneme ait sanatçı profilinin de detaylarına temas etmiştik. Günümüzün sanatsal kişiliğini ya da sanatçı profilini betimlemenin olasılıkları ve referansları ile ilintili tutabileceğimiz olgusal gerçekliğin dönüşümüne değinmemiz gerekmektedir. Sanatta akademizmin karşıt söylemlerinin geçerli olduğu postmodern sanat içindeki sanatçının, akademik bakış açıları ve akademisyenliğin gerekleri olarak sunulabilecek bir akademik çalışma ile neticelendirilmesi ve bunun onaylanması için jürinin teşkili gerekmektedir. Söz konusu jürinin verdiği sanatçı olabilir onayının gerçekliği ve doğruluğu en azından sanatsal yeni olgular ve gerçeklikler açısından sorgulanabilir durumdadır. Bu sorgulamanın ana problemini betimlemek için sanatta yeterlik yerine sanatsal yeterlik ifadesini öneriyoruz.

5. Sanatsal Yeterlik: Yetinin Nitel Onayı

“Sanatsal yeterlik” bir lisansüstü program başlığı olduğu kadar bir program içeriğini de önermektedir. Sanatta yeterlik ile sanatsal yeterlik arasındaki farkları ortaya çıkarmak için çağın sanatsal belirleyicileri, sanatsal üretim ve tüketim süreçlerinin analizi, postmodern döneme ait sanatsal ve kültürel gerçekliğin yansı bulduğu sosyal olgular ayrıca önemlidir. Sanatta yeterlik; yeterlik niteliğini önemli görmektedir. Alan içinde herhangi bir tür olgu ya da araştırma/ çalışma nesnesi/ konusu üze-

rinde sergilenen hakimiyetin nicel göstergeleri olacak eser, proje ya da serginin üzerine odaklanılmaktadır. Sanatın tümünün bir yeterlik hedefi olarak ön plana çıkarıldığını söylemek biraz zordur. Sonuç olarak sanatta veya sanatın içinde/dahilinde bir özelliğin vurgulanarak tezleştirilmesi söz konusudur.

“Sanatsal Yeterlik”, sanatta yeterlikten ayrı bir vurgu içermektedir. Yeterlik yerine sanatsallık öncelenmektedir. Sanatın tüm donanım ve içeriklerinin özellikle dışavurum, yorum, anlatım veya sunum olanaklarının güncel, çağdaş ve gelişimsel gerektirmelerine cevap vermek durumundadır. Daha projektif, olgusal ve kimlikseldir. Orjinalliğin, yeniliğin, buluşun ve yönsemelerin bireysel karakterlerine odaklanan, kişiselleştirilmiş görüş ve anlayışların örtüştüğü veya yansı bulduğu bir kültürel pozisyonu öngörmektedir. Nicel değil niteldir. Özellikle onay mekanizmasına veya onay otoritelerine akademik anlamda gereksinim duymayacak özelliklere sahip bir sistemi açıklamaktadır. Sanatsal yeterlik, sanatta yeterliğin aksine yeterlik yerine yetiye dikkat çekmektedir. Doğal olarak yeti ile potansiyellerin paralelligi, yeterlik ile de kapasitenin paralelligi söz konusudur. Potansiyeller doğuştan getirilen özelliklere, güçlere işaret eder. Kapasiteler ise sonradan kazandırılabilir, oluşturulabilir nicel unsurları içermektedir. Bu bakımdan sanatsal yeterlik, sanatçılık vasıflarının yeti tarafını, sanatsal potansiyelleri haiz bireylerin sanatçılıklarına onayı meşrulaştırmak çabasıdır. Bu yüzden sanatsal yeterlik, sanatçılık vasıflarının potansiyellerle (yaratıcılık gücü, sezgi gücü, imgelem gücü, buluş gücü, tasarım gücü) göstergeleştirilen niteliklere dönük bir akademik bakışın gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak “sanatsal yeterlik” te onay mekanizması ya da otoritesinin nitelikleri gündeme gelmektedir. Bir kişinin gerçek sanatçı olduğuna kim ve nasıl karar verebilir? Bu problemi aşmanın akademik önerileri söz konusu mudur? Bu otorite hem sanatçıya, hem sanatçı eğitimciye hem de eğitimci sanatçıya yeterlik atfedebilir mi? Bu çalışmanın bir diğer amacı da bahsi geçen onay mekanizması veya otoritesinin yeterliğinin de altını çizmek olacaktır. Ancak, öncelik, lisansüstü eğitim süreçlerinde özellikle sanatta yeterlik programının isim, kapsam ve amaçlarının gözden geçirilmesidir. Bu durumu mümkün kılmanın ilk aşaması ise, sanatta yeterlik yerine sanatsal yeterlik ifadesinin kullanılmasıdır diyebiliriz.

6. Sonuç ve Vargılar

Postmodern dönemin gerçeklerini işleyen, kültürel, toplumsal ve diğer söylemlerden dinamik alan ve özgül değerini büyük ölçüde yitirmek üzere olan sanatın önemli problemlerinden biri, sanatçının tasfiyesine zemin hazırlaması olmasıdır. Sanatçı

kavramının bugünkü karşılığı, kesinlikle modern sanatçıdan farklıdır ve özellikle sanat eğitiminin akademik tezahürlerinin büyük ölçüde etkisizleştirildiği bir postmodern sorgulama ve eleştirinin tahakkümü hissedilmektedir. Buradan hareketle postmodern sanatçı nitelemesinin ve postmodern dönem içinde sanat eğitimi veren kurumların akademik bakış açılarının belirlediği, öngördüğü sanatçı profilinin ihtiva ettiği nitelikler için lisansüstü eğitim süreçlerinin yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Özellikle sanatsal yeterlik temelli oluşum içinde ana hatları belirlenmiş bir eğitim programının, artık eğitimin dışında bir tür yerleşmiş ya da var olan sanatsal potansiyellerin gözlenip değerlendirilmesi amacını gütmesi gerekmektedir. Bu bağlamda “sanatsal yeterlik” lisansüstü programların temel vargılarını şöyle maddelendirebiliriz:

Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan “yüksek lisans” aşamasının tanımladığı bilimde uzmanlık kriterleri ile sanatta uzmanlık kriterleri karıştırılmamalıdır, karşılaştırılmamalıdır. Bilim ve sanat homojen kültürün ürünleri olarak değerlendirilse bile yöntembilimsel, sistemsal ve paradigmatik farklılıklar içermektedir;

Doktora ile eşdeğer bir program olarak tanımlanan Sanatta Yeterlik programının, doktora ait niteleme olan ve sahip olduğu alanın felsefesini yapabilme yetisini merkez alan amacın sanatta yeterlik için de geçerli olması gerekir, ancak, tek amaç felsefe olmamalıdır;

“Sanatta Yeterlik” olarak halen kullanılan lisansüstü program adının “Sanatsal Yeterlik” olarak değiştirilmesi gereği ön plandadır. Zira sanatta yeterlik daha çok nicel ölçütleri önemsemekte veya beklenti bu yönde gerçekleşmektedir. Sanatsal yeterlik ise daha nitel değer ve kriterleri ön plana almaktadır diyebiliriz;

Sanatsal yeterlik sahibi olmanın yolu, bir akademik otorite ya da onay mekanizmasının yanında başka değerlendirme ve tespit unsurlarının da devreye sokulmasından geçmelidir;

Sanatta yeterlik bir akademik kriteriyumu aktif kılıyor ise, sanatsal yeterlik, özellikle çağdaş yönsemelerin gereklerine cevap vermenin potansiyellerini ve kapasitesini dinamik kılmak durumundadır;

Sanatsal yeterlik bir tür donanım kapasitesine işaret edebilir (sanatsal okuryazarlık, estetik yetkinlik, orijinallik, farklılık, yenilik, tasarımsallık, toplumsal reflekslerin ve kültürel konformizmin (uyguculuk) farkında olmak ve yoğun içselleştirme motivasyonlarını haiz olmak);

Sanatsal yeterlik programının sonuçlanması sürecinde yapılacak tez, proje, sergi ya da ürünlerin sahip olduğu değerlerin ölçütlerinin de çalışmanın başında belirlenmesi, neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesi, sanatın doğasına yönelik müdahalenin tez kalıbından sıyrılması ve hepsinden önemlisi, sanatsal kimliğin sanatçı kimliğine etkisi işlenmelidir.

Kaynakça

- Anderson, P. (2002). *Postmodernitenin Kökenleri*. (Çev. Elçin Gen), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Connor, S. (2001). *Postmodernist Kültür*. (Çev. Doğan Şahiner), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Doltaş, D. (2003). *Postmodernizm ve Eleştirisi*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Fehr, D. E. (1994). Promise and Paradox. Art Education in the Postmodern Arena. *Studies in Art Education*, 4, 210.
- Gudjons, H. (1993). *Paedagogisches Grundwissen*. Verlag Tullius Klinkhardt: BadHeilbrunn.
- Kuspit, D. (2006). *Sanatın Sonu*. (Çev. Yasemin Tezgiden), İstanbul: Metis Yayınları.
- Lynton, N. (2002). “*Postmodernizmler ve Sanat*”, *Modernizm Serüveni*. (Haz. Enis Batur), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Meban, M. (2002, 1 Ocak). The Postmodern Artist in the School: Implications for Arts Partnership Programs. <http://ljea.asu.edu/v3n1/>, adresinden 30.01.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Murphy, J.W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri*. (Çev. Hüsamettin Arslan), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Özkiraz, A. (2003). *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*, Konya: Çizgi Kitapevi.
- Şaylan, G. (2002). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Taylor, W. E., Charles E. Vinguist. (2001). *Encyclopedia of Postmodernism*. London-New York: Routledge.
- Wheale, N. (1995). *The Postmodern Arts*. London-New York: Routledge.
- YÖK Yükseköğretim Mevzuatı, Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği.

Alan Eğitimcilerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimde Eğitim Bilimleri Derslerine Bakışı

Çetin SEMERCİ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, alan eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü eğitim bilimleri derslerine bakışının irdelenmesidir. Araştırmada nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde olgubilim deseni ve kartopu örnekleme planlanmıştır. Alan eğitimcisi olan Bartın Üniversitesi fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği, Cumhuriyet Üniversitesi'nden ilköğretim matematik, Erciyes Üniversitesi'nden sınıf öğretmenliği ve Fırat Üniversitesi'nden Türkçe eğitimi alanında kadrolu birer öğretim üyesiyle konuyla ilgili görüşme yapılmıştır. Alan eğitimcileri eğitim bilimlerine ilişkin bazı derslere girebileceklerini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Alan eğitimi, lisans eğitimi, lisansüstü eğitim, eğitim bilimi.

The Views of Field Educators on Educational Sciences Courses in Undergraduate and Graduate Education

Abstract

The aim of this study is to assess the field educators in undergraduate and graduate courses in educational sciences. Qualitative research method was used. Under this method, phenomenology pattern and snowball sampling planned. With a faculty member of the permanent staff were interviewed on the subject. These are selected Science, and social studies educator from Bartın University, elementary mathematic from Cumhuriyet University, primary education from Erciyes University and Turkish education from Fırat University Field educators focused they enter courses about education sciences.

Key words: Field education, undergraduate education, graduate education, education science.

1.Giriş

Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) 4 Kasım 1997 tarihli bir kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırıldı, öğretmen eğitimi yeniden düzenlendi. Bu düzenleme, Milli Eğitim Bakanlığı-YÖK ve Dünya Bankasının işbirliği sonucunda gerçekleşti. Yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiştir (YÖK, 1998; Kavcar, 2013; Kızılçağoğlu, 2013)

Türkiye'de özellikle 1997 yapılanmasında alan eğitimcilerinin önemi üzerinde durulmuş ve yurt dışına alan eğitiminde yetiştirilmek üzere elemanlar gönderilmiştir. Ancak, 2002-2003 yıllarından itibaren yurt dışında yetişen ilk alan eğitimcileri ülkeye dönmüş ve bazı sıkıntılar yaşanmaya başlanmıştır. Bu sıkıntılardan biri

de eğitim bilimleri derslerinin kimlerin yürüteceği hususundaki karmaşadır.

Bu araştırmanın amacı, alan eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü eğitim bilimleri derslerine bakışının irdelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yer verilmiştir:

Lisans ve yüksek lisans eğitiminde Eğitim Bilimlerine ilişkin dersleri verme hususunda ne düşünüyorsunuz?

Yüksek lisans eğitiminde Eğitim Bilimlerine ilişkin öğrenci danışmanlığı yürütme hususunda ne düşünüyorsunuz?

2.Yöntem

Araştırmada nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde olgubilim deseni planlanmıştır. Aziz (2008, 19), Yıldırım ve Şimşek'e (2005, 79) göre, olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmadır. Bu çerçevede, kişilerin sözlerinden alıntılara da yer verilmiş ve kartopu örnekle-

* Doç.Dr., Bartın Üniversitesi, ctnsem@gmail.com

mesi yapılmıştır. Alan eğitimcisi olan Bartın Üniversitesi fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği, Cumhuriyet Üniversitesi'nden ilköğretim matematik, Erciyes Üniversitesi'nden sınıf öğretmenliği ve Fırat Üniversitesi'nden Türkçe eğitimi alanında kadrolu birer öğretim üyesiyle konuyla ilgili görüşme yapılmıştır. Öğretim üyelerinin ünvanları ve cinsiyetleri gizli tutulmuştur ve her birine birer kod verilmiştir. Görüşmede yarı yapılandırılmış (Kuş, 2003, 140) olan şu sorulara yer verilmiştir: (1) Lisans eğitiminde Eğitim Bilimlerine ilişkin dersleri verme hususunda ne düşünüyorsunuz? Örnekler var mı? (2) Yüksek lisans eğitiminde Eğitim Bilimlerine ilişkin dersleri verme hususunda ne düşünüyorsunuz? Örnekler var mı? (3) Yüksek lisans eğitiminde Eğitim Bilimlerine ilişkin öğrenci danışmanlığı yürütme hususunda ne düşünüyorsunuz? Örnekler var mı? (4) Alan eğitiminde alan derslerini okutma hususunda ne düşünüyorsunuz? (5) Yasal dayanaklar nedir? Bu beş soru analizlerde ve amaca bağlı alt sorularda da görüldüğü gibi ikiye indirgenmiş ve bu şekilde bir bütünlük içerisinde analiz etme yoluna gidilmiştir. Çalışma bulguları betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bulgular, amaca bağlı olarak yazılan alt sorulara bağlı kalınarak belirlenmiştir.

3.1. Lisans ve Yüksek Lisans Eğitiminde Eğitim Bilimlerine İlişkin Dersleri Verme

Alan eğitimcilerinin kendi akademik durumları ile ilgili bir rahatsızlık göze çarpmaktadır. Aşağıda EF20131'ün görüşlerine yer verilmiştir:

"...Alakası yok ama konunun daha iyi açıklanması için bir örnek daha vermek istiyorum. "Asker öğretmenlik". Yine başıma gelen bir hadise mahkemeye taşındı. O sıralarda askeri öğretildim. Polis karakolundan çağıldım. Gittim. "Askerim" dedim. Dokunamadılar. Sonra askeri karakola haber verdiler. Gelsin demişler, gittim. Görevli karakol komutanı ben oradayken "asker öğretmenlik ile ilgili" resmi yazıları MEB'den istedi, bana da çay söyledi, epey çay içtiğimi hatırlıyorum. Yazıları okuduktan sonra: "kitabın arasına 3-5 sayfa sonradan eklenmiş, senin ne olduğun belli değil" dedi. Alan eğitiminin durumu da bence bu olayla aynı. ... Bence bu konu da aynı, "alan eğitimi kitabın arasına konulan 3-5 sayfadan ibaret"... Dolayısıyla konunun mahkemeye taşındığını biliyorum. Mahkeme önce anabilimdalı içinde ders dağılım yapılmasını ve eğitim derslerini anabilimdalı içinde eğitmen yoksa, alan eğitimcilerle verilmesine karar vermiş. Alan derslerinin ise alanlılara verilmesini. Tutanaklara ulaşamadım. Kimseye verilmemesi tembihlenmiş. Başıma gelen ilginç bir durumu daha anlatayım. Geldiğim üniversitede bana da eğitim dersleri verildi. Bunlardan biri resim öğretmenliğinde öğretim ilke ve yöntemleri. Kendi anabilim

dalımda öğretim ilke ve yöntemleri dersi yokmuş gibi resim öğretmenliğinde verildi. Resim öğretmeni adaylarına öğretim ilke ve yöntemlerini anlattım. Derste bol bol resim öğretmenlerine fenden örnekler verdim. Hocam resim ile ilgili örnek neden vermiyorsunuz, dediler. Büyüklerimizin bir bildiği var ki beni buraya göndermişler, dedim. Bunun nedenini şöyle açıklayabilirim. Eğitimcilerde de bizleri tanımıyor. Yada bizi "stepne" olarak görüyor. Çünkü dersi bana veren "eğitmen" bir hocaydı. Bu kadar küçük ayrıntıyı düşünemedi mi acaba düşünmek istemedi mi?"

Yukarıda verilen bilgilere göre göre, bir devekuşu benzetmesi yapılabilir. Alan eğitimcilerinin görevi nedir? Hangi derslere girebilir? Bu konularda bir belirsizlik görülmektedir. Genelde, üniversitelerde ihtiyaç duyulduğunda derslerle dolaylı ilgili öğretim elamanlarının bazı derslere girdiği bilinmektedir. Ancak, bir iki dönem o derse girdikten sonra alan uzmanı olunmuyor. İlgili alandan öğretim elemanı geldiğinde dersi sizden alıp başkasına verebiliyorlar. EFE20131'ün görüşlerine katılmamak mümkün değildir. Buradaki kaos, alan eğitimi tanımındadır. Diğer taraftan ESO20132'ün görüşleri şunlardır:

"Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Program Geliştirme, Rehberlik gibi dersleri mutlaka doğrudan ilgili alanda eğitim almış, öğretim görevlileri vermelidir. Ancak alana özgü öğretim materyali geliştirme, kitap inceleme gibi dersleri alan eğitimcilerin girmesinin daha anlamlı olduğunu düşünüyorum."

ESI20133'ün görüşleri şunlardır:

"Temel eğitim derslerinin eğitim bilimleri hocaları tarafından verilmesi taraftarıyım. Ancak zaruri hallerde alan eğitimcileri verebilir. Bunun yanında alana özgü eğitim dersleri örneğin materyal geliştirme özel öğretim yöntemleri her alanı özel olarak ilgilendirdiğinden alan hocaları tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum."

ESO20132 ve ESI20133'ün görüşlerinde bir paralellik bulunmaktadır. Gerçekte bahsedilen diğer eğitim dersleri de (Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim psikolojisi vb.) alana özgü derslerdir. Şu dersleri biz daha iyi verebiliriz mantığı bilimsel bir mantık değildir. MAT20134'ün görüşleri şunlardır:

"İlgili derslerin eğitim bilimci hocaların vermesini daha uygun buluyorum. Ancak ihtiyaç duyulması halinde de alan eğitimcilerinin bu dersleri verebileceğini düşünüyorum."

MAT20134'ün görüşleri belki de en doğru olabilecek ve ortak noktada buluşulabilecek görüş niteliğindedir. ETU20134'ün görüşleri şunlardır:

"Ben alan eğitiminde değilim. Ama 11 yıldır bu alanda profesörlüğümü aldım. Ve katkıda bulunmaya çalışıyorum. Eğitim Bilimcilerde katı bir zihniyet var. Bence esnek olmalıdır. Neticesinde eğitim bilimcilerin de derslerde verdiği konuların

niteliğine bakıldığında, her öğretim üyesi bu dersleri verebilir gibi algı çoğalıyor.”

ETU20134’ün görüşlerinde ilgi çekici bir nokta var. Eğitim derslerini her öğretim üyesi verebilir demenin altında eğitim bilimcilerin acaba derslerini yeterince ciddiye almıyor ve dersleri çok basite indiriyor gibi bir durum mu var? Diye düşündürmektedir. ESI20133’ün görüşleri şunlardır:

“Alan dersleri denildiği zaman alana ait eğitim dersi ve YÖK tarafından belirlenen pedagojik formasyon dersleri dışındaki dersler anlaşılmaktadır. Bu dersler tabii ki Anabilim dalındaki alan hocaları tarafından verilmelidir. Eğitim fakültelerinin esas görevi öğretmeni yetiştirmek olduğu için dışardan hoca transferiyle bu derslerin okutulmasına karşıyım. Çünkü alanda iyi olabilir ancak önemli olan bu dersin nasıl sunulacağını öğretmektir. Bu sebepten alan hocası dersi vermelidir.”

Aşağıda EF20131’ün görüşlerine yer verilmiştir:

“Alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle eğitim bilimi ile alan eğitimi derslerinin sınırları yeterince belirli değil, bunun yanında hangi dersin alan eğitimi, hangi dersin eğitim bilimi dersi olduğu konusunda yapılan ulusal çalıştaylarda ciddi tartışmalar yaşanmaktadır. Ders kitabı inceleme, özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme dersleri bunun en güzel örneğidir. Bu derslerin kapsamının alan eğitime göre düzenlenmesi, doğrudan uygulamalı derslere dönüştürülmesi ve alan eğitimcilerin vermesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, bir öğrenci alanıyla ilgili özel öğretim yöntemini kullanarak örnek öğretim tasarımı yapabilmeli burada alanın içerik boyutu kesinlikle göz ardı edilmemelidir.”

ESI20133 ve EF20131’in görüşleri, sıkıntılıların nasıl çözüleceği ile ilgili ipuçları vermektedir. Yüksek lisans eğitiminde eğitim bilimlerine ilişkin öğrenci danışmanlığı yürütme konusunda toplanan görüş ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

3.2.Yüksek Lisans Eğitiminde Eğitim Bilimlerine İlişkin Öğrenci Danışmanlığı Yürütme

Yüksek lisans eğitimindeki öğrenci danışmanlığının öneminin iyi kavranması gerekir. Aşağıda belirtilen görüşlerin de iyi yorumlanması gerekir. MAT20134’ün görüşleri şunlardır:

Bu konuda da aynı şekilde eğitim bilimci hocaların vermesini daha uygun buluyorum. Ancak istisnai durumlarda biraz daha esnek olunması taraftarıyım. Yani alan eğitimcileri adına pozitif ayrımcılık yapılabilir. Bazı durumlarda ders, bazı durumlarda da danışmanlık verilebilir.”

ESO20132’ün görüşleri şunlardır:

Birinci sorunun cevabında belirttiğim gibi, doğrudan eğitim bilimi ile ilişkili dersleri eğitim bilimcilerin ilgili alanında eğitimi olan öğretim üyeleri yürütmelidir.

Yüksek lisans eğitiminde esneklik ve pozitif ayrımcılık kavramlarını kalite kavramı ile birlikte iyi yorumlamak gerekir. Bu noktada özellikle Anka-

ra’ya uzak olan üniversitelerde suistimale açık bir konudur. Toplum olarak duygusal olduğumuz varsayımından hareketle, yüksek lisans eğitiminde kalitenin yükseltilmesi gerekirken düşme ihtimalinin olduğu durumları ve yolları seçmek küçük çıkarların peşinden koşmak anlamına gelebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, alan eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü eğitim bilimleri derslerine bakışı irdelenmiştir. Belki de daha çok taşra üniversitelerinde bu tür sorunlar var görünüyor. Büyük üniversitelerde bu tür sorunlar daha az olduğu söylenebilir. Ancak, burada, taşra ve büyük üniversite kavramına yüklenen anlamlar üzerinde durulması yerinde olacaktır. Taşrada da büyük üniversite bulunabilir, burada taşra kelimesiyle daha çok Ankara ve İstanbul gibi merkez ve büyük şehirlere uzaklığı ölçüsünde taşra demek daha doğru bir kavramdır. Büyük üniversite kavramı olarak tüm bölüm elemanlarının nitel ve nicel olarak yeterli olması anlamında ele alınmasında fayda bulunmaktadır. Diğer taraftan alan eğitimi kavramı üzerinde durulmalıdır. Alan eğitimi nedir? Bu alandakilerin sınırı nedir? YÖK’te bu konu ile ilgili komisyon kurulmalıdır.

Öğretmen yetiştirmede, Eğitim Bilimleri Bölümleri pedagojik formasyon dersleri olarak ta bilinen öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütmektedir. Bu anlamda, bir öğretmenin yetiştirilmesi için alan bilgisi (%50), genel kültür (%25) ve öğretmenlik meslek bilgisi (%25) derslerini almış ve başarmış olması gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri MB, EBB veya ÖMG olarak gösterilmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulaması vb. dersler alan eğitime kaydırıldığı zaman %25’lik oran %10-15’lere düşmektedir. Bu konunun masaya yatırılması gerekmektedir. Eğer alan eğitimcileri eğitim bilimlerine ait dersleri yapabilir kararı verilirse eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim öğrencisi ve öğretim üyesi yetiştirmeye gerek yoktur. Türkiye’de bilim alanlarının tanımları bulunmamaktadır. Bu tanım kargaşalığından hareketle, örneğin Türkçe eğitimi bir bilim alanı mıdır? Yoksa Türk Dili ve Edebiyatı Bilim alanı mıdır? İki alanın da doçentlik alanı vardır. Bu arada Eğitim Bilimleri Bir bilim alanı mıdır? Yoksa Türkçe eğitimi, fen Bilgisi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, sınıf öğretmenliği vb. alanlar içinde eritmeye mi çalışılmaktadır? Bu soruların cevapları 2013 yılındaki eğitim fakültesi yapılanmaları içinde tartışılması önem arzeden konulardır.

Diğer öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Lisansüstü eğitim danışmanlığında doktora ve doçentlik alanları öncelikle dikkate alınmalıdır.

2. Yanlış bilgilendirmelere dikkat edilmeli ve lisansüstü eğitimde mentor-menti ilişkileri ön plana alınmalıdır.
3. Alan eğitimlerinin ve Eğitim bilimlerinin geleceği irdelenmeli ve görev tanımları belirlenmelidir.

Kaynaklar

- Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. Ankara: Nobel yayınevi.
- Çağlar, C. (2013). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc
- Kızıлчаğoğlu, (2013). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin eleştiriler ve öneriler. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c8s14/makale/c8s14m7.pdf>
- Kuş, E. (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri, Ankara: ANI yayıncılık.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- YÖK, (1998), T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.

Anlamayı Anlamak: Matematik Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Lineer Cebir Kavramlarını Anlamalarının İncelenmesi

Deniz KARDEŞ BİRİNCİ*

Ali DELİCE**

Emin AYDIN***

Özet

Bu araştırmada, lineer cebirin vektör uzayı, alt vektör uzayı, lineer bileşim ve bağımsızlık, taban ve boyut kavramlarının Usiskin'in anlama tanımı bağlamında matematik öğretmenliği lisans üstü öğrencileri tarafından nasıl yapılandırıldığını betimlemek oluşturmaktadır. Usiskin, anlamayı 5 boyutta ele almaktadır: beceri-algoritma boyutu, özellik-ispat boyutu, kullanım-uygulama (modelleme) boyutu, temsil-metafor boyutu, tarih-kültür boyutu. Çalışma araştırmanın amacı ve soruları göz önünde bulundurulduğunda özel durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu, matematik eğitimi alanında lisans üstü öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Anlamayı Anlama: Lineer Cebir Testi kullanılmıştır. Ayrıca seçilen 6 öğrenci ile kendi cevap kağıtları üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniklerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunlukla sahip oldukları anlama boyutları beceri-algoritma ve özellik-ispat boyutlarıdır. Temsil-metafor ve kullanım-modelleme boyutlarında anlamaya sahip değillerdir. Öğrenciler matematik veya lineer cebir tarihi ile ilgili yayınları çoğunlukla okumamıştır.

Anahtar Kelimeler: Lineer cebir, kavram, vektör uzayı, boyut, anlama.

Investigating Mathematics Education Graduate Students' Understanding of Linear Algebra Concepts

Abstract

The aim of this research is to describe how main concepts of linear algebra were mentally constructed by students enrolled in mathematics education masters program within the framework of Usiskin's definition of understanding. Usiskin defines understanding as a concept having five dimensions: property-proof, use-application, representation-metaphor & historical-cultural. The study uses a case study method with 16 participants. Data collection tools were a written survey "Understanding understanding: Linear Algebra Test" and interviews with a selected 6 students. Data were analyzed using descriptive statistics. Findings indicated that the two of the five dimensions of understanding were evident for these concepts. skill-algorithm & use-application. The students did not seem to read anything about history of mathematics or linear algebra.

Key words: Linear algebra, concept, vector space, sub-vector space, basis, dimension.

* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Bölümü, Matematik Eğitimi A.B.D., Doktora öğrencisi, kardes.deniz@yahoo.com

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Matematik Öğretmenliği A.B.D., alidelice@marmara.edu.tr

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Matematik Öğretmenliği A.B.D., eyaydin@marmara.edu.tr

Giriş: Matematiksel Anlama

Anlama, Türk Dil Kurumu sözlüğünde genel kullanımı olarak “Bir şeyi yalnızca dıştan değil, kendi içinden kavrama; bir şeyin özünü, bir bağlam bütünü olarak anlamını tanıma.” olarak tanımlanmaktadır. Anlamanın sınıflandırılması üzerine en etkin görüşlerden biri Skemp’e (1976) aittir. Usiskin (2012), Skemp’in anlama teorisinin günümüzde en yaygın betimleme olduğunu düşünmektedir. Bu teori, anlamanın ilişkisel ve kurallı olmak üzere ikiye ayrıldığını önermektedir. Kurallı anlama, öğrencilerin kavramları bilmeden kuralları ezberleyerek matematiksel yapıyı kullanmasını ifade ederken; ilişkisel anlama ile de matematiksel algoritmik yapıların, öğrenme sürecinde anlamları keşfedilerek yapılandırmasını kastetmektedir. Matematiğin doğası soyut olduğundan, öğrenme sürecinde ilişkisel anlama gerçekleşmezse öğrencide kavram yanılgıları ya da kavramla ilgili güçlükler oluşabilmektedir. Örnek olarak iki ondalık sayının çarpımı verilebilir. İki ondalık sayının çarpımında en genel olarak “Ondalık sayılar önce tam sayı gibi düşünülerek çarpılır. Daha sonra virgüllerden sonraki sayı adedi kadar virgül kaydırılarak sonuç yazılır” kuralı öğrenciye verilir. Kuralın nedenleri açıklanmadığı veya anlaşılmadığı sürece bu ezbere dayanan kuru bir işlem bilgisi olacaktır. Ancak, bu kuralın nedenleri öğrenildiği zaman kavramsal öğrenme gerçekleşir.

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \left(a \cdot \frac{1}{b}\right) \cdot \left(c \cdot \frac{1}{d}\right)$$

Bölmenin tanımı

$$= a \cdot \left(\frac{1}{b} \cdot c\right) \cdot \frac{1}{d}$$

Çarpmanın birleşme özelliği

$$= a \cdot \left(c \cdot \frac{1}{b}\right) \cdot \frac{1}{d}$$

Çarpmanın değişme özelliği

$$= (a \cdot c) \cdot \left(\frac{1}{b} \cdot \frac{1}{d}\right)$$

Çarpmanın birleşme özelliği

$$= (ac) \cdot \left(\frac{1}{bd}\right)$$

(Çarpmaya göre tersinin tekliği)

$$= \frac{ac}{bd}$$

Bölmenin tanımı

Kullanım-Uygulama (modelleme) boyutu: Bu boyutta gerçek hayat problemlerine yer verilmiş olup öğrenciden bu problemlerden yola çıkarak matematik dünyasına geçmesi beklenmektedir.

“Dikdörtgen bölge şeklindeki bir tarlanın kenar uzunlukları $\frac{2}{3}$ ve $\frac{4}{5}$ km’dir. Bu tarlanın alanı nedir?”

“Bir inek 3 saatte 2 km yol yürüyebiliyorsa, 48 dakikada kaç km yürür?”

“İki bağımsız olayın gerçekleşme olasılıkları $\frac{2}{3}$ ve $\frac{4}{5}$ ’tir. İkisinin birlikte gerçekleşme olasılığı nedir?”

Temsil-metafor boyutu: Bu boyut, öğrencilerin problem çözümlerinde -kesirlerde çarpma işlemi yapar-

şecektir. Kural unutulsa bile çıkarım yolu ondalık sayıların açılımı yani bayağı kesre çevrilmesi kullanılarak sonuç bulunur ve ilişkisel anlamaya dönüşür (Baki ve Kartal, 2004). Usiskin (2012) anlamayı, Skemp’ten farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Ona göre, Skemp’in “anlama, aynı isim altında öğretilen iki farklı alandır.” ifadesinin aksine anlamayı aynı konunun farklı yönleri olarak değerlendirmektedir. Usiskin’e göre anlamanın beş boyutu vardır: beceri-algoritma boyutu, özellik-ispata boyutu, kullanım-uygulama (modelleme) boyutu, temsil-metafor boyutu, tarih-kültür boyutu.

Beceri-algoritma boyutu: Bu boyut, Skemp’in anlama teorisindeki işlemsel anlamaya benzemektedir. Kurallar arka arkaya sıralanmaktadır.

“Kesirlerde çarpma, paylar çarpılır paya, paydalar çarpılır paydaya yazılır ve cevap edilir.”

“Kesirlerde çarpma işlemi yapılırken sadeleştirme yapılabilen sayılar varsa önce sadeleştirme yapılır, sonra paylar çarpılır paya, paydalar çarpılır paydaya yazılır ve cevap elde edilir.”

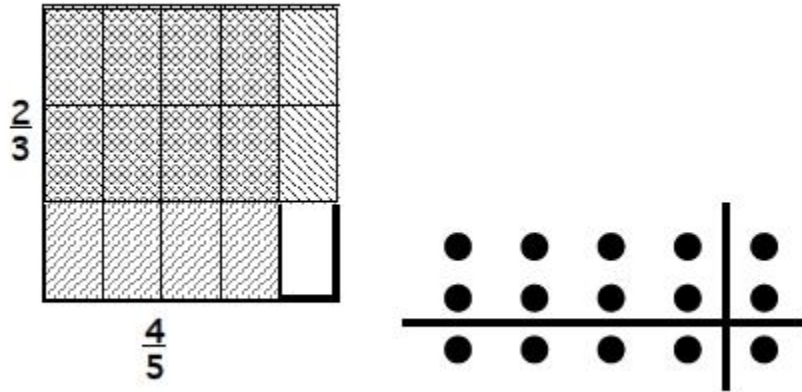
“Kesirlerde çarpma işleminde çarpanlardan biri tam sayı ise onun paydasında ‘gizli 1’ vardır.”

Özellik-ispata boyutu: Bu boyutta kavramın özelliklerinden, teoremin ispatından faydalanılmaktadır. Verilen örnekte kesirlerde çarpma işlemi yapılırken bölme işleminin tanımından ve çarpma işleminin özelliklerinden faydalanılmıştır.

ken görsellerden faydalanması örneğinde olduğu gibi- görsel nesnelere kullanmasını içermektedir.

Bu dört anlama boyutu birbirinden bağımsızdır. Her biri ayrı ayrı öğrenilebilir. Anlamanın bu boyutları arasındaki hiyerarşik ilişki ise kişiden kişiye değişmektedir. Kimi matematikçiler ilk olarak gerçek hayat durumu ile, kimisi somut materyallerle, kimisi ise teori ile başlanılsın istemektedir. Fakat beşinci anlama boyutu bu dört boyuttan farklıdır. Okul matematiğinde genellikle yer almaz ama matematiği gerçek-doğru anlamanın parçasıdır.

Tarih-kültür boyutu: Bu boyuta örnek olarak geometri alanında Öklid, Fermat, Descartes’in çalışmaları gösterilebilir.



Şekil 1. Temsil-metafor Anlama Boyutu Örneği

Bu dört anlama boyutu birbirinden bağımsızdır. Her biri ayrı ayrı öğrenilebilir. Anlamanın bu boyutları arasındaki hiyerarşik ilişki ise kişiden kişiye değişmektedir. Kimi matematikçiler ilk olarak gerçek hayat durumu ile, kimisi somut materyallerle, kimisi ise teori ile başlanılsın istemektedir. Fakat beşinci anlama boyutu bu dört boyuttan farklıdır. Okul matematiğinde genellikle yer almaz ama matematiği gerçek-doğru anlamanın parçasıdır.

Tarih-kültür boyutu: Bu boyuta örnek olarak geometri alanında Öklid, Fermat, Descartes'in çalışmaları gösterilebilir.

Vektör Cebiri

Lineer cebir üzerine araştırmaları olan Day ve Kalman (2001), "Park City Matematik Enstitüsü'nde (PCMI, Park City Mathematics Institute) yaptığımız bütün alanların için bizde en büyük etkiyi bırakan, öğrenme ve öğretme alanı olmuştur. Bu durum öğrencilerin nasıl öğrendikleri gibi şüpheleri beraberinde getirmiştir." şeklinde yaptıkları açıklama ile lineer cebir alanına yönelik vurgu yapmışlardır. Lineer cebir, cebir, analitik geometri, analiz, diferansiyel denklemler, fraktal geometri, nümerik analiz gibi çoğu matematik derslerinde karşılaşılan önemli bir alandır. Ayrıca lineer cebir, anatomi, genetik, kimya, fizik, istatistik, bilgisayar teknolojileri, mühendislik, ekonomi gibi farklı disiplinlerde de boy göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar lineer cebirin öğrenilmesinin ve öğretilmesinin zor olduğu yönündedir (Hillel ve Sierpinska, 1993; Dorier ve Sierpinska, 2001). Lineer cebir iki ana kısımdan oluşmaktadır (aslında kesin bir ayrışım söz konusu değildir çünkü vektör cebiri matris cebirini kapsamaktadır.): matris cebiri ve vektör cebiri. Matris cebiri, ileri düzey matematiksel işlemlerin kullanıldığı alanlarda görülüyor olmasından başka daha temel düzeylerde de karşılaşılmaktadır. Matrislerin temel özelliklerini, elemanter işlemleri, determi-

nantları ve lineer denklem sistemlerini kapsamaktadır. Vektör cebiri ise, matris cebirinde olduğu gibi ileri düzey matematiksel işlemlerin kullanıldığı birçok fen, matematik ve mühendislik alanlarında kendini göstermektedir. Vektör uzayları teorisi, lineer cebir programının yaklaşık olarak üçte birini teşkil etmektedir (Dorier, 1995). Bu alanla ilgili yapılan temel eleştiriler, formalizmin yoğun olarak kullanılması, yeni tanımların fazla olması ve var olan matematik bilgileriyle bağlantı kurmada yaşanan zorluklar üzerinedir (Hillel ve Sierpinska, 1993).

Bu bağlamda, bu araştırmada matematik eğitimi lisansüstü öğrencilerinin vektör cebirini anlamaları üzerinde durulacaktır.

Yöntem

Araştırma, yorumlayıcı paradigmaya sahip özel durum çalışmasıdır. Uygun amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenen katılımcıları (Cohen ve diğ., 2000), Marmara Üniversitesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Lineer Cebir Kavramları Anlama Testi kullanılmıştır. Bu test, katılımcıların lineer cebirdeki vektör uzayı, alt vektör uzayı, lineer birleşim ve bağımsızlık, taban ve boyut kavramlarını nasıl anladıklarını araştırmaya yönelik olarak klasik yazılı sorulardan oluşan 10 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcılardan seçilen 6 kişi ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler, tamamıyla nitel olduğu için, betimsel analiz tekniklerinden faydalanılarak analiz edilmektedir. Mülakatlar ise destekleyici veri olarak kullanılmaktadır.

Bulgular

Bu bölümü matematik eğitimi lisansüstü öğrencilerinin vektör cebiri performanslarına ve vektör cebiri anlamalarına yönelik bulgular oluşturmaktadır.

Performanslarına yönelik bulgular

Matematik eğitimi lisansüstü öğrencilerinin performanslarını analiz etmek için öncelikle verilen cevaplar doğru cevap, kısmi cevap, yanlış cevap ve cevapsiz olmak üzere sınıflandırılmış, testlerden aldıkları genel puan “doğru cevap=3, kısmi cevap=2, yanlış cevap=1 ve cevapsiz=0” puan olmak üzere hesaplanmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrencilerinin

alabileceği maksimum puan 24 iken minimum puan 0’dır. Hesaplanan puanlar sınıflandırıldığında 0-8 puan arası “Düşük Düzeyde Başarı”, 9-16 puan arası “Orta Düzeyde Başarı”, 17-24 puan arası “Yüksek Düzeyde Başarı” olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre ise katılımcıların performansları Tablo1’deki gibidir:

Tablo 1. Performanslara Yönelik Bulgular

Başarı Düzeyi	Başarı Yüzdesi
DDB	%12,5
ODB	%50
YDB	%37,5

Tablo1’de görüldüğü üzere matematik eğitimi lisansüstü öğrencilerinin %12,5’u düşük düzeyde, %50’si orta düzeyde, %37,5’i yüksek düzeyde performansa sahiptir.

Anlamalarına yönelik bulgular

Bu başlıkta her bir anlama boyutu ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Beceri algoritma boyutu: Katılımcıların %75’i orta düzeyde, %25’i düşük düzeyde anlamının bu boyutuna sahiptir. Yüksek düzeyde beceri-algoritma anlama boyutuna sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Özellik-ispata boyutu: Katılımcıların %75’i orta düzeyde, %25’i düşük düzeyde anlamının bu boyutuna

sahiptir. Yüksek düzeyde özellik-ispata anlama boyutuna sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Temsil metafor boyutu: Katılımcıların tamamı, anlamının bu boyutuna düşük düzeyde sahiptir. Yüksek ve orta düzeyde temsil-metafor anlama boyutuna sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcılara sorulan sorulardan biri ve amacı:

Soru: \mathbb{R}^2 uzayında $\alpha_1=(3,-1)$, $\alpha_2=(1,3)$ olmak üzere $\{\alpha_1, \alpha_2\}$ kümesinin lineer bağımsız olup olmadığını gösteriniz.

Sorunun amacı: Anlamının beceri-algoritma ve özellik-ispata boyutunu ölçmek.

$$\det \begin{bmatrix} 3 & -1 \\ 1 & 3 \end{bmatrix} = 9 - (-1) \cdot 1 = 9 + 1 = 10 \neq 0 \quad \text{olduğu için}$$

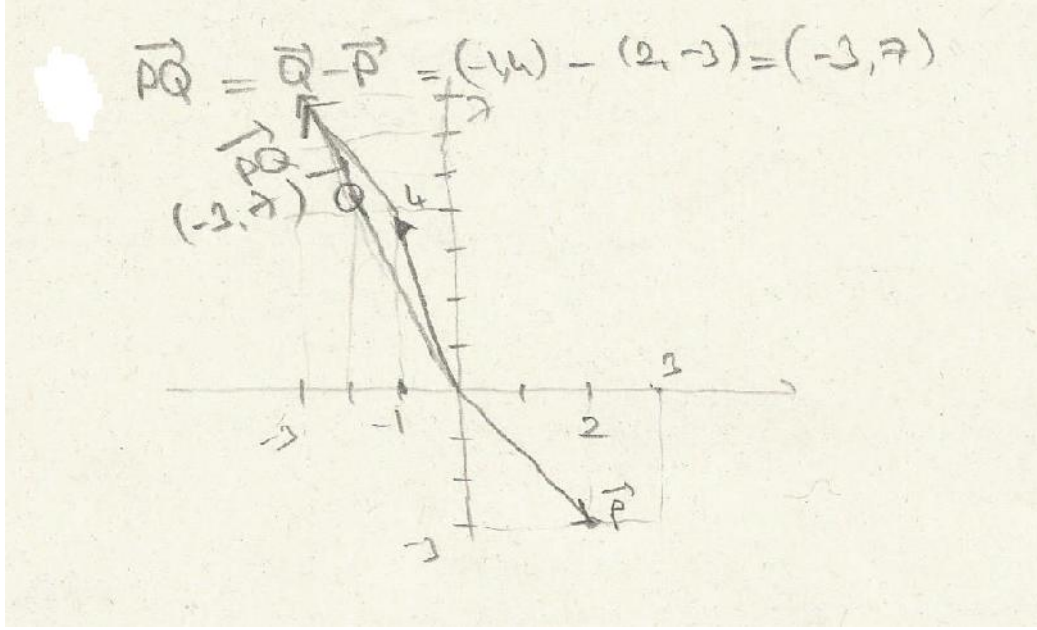
α_1 ve α_2 kümesi lineer bağımsızdır.

Şekil 2. Katılımcı cevap örneği

Katılımcılara sorulan sorulardan biri ve amacı:

Soru: $P=(2,-3)$ ve $Q=(-1,4)$ olduğuna göre vektörünün bileşenlerini bulunuz. vektörünü çizerek gösteriniz.

Sorunun amacı: Anlamının beceri-algoritma ve temsil-metafor boyutunu ölçmek.



Şekil 3. Katılımcı Cevap Örneği

Kullanım- Modelleme Boyutu: Katılımcılara bu alt boyutu çözmek için aşağıdaki problem sorulmuştur: “Çobanın biri bir gün merasında koyunlarından birinin eksik olduğunu fark eder. Koyununu arayıp bulmak için iki aracının da park halinde oldu yere gelir ve görür ki araçlarının direksiyonları kırılmış ve araçlardan birinin üzerinde bir not ve bir ip bulunmuştur. Notta “Şu an sen O başlangıç noktasındasın, koyunun ise başlangıç noktasına göre A(8,23) noktasında. Araçların tek bir doğrultuda ve tek bir hızla hareket edecek şekilde düzenlendi. Birinci aracın (2,-1) doğrultusunda $\sqrt{5}$ km hızla, ikinci aracın ise (1,4) doğrultusunda $\sqrt{17}$ km hızla yol alabilirler. İp ise hangi aracı kullanacaksan diğerin

kullandığın araca bağlayıp çekebilirsin, bu kullandığın aracın hızını etkilemeyecek. Koyununu ya gelir alırsın ya da kokusunu meranda duyarsın.” yazıyordu. Çoban lineer cebir bilen sizden yardım istemektedir. Sizce,

Bu çoban araçlar sayesinde bulunduğu O noktasından A noktasına varabilir mi?

Eğer A noktasına varabiliyorsa hangi araç ile ne kadar süre yol almalıdır?”

Katılımcılar bu soruda gerçek hayat problemlerinden matematik dünyasına geçiş performansları tablodaki gibidir:

Tablo 2. Katılımcıların Kullanım-Modelleme Boyutu Başarıları

Başarı Durumu	Başarı Yüzdesi
Başarılı	%37,5
Başarısız	%62,5

Tarih Kültür Boyutu: Katılımcılara lineer cebir tarihi ile ilgili kaynak okuyup okumadıkları, okuduysalar

lineer cebir kavramlarını anlamlandırmada etkisi olup olmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Tarihsel Gelişim Yayınları Okuma Durumları

Okuma durumları	Okuma Oranları
Okudum	%12,5
Matematik Tarihi ile kaynak okudum, LC hatırlamıyorum.	%25
Okumadım	%67,5

Sonuç, Tartışma, Öneri

Lisansüstü matematik öğretmenliği öğrencileri lineer cebirin adı geçen kavramlarını kendi kelime-

leri ile tanımlayamamalarını lineer cebir dersini çok zaman önce almalarına ve aldıkları dersin teorik olarak teorem-ispata, örnek şeklinde işlendiğine

bağlamışlardır. Öğrencilerin çoğunlukla sahip oldukları anlama boyutları beceri-algoritma ve özellik-ispat boyutlarıdır. Temsil-metafor ve kullanım-modelleme boyutlarında anlamaya sahip değildiler. Matematik veya lineer cebir tarihi ile ilgili yayınlar çoğunlukla okunmamıştır. Lisans üstü öğrencilerin beceri-algoritma ve özellik-ispat boyutunda anlamaya sahip olmaları ile temsil-metafor ve kullanım-modelleme boyutunda anlamaya sahip olmamaları lineer cebir dersinin öğretim biçiminden ve formal yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Performanslarının orta düzeyde olması da

lineer cebirin Skemp'in anlama teorisinde belirtildiği gibi uzun kurallar listesinden oluşması, ilişkisel anlamaya önem verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Lineer cebir dersinin öğrencilere çeşitli anlama boyutlarını kapsayacak nitelikte öğretiminin organize edilmesi performansın ve hatırdaki kalıcılığın artmasını sağlayabilir. Bu amaca yönelik olarak lineer cebir dersinin öğretiminde Mathematica, Linalg gibi çeşitli yazılımlardan, günlük hayat problemleri içeren etkinliklerden (Kar, 2010) faydalanılabilir

Kaynakça

- Baki, A., Kartal, T., 2002. Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Değerlendirilmesi. UFBMEK Bildiri Özetleri Kitabı, 211.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education*, (5th Edition). London: Routledge.
- Day, J. M. ve Kalman, D. (2001). Teaching Linear Algebra: Issues and Resources. *The College Mathematics Journal*, 33(2), 162-168.
- Dorier, J. L., (1995). A General Outline of the Genesis of Vector Space Theory. *Historia Mathematica*, 22(3):227-261.
- Dorier, J. L., ve Sierpinska, A. (2001). Research into the teaching and learning of linear algebra. In D. Holton, M. Artigue, U. Krichgraber, J. Hillel, M. Niss & A. Schoenfeld (Eds.), *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level: An ICMI Study* (pp. 255-273). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hillel, J., ve Sierpinska, A. (1993). On one persistent mistake in linear algebra. *Proceedings of the 18th International Conference for the Psychology of Mathematics Education, Lisbon, Portugal*, 3, 65-72.
- Kar, T. (2010). *Lineer Cebirde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencileri Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Yaratıcılıkları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Skemp, R.R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-26.
- Usiskin, Z. (2012). What Does It Mean To Understand Some Mathematics? *12th International Congress on Mathematical Education, Seoul, Korea*, 8-15 July 2012.

Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Karşı Tutumları: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği

Betül TÜNER*

Muhammed Doğukan BALÇIN**

Nesibe SEVİNDİK***

Özge ER****

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı olan tutumlarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemi 2012-2013 akademik yılında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 4.sınıf öğrencileridir. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı olan tutumları ile cinsiyet, başarı durumu ve öğrenim görmekte oldukları bölüm arasındaki ilişki araştırılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı olan tutumları tarama yöntemiyle durum tespiti yapılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistiksel programı ile değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen

The Attitude of Prospective Teachers in the Faculty of Education Towards Graduate Education: The Case of Demirci Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the attitude of prospective teachers in the Faculty of Education towards graduate education. The sample group of the study is composed of the fourth-grade students of the Faculty of Education of Celal Bayar University, who are currently studying in the departments of Elementary Science Education, Primary School Education, Elementary Social Sciences Education and Turkish Language Education. The study explored the relationship between the attitude of prospective teachers in the Faculty of Education towards graduate education and their gender, academic standing and department. Scanning method was used in determining the attitude of prospective teachers in the Faculty of Education towards graduate education. The data gathered from the scale was evaluated with the statistical software, SPSS 17.0.

Key Words : Graduate education , Teaching profession , Teacher

*Betül TÜNER, Celal Bayar Üniversitesi , turerbetul@gmail.com

**Muhammed Doğukan BALÇIN, Celal Bayar Üniversitesi , dogukanbalcin@gmail.com

***Nesibe SEVİNDİK, Celal Bayar Üniversitesi, nesibesevindik@gmail.com

****Özge ER, Celal Bayar Üniversitesi, erozge90@gmail.com

Giriş

Öğretmenlik mesleği denilince, yeni nesli sonraki yıllara hazırlayan, her bakımdan onu geliştiren ve yetiştiren, yetiştirdiği bireylerle topluma yön verecek yeni değerler kazandıran bir sanat akla gelir. Yine öğretmenlik mesleği ile ilgili başka bir tanıma bakıldığında Tekişik'in de (1986) belirttiği gibi, öğretmenlik mesleği ; yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Nasıl ki bir ressam boya ve kağıtlarıyla yarattığı bir esere can veriyorsa Öğretmenlerde yetiştirdiği bireyleri her bakımdan zengin bir donanımla yüklemekle görevlidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına bu konuda bir çok görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlik mesleğinin her meslek gibi kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler bir bakıma bir mesleği diğer mesleklerden ayıran niteliklerdir (Köksalan ve diğerleri, 2010). Bu niteliklere örnek olarak ,genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gösterilebilir.

Öğretmen ise öğretim sürecinde eğitim veren ve rehberlik yapan kişiye verilen addır. Öğretmen; topluma yeni değerler kazandıran, kaynak aramada öğrencileri araştırmaya sevk eden, insanlarla iletişimi sağlayan ve geliştiren, disiplinler arası ilişki kurabilen, bunlara rehberlik eden birey olarak da tanımlanabilir. Karşılıya (2004) göre, öğretmen; eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biridir. Bilindiği gibi artık günümüzde yapılandırmacı yaklaşım hakimdir. Öğretmen; geleneksel eğitim sisteminde, eğitim kurumunda odak noktası kendisi iken , modern eğitim sisteminde , sınıf ortamında öğrenciyi aktif kılan, onlara rehberlik eden ve eğitime yön veren kişidir.

Makalemizde yer alan diğer bir konu başlığı ise lisansüstü eğitimidir. Üniversiteler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitelerini en akılcı biçimde değerlendirme ve toplumun ihtiyaçlarına uygun nitelikli insan yetiştirme işlevi doğrultusunda çeşitli 2 yıllık ön lisans ve 4-6 yıllık lisans programları düzenlemektedirler (Karakütük, 1989; Sayan ve Aksu, 2005). Lisansüstü eğitim, lisans programları üzerine yüksek lisans ve doktora dereceleriyle son bulan, birçok disiplin ve bilim dallarını bilimsel çalışmalar ışığında uzmanlaştıran bir sistemdir. Lisansüstü programlarının amacı; bireylerin alanıyla ilgili bilgilerini, uygulama becerilerini ve özgün bilimsel araştırma yapabilme kapasitelerini geliştirmektir (İlhan ve diğerleri, 2012).

Karaman ve Bakırcı'ya (2010) göre ise Lisansüstü eğitimin temel amacı; bilgiyi üreten, kullanan, eleştiren ve üreten bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirmektir. Üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencilerine akademik kariyer planlamasını aşlamak için bilimsel

araştırma yaparak bilgiye erişme, derin bakış açısı edinme , projelere yönelim ve katılım göstermelerini sağlama gibi bilişsel becerileri kazandırmak amaçlanmalıdır.

Lisansüstü eğitimin birinci amacı yükseköğretim kurumlarının geleceği için öğretim üyelerini ve araştırmacıları yetiştirmek ve akademik alt yapıyı oluşturmak; ikinci amacı ise ülkelerin teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeleri ile ilgili sorunlarına çözüm getirmektir. (Ünal ve İltter , 2010)

Lisansüstü eğitimin niteliği üniversitenin niteliğini, üniversitenin niteliği ise giderek toplumun niteliğini etkilemektedir (Karaman ve Bakırcı 2010). Kutluca Canbulat ve Çakmak'a (2007) göre ise, Lisansüstü eğitim, öğrenme ve araştırma potansiyeli bulunan kişilerin, sadece kendi istekleri doğrultusunda, dâhil oldukları bir süreçtir. Bu süreçte araştırma yapmaya ve bilimsel çalışmalara ilgi duymak, özgün eserler verebilmek önemlidir. Zorlu bir serüven olarak tanımlayabileceğimiz lisansüstü eğitimde toplumun da ihtiyaçlarını karşıladığı nitelikli öğretim elemanları yetiştirmek esastır. Türkiye'de öğretim elemanına duyulan ihtiyaç oldukça fazladır. Özellikle Eğitim Fakültelerinde bu durum açıkça görülmektedir (İlhan ve diğerleri, 2012). Yapılan istatistiklere de bakılırsa ,2002-2003 öğretim yılında genel olarak, öğretim elemanı (profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi) başına düşen öğrenci sayısı 52 iken eğitim fakültelerinde bu sayı 97'dir (Özden, 2010).

Kilmen (2007)'e göre Türkiye'de lisansüstü eğitime yönelik başvurular ve lisansüstü eğitim kalitesi giderek artmaktadır. Önceleri lisans mezunu olmak ayrıcalıklı sayılırken, şimdilerde yüksek lisans ya da doktora eğitimi bireye ayrıcalık sağlamaktadır (Güven ve Tunç, 2007: 157). Karaman ve Bakırcı'ya (2010) göre ise günümüzde üniversitelere öğretim elemanı yetiştirmenin dışında, endüstriyel alanlarda ve diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulu olarak yüksek lisans ve doktora derecesinin de aranır hale gelmesi, lisansüstü eğitime olan ihtiyacı daha da artırmıştır.

Lisansüstü eğitim bireye akademik ölçütlere uygun araştırma ve geliştirme sürecine ilişkin bilgi , beceri ve tutumları kazandırmasının yanı sıra ekonomik, kültürel ve psiko-sosyal yarar da sağlar. Böylece sosyal çevreye ve içinde kültürel yapıya özgü gereksinilen değer, tutum ve davranışları öğrenir ve sosyal kontrol sağlanır (Schaefer & Lamm 1995: 450-454). Lisans düzeyinde mezun sayısının artması, bireyleri daha ileri eğitim düzeylerine ve daha farklı niteliklerle donanmaya yönlendirmektedir (Karaman ve Bakırcı 2010). Bu anlamda lisansüstü eğitim, bireyin gelecekteki gelirini ve sosyal statüsünü artırmaya yönelik yaptığı bir yatırım olarak görülebilir (Bülbül, 2003). Ayrıca lisansüstü eğitim alan bireylerin yapmış oldukları akademik çalışma-

lar toplumun yaşam standartlarının yükselmesini sağlarken diğer bir yandan dünya bilim ve teknoloji uygulamalarında söz sahibi olabilecek koşullara ulaşabilmesinin ön koşulunu oluşturur.

Yöntem

Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı olarak "Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Olan Tutumlarının Faktör İncelenmesini Yansıtan Değerler (İlter ve Ünal , 2010) " ölçeği kullanılmıştır.

Bu ölçek 5'li likert tipi tutum ölçeği olup 23 maddeden oluşmuştur. Likert tipi ölçek maddelerin karşısında "katılıyorum" , "kısmen katılıyorum" , "katılmıyorum" gibi sözcükleri içeren dereceler toplamını içeren bir ölçek tipidir.

İlter ve Ünal'ın (2010) yapmış olduğu faktör analizi sonucu bu ölçeğin "işlev" ve "istek" olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Faktör analizi, birbirleriyle orta düzeyde ya da oldukça ilişkili değişkenleri birleştirerek az sayıda ancak bağımsız değişken kümeleri elde etmede ampirik temel sağlayan bir tekniktir. İlter ve Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,95 , KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,92 dir.

Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığında, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir.KMO testi ise faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmede kullanılır. KMO değerinin 0.50'den düşük çıkması

halinde faktör analizine devam edilemez.KMO değerinin 0,80 ile 0,90 arasında olması örneklem iyi olduğunu göstermektedir.Çalışmamızda faktör analizi sonucunda KMO değerinin 0,851 çıkması örneklem iyi olduğunu işaret etmektedir.Veri toplama aracında yer alan tutum maddeleri için "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum" "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" dereceleri kullanılmıştır. Bu maddelerin analizinde istatistiksel teknikler kullanılmıştır ve maddeler yorumlanırken tamamen katılıyorum seçeneğine 5,00-4,21, katılıyorum seçeneğine 4,20-3,41, kısmen katılıyorum seçeneğine 3,40-2,61, katılmıyorum seçeneğine 2,60-1,81, hiç katılmıyorum seçeneğine 1,80-1,00 arası puanlar verilmiştir (İlter ve Ünal,2010).

Ölçeğin Demirci Eğitim Fakültesi örneğinde uygulanması sonucunda verilerin faktör analizi hesaplanmış olup ,maddeler aynı şekilde "işlev" ve "istek" olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır. Ölçekte istek boyutunda yer alan "Lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum" maddesinin faktör analizi sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı işlev boyunda .540 , istek boyutunda ise .418 olarak bulunmuştur. İlter ve Ünal'ın (2010) geliştirmiş olduğu ölçekte bu madde istek boyutunda yer alırken , çalışmamızda yer verdiğimiz ölçeğin bu maddesi her iki boyutta da olduğu ; fakat bu maddenin işlev boyutu yönelimi istek boyutuna göre olumlu saptanmıştır.Tüm maddelerin işlev ve istek olan alt boyutları için ve tüm maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Ölçek Boyutlarının Madde Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

	Boyut	
	İşlev	İstek
Alt Boyutlar İçin Cronbach Alpha	,84	,892
Güvenirlik Katsayısı		
Tüm Maddeler İçin Cronbach Alpha		,89
Güvenirlik Katsayısı		

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0 ile +1 arasında değer almaktadır.Bu güvenilirlik katsayısının +1 'e yaklaşması testin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.Eğer maddeler arası negatif bir korelasyon var ise Cronbach Alpha katsayısı negatif çıkar.Bu durum ise güvenirlüğün bozulmasına yol açar.Çalışmamızda tüm maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı istatistiksel hesaplamalar sonucu 0,89 olarak hesaplanmış olup güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın amacı:

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarının tespit edilmesi.

Alt Problemler;

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime
- karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile başarı durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile öğrenim görmekte olduğu bölümler arasında nasıl bir ilişki vardır.

Araştırmanın Örneklemi

2012- 2013 Öğretim yılı Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği , Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 4.sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları

Tablo 2. Araştırma Örnekleminin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	123	35,95
Sınıf Öğretmenliği	123	35,95
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	21,4
Türkçe Öğretmenliği	23	6,7
	342	100

Araştırmanın modeli

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarının , belirlenen değişkenler açısından tespit etmek amacıyla tarama yöntemiyle durum tespiti yapılmıştır. Karasar'a (2005) göre tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Lisans öğrencilerinin Yüksek Lisans karşı tutumlarının nasıl olduğu konusunun değerlendirilmesi üç farklı değişkene göre yapılmıştır.

Çalışmamızda ifade edilen birinci alt problem "Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" cümlesidir. Bu alt problem için elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmadaki Örneklemin Cinsiyete göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	96	28,1
Kız	246	71,9
Toplam	342	100

Tablo 4. Araştırma Problemine İlişkin Tutumların Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Ort	ss	t	p
İşlev Toplam	Erkek	41.2292	5.66332	-1,0716	.978*
	Kız	42.3008	4.98886		
İstek Toplam	Erkek	16.8021	5.40101	1.115	.483 *
	Kız	15.6870	5.56919		

*p < .05

Tablo 3 incelendiğinde ; araştırmaya katılan öğrencilerin % 28' nin kız öğrencilerden, % 72 ' sinin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutum puanları arasındaki farkın cinsiyete göre durumunun tespiti için bağımsız t-testi kullanılmıştır (Tablo 4).

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumla-

rının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (*p > .05 ; tablo.4).

Uygulanan 15 maddelik ölçeğin 10 maddesi işlev , 5 maddesi ise istek boyutunda olup ,işlev boyutunu içeren tüm maddelerin toplamında "tamamen katılıyorum" likertine 5 puan verildiğinde elde edilebilecek puan en fazla 50 iken istek boyutunda en fazla 25 puan elde edilmektedir.

Tablo 4'te işlev ve istek boyutunda cinsiyete göre ortalamalara bakıldığında ; işlev boyutunda kız öğrencilerin lisansüstü eğitime karşı tutumları erkek öğrencilere göre olumlu iken , istek boyutunda erkek öğrencilerin lisansüstü eğitime karşı tutumları kız öğrencilere göre olumlu olduğu saptanmıştır.

Çalışmamızda ifade edilen ikinci alt problem "Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile

başarı durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?" cümlesidir.

Ölçekte başarı durumları 0-0,99 , 1-1,99 , 2-2,99 , 3-4 olmak üzere dört kısımdan meydana gelmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda 0-0,99 ile 1-1,99 başarı durumunda öğrenci olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile başarı durumları arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan Anova testi bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Problemine İlişkin Tutumların Başarı Durumlarına Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Başarı Durumu	N	Ort	ss	p
İşlev Toplam	2-2,99	75	41.3600	6.1196	,227*
	3-4	263	42.1825	4.8963	
İstek Toplam	2-2,99	75	16.4933	5.8733	,406*
	3-4	263	15.8935	5.3996	
Toplam		338			

*p ≤ ,05 *

Tablo 5 incelendiğinde başarı durumunu bildiren 338 öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir. Hem işlev hem de istek boyutunda başarı durumu 2-2,99 aralığında olan 75 öğretmen adayı , başarı durumu 3-4 aralığında olan 263 öğretmen adayı bulunmaktadır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarının başarı durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (*p> .05 ; tablo.5).

Ortalamalara bakıldığında, lisansüstü eğitime karşı tutumların başarı durumu açısından incelendiğinde 3-4 aralığında olan öğretmen adaylarının, 2-2,99 aralığında olanlara göre işlev boyutunda meyilleri fazla iken ; 3-4 aralığında olanların 2-2,99 aralığında olanlara göre istekli oldukları görülmüştür (Tab-

lo.5). Çalışmamızda ifade edilen üçüncü alt problem "Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile öğrenim görmekte oldukları bölümler arasında nasıl bir ilişki vardır?" cümlesidir.

Ölçeğin uygulandığı eğitim fakültesindeki öğretmen adayları "Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı" , "Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı" ,"Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı" ve "Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı" olmak üzere dört anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları ile öğrenim görmekte oldukları bölümler arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan Anova testi bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Problemine İlişkin Tutumların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Anova Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	Ort	ss	p
İşlev Toplam	Fen Bilgisi Öğretmenliği	123	41.6911	5.0588	,638*
	Sınıf Öğretmenliği	123	42.4878	4.4397	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	41.7808	5.9190	
	Türkçe Öğretmenliği	23	41.7391	7.1618	
İstek Toplam	Fen Bilgisi Öğretmenliği	123	16.5285	5.1379	,05*
	Sınıf Öğretmenliği	123	14.8943	5.3128	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	16.7123	6.1316	
	Türkçe Öğretmenliği	23	16.8261	6.2059	

*p ≤ ,05

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarının anova testi sonucu tespitinde öğrenim gördükleri anabilim dalında işlev bakımından anlamlı bir farklılık yok iken (*p> ,05) , istek boyutun-

da ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur (*p ≤ ,05). İşlev boyutunda anlamlı bir fark yok iken ortalamalara baktığımızda (tablo 6) sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lisansüs-

tü eğitimi anlamlı olmasa da işlevsel görmektedir. İstek boyutunun ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedir olan öğretmen adayları diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre olumsuz tutum sergilemektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde üniversitelere öğretim elemanı yetiştirmenin dışında, endüstriyel alanlarda ve diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulu olarak yüksek lisans ve doktora derecesinin de aranır hale gelmesi, lisansüstü eğitime olan ihtiyacı daha da artırmıştır (Karaman ve Bakırcı, 2011). Eğitim fakültesinde öğrenim görmektedir olan öğretmen adaylarının özel sektörde çalışma isteği olsun, kariyer basamağına öğretim elemanı olarak adım atma isteği olsun, lisansüstü eğitime karşı nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerini tespit etmek amacıyla çalışmamızda "Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Karşı Tutumları" araştırılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı olan tutumlarının belirlenen cinsiyet, başarı durumu ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri arasında nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama yöntemiyle durum tespiti yapılmıştır. Veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçme aracı olarak Ünal ve İlt'er'in (2010) geliştirmiş olduğu 5'li likert tipi ve işlev ile istek olmak üzere iki alt boyutu olan "Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Olan Tutumlarının Faktör İncelenmesini Yansıtan Değerler" ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yok iken ortalamalara bakıldığında, erkek öğrencilerin lisansüstü eğitime işlevsel olarak baktığı, kız öğrencilerin ise lisansüstü eğitime istek boyutunda olumlu baktığı görülmüştür. Başarı

durumları bakımından ele alındığında ise yapılan analizler sonucu öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$ olduğundan). Lisansüstü eğitime karşı tutumların başarı durumları değişkeni bakımından incelenmesi sonucunda, başarı durumu 3 ile 4 aralığında olanların 2 ile 2,99 aralığında olanlara göre işlev boyutunda olumlu baktığı görülmektedir, başarı durumları 2 ile 2,99 aralığında olanların 3 ile 4 aralığında olanlara göre istek boyutunda olumlu baktığı görülmüştür.

Lisansüstü eğitime karşı olan tutumların öğrenim görülen bölüm değişkeni bakımından incelenmesi sonucunda, bölümler arasında işlev boyutunda anlamlı bir fark yok iken istek boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p \leq .05$ olduğundan). Bölümler açısından Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi işlevsel görmedikleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lisansüstü eğitimi işlevsel görüyor iken; lisansüstü eğitime karşı isteklerinin olumsuz yönde olduğu saptanmıştır.

Hızlı değişen toplumsal reformlara uyum sağlamak, bilim ve teknoloji çağına ulaşmak, karşılaşılan problem durumlarını çözebilecek nitelikli insan yetiştirmek; günümüzde üniversitelere öğretim elemanı yetiştirmenin dışında, çeşitli disiplinler arası sektörlerde iş edinmenin bir ön koşulu olarak lisansüstü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime işlevsel yönden pozitif bakması ve lisansüstü eğitime karşı isteklerinin olumlu yönde olması sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumlarının tespitinde derin bilgilere sahip olunabilmesi için nitel analiz yapılması önerilmiştir.

Kaynakça

- Güven, İsmail ve Tunç, Binali "Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği", *Milli Eğitim*, Sayı 173, Kış/2007, 157-171.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karakütük, K. (1989). *Türkiye'de Lisansüstü Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), Ankara
- Karaman, S.; Bakırcı, F. / *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. II, (2010): 94-114.
- Karasar, N.(2005).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yay.,12.Baskı, İstanbul.
- Karlı, D.M.(2004).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım*.2.baskı, Ankara PegemA Yay.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 176-189.
- Köksalan ve diğerleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, Aralık 2010, Sayfa 277-299
- Kutluca Canbulat, A. ve Çakmak, E. (2007, Ekim). Eğitim Fakültesi Lisans Son Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: Eserofset Basım-Yayın, 145-151.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekışık, H.(1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları.003/18
- Ünal Çiğdem, İlter İlhan , *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010 14 (2): 1-18

Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Fatma YILDIRIM**

Özet

Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimi alma nedenleri, lisansüstü eğitimden beklentileri, lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencileri lisansüstü eğitime devam etmeye yönlendiren ve bu yönde etkili olan nedenleri de ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı lisansüstü eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanılmıştır. Araştırma soruları literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde QSR N-VIVO 8 programı kullanılarak içerik analizi tekniğiyle kullanılmıştır. Lisansüstü öğrenciler mali problemler, yetersiz danışman desteği ve uygulama eksikliği gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, derslerin saha düzenli ve etkili yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, lisansüstü eğitimin etkili biçimde yürütülmesi için çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, lisansüstü öğrenci, yüksek lisans öğrencisi, doktora öğrencisi

Graduate Students' Views on Postgraduate Education

Abstract

The aim of this study is to explore graduate students' views on postgraduate education. Graduate students' were asked to explain their reasons to choose postgraduate education, their expectations from postgraduate education, the problems they face during their postgraduate education and their solutions for the problems. It was also aimed to determine the factors affecting graduate students for postgraduate education. Qualitative research design was used in the study. The study was conducted based on case study pattern. Study group included graduate students enrolled at the Institute of Education Sciences in Fırat University. Data of the study were collected through an interview form including four semi-structured questions prepared by the researchers. Research questions were developed based on the related literature and experts opinions. To analyze the data, content analysis technique was used by using QSR N-VIVO 8 program. Graduate students indicated that they had some problems during their postgraduate studies such as financial problems, insufficiency of effective supervising and lack of practice. They also emphasized that graduate courses should be conducted more properly and effectively. Based on the study results, some useful recommendations are offered to conduct graduate courses effectively.

Key Words: Postgraduate education, postgraduate education, graduate student, doctoral student.

* Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: fatmayldrm77@yahoo.com

Giriş

Günümüzde üniversitelerin gerekli bilimsel yeterliklere sahip kişiler yetiştirme fonksiyonu değişmiştir. Önceleri bilimsel yeterlilik lisans düzeyinde sağlanırken artık yüksek lisans ve doktora çalışmalarıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun temel sebebi teknolojinin ve bilginin hızla değişimidir. Günümüzde lisans düzeyinde mezun olmak yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim bireye hem bilimsel anlamda hem de kendini geliştirme açısından olanak sağlamaktadır. Lisansüstü öğretim sürecinde öğrencilere çeşitli yardımlarda bulunmaktadır. Bu yardımlar; danışmalık hizmetleri, teknolojik yardımlar ve bilimsel çalışmalarını öğrenme ve yapma olanağı sağlamaktadır. Bundan dolayı öğretim hizmetinin içerik ve olanaklar bakımından lisans öğretiminden farklı olarak gerçekleştirilmesi beklenir (Güven ve Tunç, 2007:157).

Lisansüstü eğitim birçok yönden bireye çeşitli olanaklar 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 kanıtlanma vb bakımlardan çeşitli olanaklar sağladığı genel olarak kabul edilmektedir (Tural, 1995: 70). Uzmanlaşma iki alanda gerçekleşir. Birincisi insan uzmanlaşması kişinin yaşam koşullarını iyileştirmesi; ikincisi ise iş uzmanlaşması kendisini başkalarından farklı kılma ve statüyü artırma ile gerçekleşir (Bursalioğlu, 1994: 169).

Lisansüstü öğretim, çağdaş üniversitenin önemli bir öğretim alanıdır. Özellikle ülke problemlerine ilişkin araştırma yapmada ve ülkenin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirme açısından lisansüstü öğretim sorumluluk taşımaktadır (Karakütük, 2002, 65). Ayrıca ahlaki değerlere saygılı, sorunlara akılcı çözümler üretebilen, grup çalışmalarına katılan, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilen ve nitelikli çalışmalar üreterek toplumun gereksinimlerine yanıt veren bilim insanları yetiştirmek de yine lisansüstü öğrenimin amaçları arasındadır. Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (TYUYÇ); lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleri için yeterliklerin tanımlanmasına yönelik günümüze dek yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmalar; birincisi kişisel ve mesleki yetkinlikler, ikincisi bilgi ve son olarak beceri şeklinde kategorileştirilmiştir (Aslan, 2010: 2). Bilim insanının belli başlı özellikleri: İnsanı bütün yönleriyle ele alma, dil ile ilgili olarak araştırmalar yapıp duyarlılığı kazanmak, insanlık tarihini-Bilginin göreceli bilincine sahip olmak, nedenselliği kurma,

şüpheli tutum ve eleştirel anlayış kazanmak (Aydın, 2000: 39).

Lisansüstü eğitimde öğrenciye kazandırılan eğitsel niteliklerin bireye hayatın birçok alanında yarar sağladığı bilinmektedir. Nitelikli insan gücü olduğundan maaş ve statüde de yükselme gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bireyde öz güven, öz saygı ve içsel motivasyonu arttırdığı da görülmüştür. Lisansüstü eğitim almak isteyen bazı öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Ekonomik problemlerden dolayı aldıkları eğitimi ya zorlukla bitirebilmekteler ya da eğitimlerini yarım bırakmaktadır. Birçok ülke de kamu kuruluşları, özel ve çeşitli vakıflar bu tür başarılı öğrencilere burs vererek desteklemekle birlikte halen finansal sorunlar yaşanmaktadır (Tural, 1993: 35).

Yöntem

Amaç

Nitel araştırma desenine göre düzenlenen bu araştırmanın temel amacı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı yüksek lisans ve doktora öğrencilerin lisansüstü öğrenime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri nedir?
2. Lisansüstü eğitimin öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Lisansüstü öğrencileri lisansüstü eğitim almaya yönlendiren ve bu yönde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Lisansüstü öğrencilerin öğrenimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Çalışmada toplam 30 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 22'si yüksek lisans, sekizi de doktora öğrencisidir. Öğrencilerin 20'si Erkek, 10'u da kızdır. Alanlarına göre dağılım ise şöyledir: Eğitim Programları ve Öğretim: 6, Türkçe: 2, BÖTE: 3, Eğitim Yönetimi: 6, Sınıf Öğretmenliği: 4, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği: 5, İlköğretim Matematik Öğretmenliği: 3, Fen Bilgisi Öğretmenliği: 1.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu dört sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun geçerliliği için çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan biri katılımcı

teydidir. Bu çerçevede öğrencilerden alınan görüşlerin teyidi yapılmıştır. Katılımcıların sorulara içten ve gerçekçi cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin gizli tutulacağı ve hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların gönüllü olmaları araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemli bir unsurdur. Bu noktada doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formunun uzman görüşüne sunulması teyit edilmesi de araştırmanın güvenilirliğini sağlayan önemli bir ölçüttür. Bu çerçevede konu ile ilgili olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan dört öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirliği sağlayan bir diğer ölçüt ise katılımcıların görüşlerinin doğrudan aktarım yoluyla gösterilmesidir. Bunun için öğrencilerin görüşleri aynen olduğu gibi aktarılmıştır. Soruların katılımcıların anlayabileceği açıklık ve belirginlikte olması; karmaşık, anlaşılması güç olmamasına ve yanlış anlamaya yol açmayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin olumsuz yönde etkilenmesi engellenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veriler öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmış ve görüşleri kayıt altına alınmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi

yapılırken önce veriler kodlanmış, ardından sınıflamalar yapılmış ve üçüncü aşamada da kod ve temalar düzenlenmiştir. Bu işlemlerin ardından bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin frekans dağılımları önem sırasına göre vurgu noktaları dikkate alınarak tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların yorumlanmasında katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak görüşler sunulmuş ve bu görüşler değerlendirilmiştir. Literatür taraması, konu ile bağlantılı olarak hazırlanmış yazılı yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak, internet üzerinde gerekli araştırmalar yapılarak tamamlanmıştır. Nitel veriler toplanırken Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora ve yüksek lisans yapan öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış dört soru yöneltilmiş ve karşılıklı görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırma ile elde edilen bulgular ele alınmakta ve yorumlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen sorularda alınan cevaplar analiz edilmiş ve yapılan yüklemeler aşağıda çizelgelerle gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri sunulurken kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamada kullanılan ilk ifade öğrenciyi ve sırasını, ikinci ifade lisansüstü öğrenim düzeyini, ardından gelen ifadeler ise bölüm ve cinsiyetini belirtmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitimden Beklentilere İlişkin Lisansüstü Öğrenci Görüşleri

	f
Kariyer yapıp yükselmek	13
Çalışma alanında kendini geliştirmek	12
Akademik bilgi ve yeterlilik	12
Donanımlı birey olmak	10
Üniversitede çalışmak	3
Akademisyen olmak	3
Alana katkıda bulunmak	2
Bilimsel araştırma yöntemini öğrenmek	2
Mesleki hayatta farklılık yaratma	2
Alanla ilgili gelişmeleri takip etmek	2
Üniversite kurumunun kültürünü tanımak	1

Tablo 1'de Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en çok kariyer yapma ve çalışma alanında kendini geliştirme ile bilimsel araştırma yöntemini öğrenme konusunda bilgilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Kariyer alanında yükselmek, alanımda yetkinlik kazanmak." (Ö1.Yl.SosBilg.K).

"Aldığım eğitimin beni geliştirmesini ve donanımlı bir birey haline getirmesini istiyorum." (Ö2.Yl.İlkÖğrtMat.K).

"Her şeyden de önemlisi bir araştırmanın nasıl yapılacağı, verilerin analizi ve yorumlanmasının nasıl yapılacağını öğrenip sonuç olarak bilime nasıl katkı sağlayabilirim ve bu doğrultası kendimi nasıl geliştirebilirim bunun yollarının öğrenmek." (Ö26.Yl.EğtProg.E).

"Bilimsel araştırmayı tam anlamıyla ve önemli noktaları kaçırmadan, kavrayarak öğrenebilmek ve öğretebilmek." (Ö3.Yl.FenBilg.K).

"Gerçek anlamda bilimsel çalışmalarını ve bilgileri öğretebilmesi" (Ö24.Dr.Türkçe.E).

"Akademisyen olmanın ilk adımı olması." (Ö14.Yl.EğtYnt.E).

"Teknolojinin eğitime ve günlük yaşama adaptasyonunu hızlandırmaya çalışmak üzere kendimi

geliştirmek. Yeni yaklaşımların farkında olmak."(Ö15.Yl.Böte.E).

Tablo 2. Lisansüstü Eğitimin Beklentileri Karşılmasına İlişkin Görüşler

	f
Nitelikli dersler	6
Alanda gelişmek	5
Verimsiz dersler	5
Uygulama ve bilgi eksikliği	4
Bilimsel uygulama	3
Eksik yönlendirme	3

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde lisansüstü eğitimin beklentilerini karşıladığını belirten öğrencilerin yanı sıra beklentilerini karşılamadığını ifade eden öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Lisansüstü eğitimin bana çok katkısı olduğuna inanıyorum. Alanımda kendimi geliştirmek amacıyla başladım ve bu beklentim karşılandı."(Ö5.Yl.Sınıföğrt.K).

"Bu konuda net bir bilgi vermem zor çünkü eğitimimizin daha başı bundan dolayı eleştiri yapabilecek yetkinliğe şuanda sahip değilim."(Ö11.Yl.SosBilg.E).

"Bu aldığım dersin hocasına ve işleyişine göre değişir."(Ö14.Yl.EğtYnt.E).

"Ders döneminde aldığımız dersler içerik ve konu olarak beklentilerimin üzerindeydi. Bilimsel çalışmalar yapma açısından birçok fırsat sunuldu. Bu da beklentilerimi karşıladı."(Ö28.Yl.Böte.E).

"Yüksek lisansta verilen alan bilgisini yetersiz buluyorum. Yapılan araştırmaların daha fazla olması ve bölümü bitirdiğimde kendi başıma araştırma yapabilecek kadar eğitim verildiğini düşünmüyorum."(Ö17.Yl.EğtYnt.E).

Tablo 3. Lisansüstü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

	f
Eksik danışmanlık hizmeti	8
İletişim sorunları	6
Zaman eksikliği	6
Uygulama eksikliği	3
Mesafe(yol) uzaklığı	3
Ders saati, sayısı ve verimi eksik	2
Değerlendirme süreci	2
Litaratür (kaynak) eksikliği	2
Ekonomik sorunlar	1
İzin problemi	1

Tablo 3'te lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en çok yetersiz danışmanlık hizmeti, zaman yetersizliği ve iletişim sorunları konusunda bilgilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Lisansüstü düzeyinde ölçme-değerlendirmede, vize ve sınav sisteminde sınav, yönergesinden ziyade kişileri araştırma-incelemeğe yönlendirip konu hakkında yeterlilik kazanmalarının daha sağlıklı olacağını düşünüyorum."(Ö1.Yl.EğtYnt.K).

"Pek bir sorunla karşılaşmadım; ama tez sürecinde aklıma takılan soruların cevabını almakta uzun süre geçiyor ve buda zaman kaybına neden oluyor."(Ö3.Yl.FenBilg. K).

"Öğretmen olduğum için derslere gelirken izin almam gerekiyor, izin almak istediğim de zorlanı-

yorum. Aynı zamanda yol yani geliş ve gidişte zorlanıyorum." (Ö4.Yl.Sınıföğrt.K).

"Öğretmenlik yapıyorum ve çalıştığım yer yüksek lisans yaptığım yere 2.30 saat uzaklıkta bundan dolayı danışmanıma ve çalışma arkadaşlarıma ulaşmıyorum."(Ö19.Yl.İlkÖğrtMat.K).

"Lisansüstü eğitim planlı ve sistematik öğrencilere verilemiyor. Lisansüstü eğitimde bir bilgiyi gerekli (kullanmak zorunda kaldığımız) olduğu zaman değil öncesinde verilmesi gerekir."(Ö23.Dr.EğtProg.E).

Tablo 4. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşler

	f
Uygulamalar arttırılmalı	5
Dersin donanımlı ve kaliteli olması	3
Eğitim özü hakkının geri getirilmesi	2
Ders içeriklerinin düzenlenmesi	2
Ders sayısı ve saati arttırılmalı	2
Uzaktan eğitim yapılması	1
e-kitap uygulamasının yapılması	1
Kütüphane zenginleştirilmeli	1
Lisansüstü eğitimin sistematik ve planlı olması	1
İkinci bir danışmanın atanması	1

Tablo 4'te lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde en çok eğitim süreçleri içerisinde uygulamalara daha fazla yer verilmesi ve yapılan derslerin daha donanımlı ve kaliteli olması konusunda bilgilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Lisansüstü derslerin daha donanımlı ve kaliteli geçirilmesi gerekir." (Ö2.Yl.İlkÖğrtMat.K).

"Uzaktan eğitim modeli ile sorun çözülebilir." (Ö7.Yl.SınıfÖğrt.K).

"Karşılıklı anlayışın arttırılması." (Ö15.Yl.Böte.E).

"Danışmanımın daha çok irtibatla olmak istiyorum. Eğitim özü hakkı geri getirilmeli." (Ö20.Yl.İlkÖğrtMat.E).

"Üniversite ve fakülte'deki kütüphanelerin zenginleştirilmesi gerekir. E-kitap uygulanmasına etkin bir şekilde geçilmelidir." (Ö21.Yl.SosBilg.E).

"Daha fazla uygulamaya yönelik olması gerekir." (Ö22.Yl.EğtProg.E).

"İkinci danışman atanmasının yapılması. Tamamen Üniversite ve Enstitülerin yönetim kurulu kararlarıyla çözülebilir." (Ö27.Yl.Böte.E).

"Öğrencilere daha özgün çalışma alanları verilmeli ve gerekli kaynaklar kütüphanelerde sağlanmalıdır." (Ö29.Yl.Türkçe.E).

Tablo 5. Lisansüstü Eğitim Almada Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşler

	f
Kariyer yapma isteği	13
Kendini geliştirme isteği	11
Alanda yetkin olmak	7
Lisanstaki hocaların yönlendirmesi	6
Üniversitede çalışmak	5
Üretken olma	3
Topluma katkı sağlamak	3
Meslekteki gelişimini sağlamak	3
Bilim insanı olmak	2
Eğitim sürecinden kopmamak	2
Doktora yapmak	2
Bilimsel metotları kullanmak	2
Saygınlık	1

Tablo 5'te öğrencileri lisansüstü eğitimi almaya yönlendiren ve bu yönde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok kariyer yapma isteği, kendini geliştirme isteği ve lisanstaki hocaların yönlendirmesi konusunda bilgilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Lisansüstü eğitimimin amacı var olan sorunlara çözümler üretebilmek. Bu çözümleri üretirken lisanstaki bilgileri ve bilimsel metotları kullanmak." (Ö3.Yl.FenBilg.K).

"Akademik kariyer yapmak, meslek hayatımızda yaşadığımız sorunlardan dolayı daha iyi bir gelecek kurmak için lisansüstü eğitim yapıyorum." (Ö4.Yl.SınıfÖğrt.K).

"Üniversite de çalışabilmek yani ekonomik gelir sağlamak." (Ö7.Yl.SınıfÖğrt.K).

"Temel faktör kariyer hedeflerim ve akademik personel olma düşüncesi." (Ö13.Dr.EğtYnt.E).

"Üniversite de çalışabilmek ve kendimi geliştirmek isteği." (Ö18.Yl.EğtYnt.E).

“Alanımda söz sahibi olmayı istediğim için yüksek lisans ve devamında doktora yapmak istiyorum.” (Ö19.YL.İlkÖğrtMat.K).

“Akademisyen olma düşüncesi, eser bırakma düşüncesi, araştırma ve sorgulama yönünde tekin olma.” (Ö21.YL.SosBilg.E).

“Öğretmenlik mesleği ülkemizde hak ettiği değeri bulamadığından lisansüstü eğitim alıp akademik kariyer yapmak istiyorum.” (Ö22.YL.EğtProg.E).

“Bilim adamı olma isteğim, durağan değil sürekli üreten biri olma isteğim.” (Ö24.Dr.Türkçe.E).

“Lisansüstü bölüm Hocalarımızın bu yöndeki teşvikleri.” (Ö27.YL.Böte.E).

Tartışma

Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok kariyer yapma ve çalışma alanında kendini geliştirme ile bilimsel araştırma yöntemini öğrenme konusunda beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ören, Yılmaz ve Güçlü(2012)'in benzer çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme nedenleri incelendiğinde kariyer yapmak, alanda gelişmek, alanda uzmanlık yapma beklentisi olduğu görülmüştür. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde verilen eğitimin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde beklentilerini karşıladığını ifade etmekle birlikte yine belli bir oranda öğrencinin karşılamadığı ve küçük bir bölümünde fikrinin olmadığı görülmektedir. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde danışmanlık hizmetlerini yeterli bulmadıkları, zaman konusunda problemler yaşadıkları ve danışmanlarıyla ve grup arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. Güven ve Tunç (2007)'un yaptığı çalışmada danışmanlık hizmetlerinden memnun olmaları konusunda yüksek lisans öğrencilerinin kararsız kaldıkları, doktora öğrencilerinin ise kısmen memnun oldukları görülmektedir. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik incelendiğinde eğitim süreçleri içerisinde uygulamalara daha fazla yer verilmesini

ve yapılan derslerin daha donanımlı ve kaliteli olmasını istedikleri görülmektedir. Demireolat'ın (2005) yaptığı benzer çalışmada lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin seçmeli ders sayısının artırılması, programların uygulamaya dönük olması ve lisansüstü eğitimden önce bir yıl zorunlu dil eğitiminin verilmesi önermişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimi almaya yönlendiren ve bu yönde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde kariyer yapma isteği, kendini geliştirme isteği ve lisansüstü hocaların yönlendirmesinin etkili olduğu görülmektedir. Savaş ve Topak (2005)'in yaptığı benzer bir çalışmada öğrencilik haklarının avantajlarından yararlanmak, akademik kariyer elde etmek ve işe alınmada avantaj elde etmek gibi faktörlerin öğrencileri lisansüstü eğitime yönlendirdiği görülmüştür.

Öneriler

Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim yaptıkları yerlere atanma kolaylığı sağlanmalıdır. 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 kaldırma için başka illerde ikamet eden lisansüstü öğrencilerin uygun olması halinde buldukları 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. Lisansüstü öğrencilerin performanslarını ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla dersin içeriğine yönelik teorinin olmasının yanı sıra uygulamalı çalışmalara da yer verilmelidir. Özellikle bulunduğu yer veya çalıştığı kurum nedeniyle derslere devamlılık sağlayamayan öğrenciler için şartları ve imkânları olan üniversitelerin uzaktan eğitime yönlendirilmesi gerekmektedir. Lisansüstü eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için benzer çalışmalar daha geniş gruplarda ve farklı üniversitelerde yürütülebilir.

Kaynaklar

- Aslan, C.(2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115
- Aydın, H.(2000). *Yüksek İslam Enstitüleri Akademisyenlik Özlemi ve Akademisyenliğin Anatomisi*. Bursa: Ocak Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z.(1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEM.
- Demirbolat-Ottekin, A. (2005). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Program ve Öğretim Elemanlarından Beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim*, 173, 157-172.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 505-528.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme Lisansüstü Öğretimin Planlanması*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Savaş, B. ve Topak, E. (2005). Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklentileri ve Lisansüstü Öğrenimi Talep Etme Gereçekleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17
- Tural, N. K. (1995). Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Parasal Yardımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 65-68.
- Tural, N. (1993). *Kimya Petrol ve Plastik Sanayinde Eğitim-İnsangücü-İstihdam İlişkileri ve Buna İlişkin İşveren Görüşleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lisansüstü Bilimsel Araştırma Teknikleri (BAT) Dersinin Uzaktan Öğretimi'ne İlişkin Uzaktan Öğretim Öğrencilerin Görüşleri

Kerim KARABACAK*

Özet

Bu araştırma uzaktan öğretim ile lisansüstü düzeyde verilen Bilimsel Araştırma Teknikleri (BAT) dersine ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan öğretime göre uzaktan öğretimin bazı kısıtlamaları beraberinde getirdiği bir gerçektir. Bu çalışma, dersin öğretiminde bu kısıtlamaları en aza inmesini sağlayacak ve dersin etkili bir şekilde verilebilmesi için bu dersi alan öğrencilerin görüşlerini ortaya koyacak olması açısından önemli görülmektedir. Uzaktan öğretim ile gerçekleştirilen Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi ile sınırlı olan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda güz döneminde öğrenim gören toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan uzaktan öğretim öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak veriler 24 öğrencinin görüşleri alınarak elde edilmiştir. Veriler öğrencilerle yapılan görüşmeler yolu ile toplanmış ve bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, daha önceden belirlenmiş temalar ölçüsünde özetlenmiş veya bireylerin ifadelerinden doğrudan yararlanılarak araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş kavramsal çerçevede kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sonuçlara yer verilmiş ve Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin lisansüstü düzeyde daha etkili bir şekilde uzaktan öğretimini sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Öğretim, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Uzaktan Öğretim Dersleri

The Opinions of Students on the Distance Teaching of "Graduate Scientific Research Techniques" Course

Abstract

This study was carried out with the aim of getting students' opinions for Scientific Research Techniques Lesson (BAT), who are in The master's program by distance education. There are some limitations of distance education that compared to face-to-face education. This research should make scientific research techniques course is crucial for more effective teaching. This research is limited whit the Scientific Research Techniques course by distance education and is qualitative research. The population of research is Students who study at Sakarya University, Institute of Education Sciences, Department of Curriculum and Instruction in 2012-2013 academic year. There are in the population of research 29 students who take by way of distance education courses. However, the opinions of 24 students could be taken by the researcher. The data were collected from interviews with students. The Researcher had used a Semi-structured interview form. Datas summarized by a pre-determined themes or utilized directly in the views of students predetermined by the researcher conceptual framework categorized and analyzed. According to the findings, results determined and to be a better way to say this lesson recommendations were made.

Key Words: Distance Education, Scientific Research Techniques, Distance Education Lessons

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye gelişmelere neden olan, toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler eğitime duyulan ihtiyacın önemini daha

da arttırmıştır. Özellikle 1960'lardan itibaren ileri düzeyde endüstrileşmiş ülkelerin temel özelliklerindeki değişimler sonucu "yenidünya düzeni", "küreselleşme", "dünyaya açılma", "yeniden yapılanma", "bilgi teknolojileri" sanayi toplumu sonrasını ifade etmekte kullanılan önemli kavramlar haline gelmiştir. Sonuçta günümüzde "bilgi" kavramı önemli bir yere sahip olmuş ve "sanayi toplumu" kavramı yerini "bilgi toplumu" kavramına bırakmıştır.

* Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Bilginin büyük önem kazanması, bilginin üretildiği ve dağıtıldığı kaynaklardan biri olan eğitim kurumlarının, yapısının, işleyişinin, yönetiminin ve programlarının yeniden düzenlenmesinin yanı sıra bu kurumların sorumluluklarını da önemli ölçüde arttırmıştır (Barkan ve Taşçı, 1999). Değişim sürecinin bir uzantısı olarak insanların çalışma biçimleri yanında dünya görüşleri de değişmiş, artık yeni bilgilere hızla ulaşmak, onları depolamak ve en kısa zamanda uygulamaya aktarabilmek günümüz insanı için bir lüks veya yaratıcılık değil bir zorunluluk olmuştur (Ergül, 1999). Eğitim sisteminin bireyin gelişen toplumun ihtiyaçlarına dönük, öğrenmeyi sağlayan, verimliliği gözetilen bir yapıda organize edilmesi bir gereklilik haline gelmiş ve nitelikli insan gücü ihtiyacının artması, hükümetleri ve eğitim makamlarını alternatif çözümler aramaya yöneltmiştir (Arar ve Çakmakçı, 1999). Bu durum, geleneksel eğitim sistemine katkı sağlayacak veya bu sistemin dışında yürütülebilecek, farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığı ile bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyeti (Gülbahar, 2009) olarak tanımlanan ve öğrenme yaklaşımları arasında kendine ciddi bir yer edinen (Geray, 2007) uzaktan eğitimin önemini arttırmıştır.

Uzaktan eğitim ile ilişkili olarak alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Brown (1990)'a göre, uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin aynı kapalı alanda bulunmasına gerek kalmaksızın öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesidir. Kaya (2002)'ya göre uzaktan eğitim, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi, korunması ve öğrenilen materyalin gösterilmesinde her bir sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen, kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir. Kaya uzaktan eğitimi yüz yüze yapılan eğitimin yanında yer alan bir eğitim türü olarak görmemektedir. Ona göre uzaktan eğitim, çalışan ya da tümüyle aile yaşantısı ile ilgili olan yetişkinlere açıklığından, yüz yüze görüşmelerden, sınıflardaki yer ve zaman bağımsızlığından, kitle iletişimi ve bireyselleşme kombinasyonundan, öğrenci bağımsızlığı ile ilgili potansiyelinden ve özgün yönteminden dolayı geleneksel yüz yüze eğitimin bir yedeği olarak kabul edilemeyecek, ayrı bir eğitim türüdür.

Selvi'ye (1996) göre uzaktan eğitim, çok sayıda öğrencilerin yaşadıkları yerde bilgilendirilmesini olanaklı kılan yüksek standartlardaki öğretim gereçlerinin üretilmesi amacıyla, teknik medyanın kullanımı için düzenlenmiş ilkeler ve iş bölümü uygulamalarında akla uygun davranış, yetenek ve bilginin verilmesi yöntemidir. İsmail (1998) ise farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin, öğrenme öğretme faaliyetlerini iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim

sistemi modeli olarak ifade etmektedir. Özkul'da (2001) İsmail'in tanımına çok yakın bir şekilde uzaktan eğitimi, farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve eğitim araçlarının, iletişim ve bilgi teknolojileri aracılığıyla buluşturulmasını içeren bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadır. Moore ve Kearsley'e (1996) göre uzaktan eğitim, özel organizasyonların ve uygulamaların yapılması yanında, ayrıca özel bir ders planı yapma tekniği, özel öğretme teknikleri, elektronik olan veya olmayan sistemlerin kullanıldığı, özel iletişim metotları olan, normal olarak öğretme faaliyetlerini farklı ortamlarda oluşturan planlı bir öğrenmedir.

Alkan (1997) uzaktan Eğitimi, kavram veya sistem olarak eğitimdeki çağdaş gelişmelerin en önemlilerinden birisi olarak görmektedir. Bireysel ve toplumsal açıdan insan yaşamını yönlendiren en önemli olgulardan birisinin eğitim olması nedeniyle günümüzde bu alanın bilimselleşmesi ve işlevsel olarak yapılandırılması, eğitim bilimlerinin ve eğitim teknolojilerinin bu doğrultuda çağdaş bir gelişim yönünde oluşturduğu mevcut uygulamalara seçenek hazırlayan ya da katkı sağlayacak olan bir eğitim teknolojisi modelidir. Günümüz çağdaş uzaktan eğitim sistemi, eğitimde yeni kavramlar, yeni işlevler ve yeni öğretim stratejileri oluşturma, eğitimi demokratikleştirme, uygulamalara esneklik sağlama, süreçlere çok boyutluluk kazandırma, gibi katkıları esas almaktadır.

Uzaktan eğitimin, yüz yüze yapılan eğitime eşit ve yanında yer alan bir eğitim olduğu da ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimin önceden tam olarak tanınmaması onun yüz yüze yapılan eğitime rakip olarak düşünülmesini sağlamıştır. Ancak uzaktan eğitimin geleneksel okulların kurumsal yapı ve işleyişi dışında kullanılmaya başlanılmasından sonra, kendini farklı ve yenilikçi bir eğitim anlayışı olarak göstermiştir. Bu durum uzaktan eğitimin potansiyelini de ortaya koymasına neden olmuştur (Kaya, 2002). Özer'e (1990) göre içinde buldukları çeşitli durumlar gereği eğitimden faydalanamayanlara veya başka bir deyişle yüz yüze eğitimin yeterli olamayacağı veya yüz yüze eğitimin ulaşamayacağı bir bölümü uzaktan eğitim görev olarak benimsemekte ve üstlenmektedir.

Dünyada uzaktan eğitimin ilgi görmesini ve yaygınlaşmasının (Özer, 1990), yüz yüze yapılan eğitime göre yenilikçi bir yaklaşım olarak kabul görmesinin (Kaya,2002) çok sayıda nedenlerini sıralamak mümkündür. Ayrıca çok sayıda kaynakta da (Bknz. İsmail, 1998; Gürbüz, Kaptan ve Buldu, 2001; Çallı, İsmail ve Torkul, 2001; Kaya, 2002), üstün yönlerine ve sınırlılıklarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Çallı, İsmail ve Torkul'a (2001) göre dünyanın değişik ülkelerindeki öğrenci ve öğretmenlerin aralarında etkili iletişim kurmalarına fırsat vermesi ve öğrencilerin dünyanın değişik ülkelerindeki üniversite-

telerde ders görmelerini, diploma almalarını sağlaması uzaktan eğitimin en üstün yönlerinden birisini oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitimin etkililiğini arttırmak için ders hazırlamada uygun metod ve teknolojiler kullanılmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanmış ise uzaktan eğitim geleneksel eğitim kadar etkili olabilir (Zil-Tal, 1996). Etkin bir uzaktan eğitim programı, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve ders gereklerini karşılayabilecek şekilde planlanmalı ve geliştirilmelidir. Uzaktan öğretimin yaygınlaştırılması ve etkinliğinin sağlanması amacıyla aşağıdaki hususların yerine getirilmesi gerekir (Lawhead, 1997):

Uzaktan eğitime gerçekleştirilebilecek bir proje olarak bakılmalı, ulusal ve uluslararası çevrelerin finansal desteği sağlanmalıdır.

Bilişim teknolojileri alt yapısına önemli yatırımlar yapılarak, internet ortamında eğitime olanak sağlanmalıdır.

Dünyada eğitim kurumları çok kısa bir zamanda kendi modellerini ortaya koyacak projeleri hayata geçirmelidir. Eğitim ağı sadece üniversite düzeyinde ve belirli konularla sınırlı kalmayıp, zamanla her alanda resmi ve özel kuruluşları da kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

Kendini geliştirmek ve yenilemek isteyenlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak ve günün koşullarına göre değişecek “yabancı dil, bilgisayar vb.” birçok konuda eğitim verilebilmelidir.

Geniş kitlelere ulaşacak uzaktan öğretim programları geliştirilerek yüz yüze eğitimin avantajlarını yakalayacak yaratıcı tasarımlar düşünülmelidir.

Uzaktan eğitimin etkin olarak kullanılabilmesi için kurum ve kuruluşların tamamına internet erişim olanağı sağlanmalı, internet erişimi bir ödül olarak sunulmamalıdır.

Uzaktan öğretim modellerinin yerinde kullanılması ve ehliyetli kişi ve kurumlar tarafından uygulanması önemlidir.

Uzaktan öğretim modeli, öğrenen bireyden öğrenen topluma ulaşabilmeyi hedeflemektedir.

Uzaktan öğretimde öğrenim gören öğrenciler ve eğitimciler üzerine yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Shutte (1998) internet üzerinden yapılan kurslarda sanal öğrenme metodunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında internet üzerinden yapılan eğitimde yüz yüze eğitime göre öğretmen ile görüşme imkânı bulamayan öğrencilerin, bu sorunu kendi aralarındaki iletişimi arttırarak aştıklarını belirlenmiştir. Lockwood (2002) internet tabanlı uzaktan eğitim kursları ile örgün eğitim kurslarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Akademik ortalamaları en yüksek not olan “A” ile

mezun olan öğrencilerin internet tabanlı kurslarda daha fazla olduğunu belirlemiştir. Marom, Chajut, Roccas ve Sagiv (2003) geleneksel uzaktan öğretimdeki ile internet destekli uzaktan öğretimdeki öğrencileri başarıları yönünden karşılaştırmış, internet destekli öğretim öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedenini internet ve teknolojik kullanımın üst düzede olmasına bağlamıştır. Diaz (1999) uzaktan sağlık eğitimi ile örgün eğitim gören öğrencilerin başarılarını karşılaştırmış ve öğrenci tatmininin uzaktan eğitimde daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Hillsheim (1998), uzaktan öğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışmasında erkek öğrencilerin daha başarılı, kırk yaş civarında olduğunu tespit etmiş ve bunun nedenleri arasında kariyer beklentilerinin ilk sırada bulunduğunu belirlemiştir.

Bawane ve Srector (2009) araştırmasında uzaktan eğitimde ders veren eğitimcilerin, alan uzmanı, değerlendirici, sosyalliği sağlayıcı, teknolist, danışman, idareci ve araştırmacı rollerinin öne çıktığını belirlemiştir. Beaudoin'e (1990) göre eğitimcilerin teknik deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Egan ve Akdere (2005) en önemli uzaktan eğitimci rollerinden birisi olarak “öğrenmeye rehberlik etmek” sonucuna ulaşmışlardır. Eğitimciler kişiler arası iletişim kurma, etkili geri bildirim verme, yönetim, servis ve destek alanlarında bilgili olma, takım çalışması yapma, ihtiyaç değerlendirmelerinin nasıl yapılacağını bilme, öğrenme teknolojileri ve öğrenenler üzerinde etkileri konusunda belirli bir bakış açısı sergileme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Dabbagh, Banan-Ritland, 2005). Lynn (2002) ise yapmış olduğu araştırmada okunabilirlik ve bilgisayar alt yapısı gibi verilerle öğrenci ve sistem başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Uzaktan eğitim günümüzde birçok disiplinde ve hemen hemen her eğitim düzeyinde uygulanır hale gelmiştir. Uzaktan eğitimin en etkili şekilde uygulanması için eğitim kurumlarına, eğitimcilere ve öğrencilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Alt yapının oluşturulması, gerekli dokümanların hazırlanması, derslerin düzenli bir şekilde yürütülmesi ve takip edilebilmesi, uzaktan eğitimden elde edilen verimin de artmasını sağlayacaktır. Ancak bazı derslerin özelliklerinden dolayı uzaktan öğretimde bir takım sorunların yaşanabileceği de unutulmamalıdır.

Lawhead (1997) laboratuvarlarda verilmesi gereken Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi derslerin internet üzerinden verilmesinin bir takım sınırlılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak lisansüstü düzeyde verilen Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin içeriğinde yer alan analiz teknikleri gibi konulardan dolayı bu grup dersler arasında yer alabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu noktadan hareketle

gerçekleştirilen bu araştırmada, Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan eğitim yolu ile en etkili şekilde verilmesini sağlamak amacı ile aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Lisansüstü düzeyde Uzaktan öğretim ile verilen “Bilimsel Araştırma Teknikleri” dersine ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesinin üstün yönlerine ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesinin sınırlılıklarına ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretiminde yaşanan teknik sorunlara ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimde daha etkili bir şekilde verilebilmesi için uzaktan öğretim öğrencilerinin önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Lisansüstü düzeyde Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi en önemli derslerden birisi olarak görülmektedir. Bu ders ile öğrenciler bilimsel bir araştırmanın nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi sahibi olur ve bütün çalışmalarını bu bilgilerin ışığı altında yürütmektedir. Bu nedenle bütün bilimsel alanlarda bu dersin etkili bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Yüz yüze yapılan eğitimlere göre uzaktan öğretim bazı kısıtlamaları beraberinde getirdiği de bir gerçektir. Bu dersin öğretiminde bu kısıtlamaları en aza indirmesini sağlayacak ve dersin etkili bir şekilde verilebilmesi için bu dersi alan öğrencilerin görüşlerini ortaya koyacak olması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen dersler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda güz döneminde öğrenim gören toplam 29 öğrenci oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma evreninde yer alan uzaktan öğretim öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak veriler 24 öğrencinin görüşleri alınarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veriler öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda uzaktan öğretim öğrencilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersinin Uzaktan öğretimine ilişkin üstün gördüğünüz yönler nelerdir?

Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersinin Uzaktan öğretimine ilişkin sınırlılıkları nelerdir?

Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersinin Uzaktan öğretiminde yaşadığınız teknik sorunlar nelerdir?

Uzaktan öğretim ile verilen Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersinde daha etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte daha önce seçilen temalar ölçüsünde veriler özetlemiş, yorumlamalarda bulunmuş, görüşme yapılan bireylerin ifadelerinden doğrudan yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesinin üstün yönlerine ilişkin uzaktan öğrencilerinin görüşleri

Tablo 1. Üstün yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri

İfade	f
Zaman olarak özgür bir şekilde eğitim almayı sağlıyor	11
Ders notları ve kaynak paylaşımı oldukça iyi oluyor.	10
Derslerin tekrar tekrar izlenmesine fırsat vermesi	9
Türkiye ve dünyanın her yanından katılım sağlanabiliyor	8
Mekân konusunda bir zorunluluk getirmiyor.	7
Konuların aynı anda ders notlarından incelerken, izlenmesine de fırsat eriyor.	6
Sanal dersler ile örgün eğitimdeki gibi yüz yüze dersler yapılabiliyor.	6
Çalışan kesimin öğrenimine devam etmesini sağlıyor	4
Öğrencinin derse karşı duyarlılığını sürdürmesini sağlıyor.	4

Tablo 1’de görüldüğü üzere BAT dersini uzaktan öğretimle alan 24 öğrenciden 11’i zaman olarak özgürce hareket edebildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sekizi (n=8), Türkiye ve dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar BAT dersini alabildiklerini ifade etmişler. Öğrencilerden bazıları (n=7) ise mekân konusunda hiçbir sınırlamanın olmaması nedeni ile bu dersi rahatlıkla istedikleri yer ve mekânda alabildiklerini görüşmelerde dile getirmişlerdir.

Ders notları ve kaynak paylaşımı konusunda da uzaktan öğretimin üstünlüğünün bulunduğu 10 (n=10) öğrenci tarafından görüşmelerde ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğrenciler özellikle devam zorunluluğu olan örgün eğitimi, uzaktan eğitim ile karşılaştırmışlardır. Bu öğrencilerin görüşlerine göre ders notu ve kaynak paylaşımı konusunda uzaktan öğretim çok daha iyidir.

Öğrencilerin 9’u Bilimsel Araştırma Teknikleri dersini tekrar tekrar izleme imkânına sahip olmalarını bu dersin uzaktan öğretimle verilmesinin üstün yönlerinden birisi olarak görmektedir. Bu dersin oldukça önemli olduğu görüşünü dile getiren öğrenciler ve bilimsel çalışma yapmak isteyen bir kişinin sorunlar yaşadığında ders notlarına ve video anlatımlarını tekrar tekrar dinleyerek kendi kendine sorununu çözmesine fırsat verdiği görüşünü ileri süren öğrenciler de olmuştur.

Öğrenciler, (n=4) konuların aynı anda ders notlarından incelenerek dersleri izleme fırsatı bulmalarını bu dersin uzaktan öğretim ile öğretilmesinin üstün yönlerinden birisi olarak görmektedir. Bu görüşe sahip olan öğrenciler, konuları hocalardan dinlerken anlayamadıklarında video görüntülerini durdurarak ders notlarını incelemek suretiyle konuyu anlayabildiklerini veya ders notlarını inceledikten

sonra video görüntülerini biraz geriden başlatarak konuyu öğrenme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler (n=4) sanal dersler ile yüz yüze eğitim yapılabilmesini de BAT dersinin uzaktan öğretiminin üstün yönleri arasında görmektedirler. Bu sanal derslerde öğretim elemanları ile yüz yüze gelmelerinin, onlara sorular sormalarına ve cevaplar almalarına imkân tanınmasının, özellikle sorun yaşadıkları konuların öğreniminde oldukça etkili olduğu görüşüne sahiptirler. Bu durumu örgün eğitimindeki gibi gerçekleştirebilmelerinin, konuları öğrenmelerine oldukça fazla katkı sağladığı görüşündedirler. Öğrencilere (n=4) göre “çalışan kesimin öğrenimine devam etmesini sağlaması” da üstün yönlerinden birisidir. Özellikle bilimsel çalışma gerçekleştirmek isteyen ama çalışma hayatına başlamış bireyler için bu dersin uzaktan öğretimi ile verilmesi son derece iyi bir yöntem olduğunu ileri süren öğrenciler olmuştur. Ayrıca bu öğrencilerden ikisi Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini uzaktan öğretim ile almaları ile birlikte öğrendiklerini mesleklerinde de uygulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin derse karşı duyarlılığının sürekliliğini sağlaması da öğrencilere (n=4) göre bu dersin uzaktan öğretiminin üstün yönlerinden birisidir. Bu öğrencilere göre ders öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmekte ve böyle olunca da öğrenme isteği içten gelen bir zorunluluk yaratmaktadır. Ayrıca Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin sadece sınıf geçmek için öğrenilen bir ders olmadığı görüşüne sahip olan bu öğrencilere göre, bu dersin uzaktan verilmesi, öğrencileri öğrenmeye güdülemektedir.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesinin sınırlılıklarına ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri

Tablo 2. BAT. dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesinin sınırlılıkları

İfade	f
Ders çalışma esnasında anlık ortaya çıkan sorulara hemen cevap bulamamak	12
BAT dersinin bazı konularının (analiz teknikleri vb.) öğrenilmesinin zorluğu	7
Teknolojik aksaklıklardan dolayı iletişim sıkıntısı yaşanması	5
Sınırlı sayıda kaynağa ulaşılması	1
Sanal derslerin öğrenci soruları nedeni ile soru-cevap şeklinde geçmesi	1
Cevap yok	3

Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersini uzaktan öğretim yolu ile alan öğrencilerin, sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde “ders çalışma esnasında anlık ortaya çıkan sorulara hemen cevap bulamamaları” ilk sırada yer almaktadır (n=12). Bu gibi durumlarda öğrenciler öğretim elemanına e-mail yolu ile sorularını yöneltebildiklerini veya sanal dersleri beklemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda da bir zaman kaybı yaşandığını, ancak zamandan ziyade o an çalışmış oldukları konunun

daha etkili bir şekilde öğrenilebilmelerini sağlayacak bir ipucuna ihtiyaç duyabildiklerini ve önemli olan kaybın ise bu husustan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere göre (n=7) Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin bazı konuları, (analiz teknikleri vb.) uygulamalı olmalıdır. Bireysel olarak, ders notlarından veya video anlatımlarından öğrenmede zorluklar yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle analiz teknikleri gibi konularının öğretiminde uygulamalı öğretim tek-

niklerine, gerekirse yüz yüze eğitimle desteklenerek yer verilmesi gerektiği görüşüne sahiptir. Bu bağlamda Uzaktan eğitim yolu ile Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin bazı konularının tam olarak öğrenilmesinde sıkıntılar yaşana bilmektedir. Teknolojik aksaklıklardan kaynaklanan sıkıntılar yaşayan öğrencilerin (n=5) bulunduğu da belirlenmiştir. Bu sıkıntıyı yaşayan öğrenciler sıkıntının kendi teknolojik donanımlarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci kaynaklara ulaşmada problem yaşadığını ileri sürmüştür. Bu öğrenci şehir merkezine oldukça uzak bir köyde görev yaptığı için ödev niteliğinde verilen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için gerekli kaynaklara ulaşmada çok fazla problem yaşadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda kaynak sıkıntısı, dersleri hazırlayanlardan değil

öğrencilerin bulunduğu mekândan kaynaklanmaktadır. Sanal derslerde öğrencilerin özellikle bir hafta boyunca sorularını hazırlayarak öğretim elemanlarından bu soruların cevabını almaya çalışmaları da sanal derslerdeki verimi düşürebilmektedir. Bir öğrencinin ifade ettiği bu görüşe göre, herkesin ortak soruları yerine öğrencilerin bireysel sorulara ağırlık verebilmektedir. Bu da dersin sadece soru ve cevap şeklinde geçmesine neden olmaktadır. Üç öğrenci ise Bilimsel araştırma dersinin uzaktan öğretim yolu ile verilmesine ilişkin sınırlılıklarına yönelik herhangi bir görüş bildirmemiştir. Bu öğrencilere göre herhangi bir sınırlılık söz konusu değildir.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretiminde yaşanan teknik sorunlara ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerinin görüşleri

Tablo 3. Yaşanan Teknik Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfade	f
Sorunla karşılaşmadım	9
Başlangıçta sorunlar yaşasam daha sonra yaşamadım.	5
Kendi teknik donanımından kaynaklanan aksamalar yaşadım.	4
Bağlantı sorunu yok ama öğrencilere de teknik dertsek sağlanmalı.	4
Servis sağlayıcısından kaynaklanan sorunlar yaşadım.	2

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretiminde yaşadığı teknik sorunlara ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3'den incelendiğinde, "9" öğrencinin herhangi bir teknik sorun ile karşılaşmadığı belirlenmiştir. "5" öğrenci ise eğitim öğretim yılının başında sorunlar yaşasa da daha sonra herhangi bir sonula karşılaşmadığını ifade etmiştir. "4" öğrenci kendi teknik donanımından kaynaklanan sorunlar ile karşılaştığını ifade eder

ken "2" öğrenci servis sağlayıcısından kaynaklanan sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. "4" öğrenci ise herhangi bir bağlantı sorunu yaşamadıklarını, ancak sistemi bilmediklerinden kaynaklanan sorunlar ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre öğrencilerin çok fazla teknik sorun ile karşılaşmadıkları söylenebilir.

3. 4. Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimde daha etkili bir şekilde verilebilmesi için uzaktan öğretim öğrencilerinin önerileri nelerdir?

Tablo 4. Öğrencilerin Önerileri

İfade	f
Öğrencilere oryantasyon eğitimi verilmeli	5
Kaynak gösterme ve rapor yazma konuları ilk haftalara alınmalı	4
Soru-cevaplara daha çok zaman ayrılmalı	2
Bu ders için ayda en az bir kez yüz yüze eğitim yapılmalı	2
Duyuruların mail adreslerine gönderilmesi çok iyi buna devam edilmeli	1
Özellikle analiz tekniklerinin öğrenilmesi çok zor bu konuda yüz yüze eğitimler yapılabilir.	1
Bu dersin konularını bir dönemde tam anlamı ile öğrenmek için yeterli zaman yok. Ders iki döneme çıkartılabilir.	1
Bilimsel Terimlerin kullanılmasına daha az yer verilmeli	1
Ödev dönütlerinin bireysel geri dönmesi oldukça önemli buna devam edilmeli	1
Öneri yok	7

Yedi öğrencinin öneride bulunmadığı, Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretim ile daha etkili bir şekilde verilebilmesi için, diğer öğrencilerin önerileri incelendiğinde, "5" öğrencinin iyi bir oryantasyon eğitimi verilmesi gerektiği görü-

şüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu oryantasyon eğitiminde, uzaktan eğitim öğrencilerinin sahip olacağı temel haklara ve sisteme ilişkin bilgilendirmelere yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Dört öğrenci bu dersin içeriğinde yer alan kaynak gösterme ve rapor yazma gibi konuların ilk haftalarda verilmesi gerektiği görüşündedir. Bu bilgilere başlangıçta sahip olduklarında diğer dersler için hazırlayacakları çalışmaları da bilimsel bir rapor halinde doğru bir şekilde verme şanslarının olacağını ifade etmişlerdir.

İki öğrenci soru ve cevaplara daha fazla zaman ayrılması gerektiği önerisinde bulunurken, iki öğrenci de bu dersin ayda en az bir kez yüz yüze yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca bir öğrenci de bu öneriye paralel olarak özellikle analiz teknikleri konusunun oldukça zor ve karmaşık olduğunu dile getirerek bu konuların öğretiminde yüz yüze eğitim yapılabileceğini önermiştir. Bir öğrenci dersin kapsamının bir döneme sığdırılmayacağını, özellikle lisansüstü düzeyde öğrencilerin kesinlikle iyi bir şekilde bu dersi öğrenmesi gerektiği için uygulamalı olarak iki döneme çıkartılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Ayrıca bir öğrenci duyuruların mail yolu yapılmasının oldukça iyi bir uygulama olduğunu ve buna devam edilmesi gerektiğini, bir öğrenci, ödev dönütlerinin bireysel olarak geri dönülmesinin de kendileri için oldukça yararlı olduğu için bu uygulamaya devam edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Son olarak bir öğrenci de bilimsel terim kullanılması

daha az yer verilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmuştur. Özellikle analiz teknikleri konusunu anlamada sorunlar ile karşı karşıya kaldığını ifade eden bu öğrenciye göre ayrıca yabancı terimler de kullanıldığında sorununun daha da arttığını ileri sürmüştür.

Tartışma

Öğrencilerin zaman, yer ve mekân olarak özgür bir şekilde dersi alabilmelerine olanak sağlaması uzaktan eğitimin genelinde (İsman, 1998, 2008; Çalli, İsman ve Torkul, 2001; Kaya, 2002, Gürbüz, Kaplan ve Buldu, 2001) olduğu gibi bu dersin uzaktan eğitim ile verilmesinin üstün yönlerinden birisidir. Topu, Baydaş, Demirel ve Kahraman (2011) içerik hazırlamanın oldukça zahmetli bir iş olduğunu ileri sürerken, eğitimcilerin yoğun bir çalışma ile bu içerikleri hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Onların ifade ettiği gibi bu dersin içeriğinin hazırlanmasında oldukça ayrıntılara inilmiştir. Eğitimci tarafından öncelikle word belgesi şeklinde ders notları hazırlanmış, bu word belgelerinden power-point sunuları oluşturulmuştur. Ayrıca video görüntüleri hazırlanmış ve sanal derslerle dersler işlenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalar, örgün eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimi ders notları bakımından daha üstün hale getirmiştir. Önceden hazırlanmış olan video kayıtları sayesinde öğrenciler, anlayamadıkları konuları tekrar tekrar izleme fırsatı bul-

bilmektedir. Bu onların etkili bir şekilde öğrenmelerine imkân tanırken bir sonraki konular için giriş davranışlarının veya kazanımlarının yeterliliğini de sağlamaktadır. Konuların aynı anda ders notlarından takip edilerek izlenebilmesi etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu durumun aynı zamanda Topu ve diğerlerinin (2001) ifade ettiği gibi farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan sanal dersler ile yüz yüze eğitimin yapılabilmesi öğrencilerin sorularını rahatlıkla sorabilmelerine ve cevaplarını anında alabilmelerine imkân tanıyarak yüz yüze yapılan eğitimi aratmamaktadır. Sanal sınıfların etkili olması aynı zamanda eğitimcilerin teknolojiyi kullanma yeterliliklerine sahip olması ile yakından ilgilidir. Bu durumu Gülbahar'da (2009) ifade etmektedir. Aynı zamanda bu etkililiği artırma da Topu ve diğerlerine (2011) göre daha fazla teknolojik ortam kullanmak bir zorunluluktur. Çalışan kesimin öğrenimine devam etmesini sağlaması genel olarak uzaktan eğitimin üstün yönlerinden birisidir. Bu bağlamda Bilimsel Araştırma Teknikleri Dersi aynı zamanda çalışan kesimin mesleki anlamda gelişmelerine de imkân vermektedir. Özellikle eğitim hizmetlerinde çalışan öğretmenlerin bu dersten elde ettikleri kazanımları mesleki yaşamlarına aktararak öğrenci başarılarının veya kendi çalışmalarının değerlendirilmesini bilimsel bir temele dayandırarak gerçekleştirmelerine de olanak sağlamaktadır.

Öğrencilerin buldukları ortamlarda ders çalışma esnasında konunun özelliğinden kaynaklanan sorularına anında cevap bulamamaları, konunun etkili bir şekilde öğrenilmesinde bir takım sorunlar yaratmaktadır. Öğrencilerin bu sorularının cevaplarını öğretmenlerinden e-mail yolu ile veya sanal dersleri bekleyerek almaları oldukça fazla zaman kaybına neden olmaktadır. Öğrencilere göre uzaktan eğitim, özellikle istatistiksel analiz teknikleri konularının öğretiminde biraz etkisiz kaldığı görüşündedirler. Bu konular uygulamalarla desteklenerek ve gerekirse yüz yüze eğitimler verilerek gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin kaynaklar konusunda sıkıntılar yaşaması onların görev yaptığı ortamlar ile yakından ilişkili olabilir. Özellikle kaynaklara ulaşmada sanal ortamlardaki kütüphane, kitap ve dergiler önemli bir hale gelmektedir.

Teknolojik aksaklıklardan kaynaklanan sorunlar genel olarak öğrencilerin kendi teknolojik donanımından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin minimum düzeyde sahip olmaları gereken teknolojik alt yapı hakkında bilgilendirilmeleri oldukça faydalı olacaktır. Diğer taraftan derslerin başladığı dönemde sorun yaşayan ama daha sonra her hangi bir sorun ile karşılaşmayan öğrencilerin böyle bir durumla karşı karşıya kalmalarının nedeni uzaktan öğretim ile bu dersin verilme şekli hakkında yeterli

kadar bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu gibi durumlar ile karşılaşılması için eğitimcilerin veya program yöneticilerinin gerekli önlemleri alması faydalı olacaktır.

Derslere başlamadan önce öğrencilere iyi bir oryantasyon eğitimi verilmeli ve sürekli olarak da destek hizmetleri sağlanmalıdır. Thorpe(2001), McKee (2010), Aoki ve Pogroszewski (1998), başarılı e-öğrenme programlarının tasarımında öğrenen destek hizmetlerinin oldukça önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen bulgular da bu yöndedir. Öğrenen desteği, özenle planlanmalı ve öğrenen grubuna öğrenme süreci boyunca öğrenme sürecinin öncesinde ve sonrasında cevap verilebilecek her türlü desteği içermelidir. Özellikle bu dersi almış oldukları programı bitiren öğrencilerin özlük hakları konusunda rehberliğe ihtiyacı oldukları da dikkate alınmalıdır. Böylece çalışma hayatı içerisinde bulunan öğrencilere sağlayacağı katkılar ortaya konacaktır. Ayrıca çeşitli destek hizmetleri de bir arada kullanılabilir.

Kaynak gösterme ve rapor yazma gibi konuların ilk haftalarda verilmesi öğrencilerin bu bilgileri diğer derslere de transfer etmesi, o dersler için yapacakları çalışmaların da bilimsel bir metoda göre gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Öğrenci ödevlerinin bireysel olarak değerlendirilip yine bireysel olarak dönüt verilmesi de öğrenmeye oldukça fazla katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin e-mail ve benzeri yollara cevabını aradığı sorulara eğitimcilerin en kısa sürede dönüt vermesi konuların öğrenilmesini daha da kolaylaştıracaktır. Bu ders oldukça geniş kapsamlı bir derstir. Bu nedenle iki dönemde verilmesini öneren öğrenciler bulunmaktadır. Ancak böyle bir uygulamanın mümkün olmadığı durumlarda, Bilimsel Araştırma Teknikleri dersine destek olacak "İstatistik" ve "Nitel Araştırma Yöntemleri" gibi dersler diğer dönemlerde olacak şekilde programa alınmalıdır. Rogerts, Irani, Telg ve Lunry'nin (2005) ifade ettiği gibi bir programların başarısının belirlemede, Öğrenen Memnuniyet önemli bir unsurdur. Memnuniyet etkileşim, ders organizasyonu, destek hizmetleri ve iletişim yöntemleri ile ilişkili olmaktadır. Bu hususları uzaktan öğretimde ders veren eğitimciler ve programları yürüten kişiler göz ardı etmemelidir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bilimsel araştırma teknikleri dersinin uzaktan öğretimünün, üstün yönlerine, sınırlılıklarına, yaşanan teknik sorunlara ve öğrencilerin önerilerine ait bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Yaşanan teknik sorunlar aynı zamanda sınırlılıklar ola-

rak da değerlendirilebileceğinden, teknik sorunlara ait sonuçlar da sınırlılıklar içerisinde verilmiştir.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimünün üstün yönleri:

Çalışan insanlar zaman sınırlaması olmaksızın kendilerine en uygun zamanda dersi alabilmektedir.

Ders notları ve kaynak paylaşımı diğer eğitimlere göre daha zengindir.

Öğrencilerin tekrar tekrar dersi dinleyerek veya ders notlarını inceleyerek anlayamadıkları konularda kendilerini yetiştirebilmesine imkân tanımaktadır.

Öğrenciler dünyanın neresinde olursa olsunlar yer ve mekân sınırlaması olmaksızın bu dersi alabilme imkânına sahip olmaktadır.

Öğrenciler ders notlarını takip ederek, video görüntülerini izlemeleri konuların daha etkili bir şekilde öğrenmelerine fırsat vermektedir. Öğrenciler anlayamadıkları konularda video görüntülerini durdurabilmekte, ders notlarını inceleyerek konuları daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir.

Sanal derslerle, öğrencilere örgün eğitimdeki gibi yüz yüze ders alma imkânı sağlanmaktadır. Bu derslerde öğrenci, öğretmen iletişimi sağlanarak, öğrenciler rahatlıkla sorularını öğretim elemanlarına yöneltebilmekte ve cevaplarını alabilmektedirler.

Çalışan kesimin öğrenime devam etmesini sağlayarak, bu derste öğrendiklerini mesleki çalışmalarına aktarmasına imkân vererek, onların gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin derse olan duyarlılığının sürekliliğini sağlamaktadır. Öğretimi öğrencilerin sadece sınıf geçmek için değil, gerçekten öğrenmesi gerektiği yönde güdülenmesini sağlamaktadır.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimünün sınırlılıkları:

Öğrencilerin ders çalışma esnasında anlık ortaya çıkan sorularına cevap verilememektedir.

Özellikle analiz tekniklerinin tam olarak öğrenilmesinde zorluklar yaşanmaktadır.

Öğrenciler sanal derslerde bireysel sorularını öğretim elemanına yöneltebilmektedir. Bu durumda sınıfın genelini ilgilendirmeyen konulara değinilmesine neden olmakta ve buna bağlı olarak zaman kaybı yaşanabilmektedir.

Bazı öğrenciler önerilen kaynaklara ulaşmada sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu sıkıntıyı yaşayanlar özellikle şehir merkezlerinden uzak yerlerde çalışırlardır.

Öğrencilerin yeterli teknolojik donanımına sahip olmamaları derslerin takibinde sorunlar yarabilmektedir.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci önerileri:

Oryantasyon eğitimi verilmelidir.

Kaynak Gösterme ve rapor yazma konuları ilk haftalarda işlenmelidir.

Bu ders için özellikle istatistiki analiz teknikleri konusunda yüz yüze eğitim yapılabilir.

Bu ders, uygulamalara daha çok ağırlık verilerek iki dönemde verilebilir.

Bilimsel terimler daha az kullanılabilir.

Ödev dönütlerinin bireysel olarak gerçekleştirilmesine devam edilmelidir.

Duyuruların e-mail ile yapılmasına devam edilmelidir.

Öneriler

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi için belirli aralıkla yüz yüze öğretim de gerçekleştirilebilir. Yüz yüze yapılan eğitimler, özellikle İstatistiki Analiz teknikleri konularının daha etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayabilir.

Öğrencilere sistemi ve özlük haklarını içeren bir oryantasyon eğitimi verilmelidir. Özellikle öğrencilerin buldukları ortamda derse katılmak için kullanacakları teknik donanıma ilişkin verilecek olan eğitim ile öğrencilerin teknik sorunlar yaşamasının da önüne geçilebilir.

Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında hızlı ve rahatlıkla gerçekleştirilebilecek bir iletişim ağı kurulmalıdır. Bu iletişimde öğrencilerin sorularına öğretim elemanı en kısa sürede cevap vermelidir. Ayrıca, sanal derslerde tamamen soru ve cevaplar üzerinde durulmamalı, dersin belirlenen zaman aralıklarında soru ve cevaplara yer verilmelidir.

Öğrencilerin teslim ettikleri ödevlerin, öğretim elemanı tarafından kontrol edildikten sonra öğrenciye bireysel olarak dönüt verilmesi öğrencilerin

öğrenmelerinde oldukça olumlu etki yarattığı göz ardı edilmemelidir.

Taşrada çalışmakta olan ve kaynak bulmada sıkıntı yaşayan öğrenciler elektronik ortamlarda yer alan sanal kütüphanelerden ve bilimsel dergilerden abone olmak sureti ile bu sorunlarını ortadan kaldıracaklardır.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimi, genel olarak "uzaktan öğretim" üstün yönlerine sahiptir. Öğrencilerin, gerek dersin bazı konularının özelliğinden ve teknik donanım yeterliliğinden kaynaklanan sınırlılıklara sahip olsa da bu sınırlılıklar yapılacak yukarıda önerilen ek çalışmalarla en aza indirilebilir.

Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi lisansüstü düzeyde öğrenim gören bütün öğrencilerin bilimsel çalışmalarını nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin kazanımların yer aldığı oldukça önemli bir derstir. Ayrıca bu derse sadece lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrenciler değil halen öğretmenlik başta olmak üzere çalışma hayatına devam eden bireyler de ilgi duymalıdır. Bu dersin uzaktan öğretimi ile çalışanların, iş hayatında her hangi bir sorun yaşamadan, bilimsel çalışmalarını nasıl gerçekleştirildiğini öğrenecek olmaları ve öğrendiklerini mesleklerine transfer etmeleri, diğer örgün eğitim kademelerinde de kalitenin artmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda üniversiteler, yüksek lisans düzeyinde olmasa da çalışma hayatı içerisinde bulunan bireylerin de bu dersi alabilecekleri uzaktan öğretim sistemlerini oluşturmalıdır. Böyle bir durumda kamu ve özel sektörde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar da çalışanlarının bu alanda kendilerini yetiştirmelerinin, kendi kalitelerinin de arttıracağını bilerek, personelini bu gibi dersleri almaya yönlendirmelidirler.

Kaynakça

- Alkan, C. (1997). Uzaktan eğitimin Kavramsal Boyutu. *Uzaktan Eğitim*, 7-9 Yaz.
- Altıkardeş, A., Korkmaz, H. Ve Çamurcu, Y. (2001). Web Tabanlı Eğitimde Planlama ve Organizasyon", 28-30 Kasım 2001 Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı) 1, 396-402, Sakarya.
- Anderson, T. (2005). Distance Learning.- Socsak Software's Killer Ap? *ODLAA 2005 Conference*.
- Aoki, K., & Pogroszewski D. (1998). *Virtual University Reference Model: A Guide To Delivering Education And Support Services To The Distance Learner*.
- Arar A. & Çakmakçı B. (1999). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri ve Maliyetleri. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu 15-16 Kasım. Ankara.
- Beaudoin, M. (1990). The Instructor's Changing Role In Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 4(2).
- Bawane, J. & Spektor, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-based Teacher Education Programs. *Distance Education* 30(3), 383-397.
- Barkan, M. ve Taşçı, D. (1999). Uzaktan Öğretimde Kalite Duyarlılığı. *Kurgu dergisi*, 16, 185-199.
- Dabbagh, N. & Banan-Ritland, B. (2005). *Online earning: Concepts, Strategies and Application*. Prentice Hall.
- Brown, D. B., Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities Johnson, R. K. (Ed). *The Second Language Curriculum*, New York, Port Chester, Melbourne, Sdney: Cambridge University Pres, 1990.

- Çalli, İ., İsman, A. ve Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin dünü Bugünü ve Geleceği. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28-30 Kasım, Özel Sayı 1, s:1-7, Sakarya.
- Diaz, D. (1999). CD/Web Hybrids: Delivering Multimedia to The Online Learner. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8, 89-98.
- Egan T. M. & Akdere, M. (2005). Clarifying Distance Education Roles and Competencies: Exploring Similarities and Differences Between Professional and Student-Practitioner Perspectives. *American Journal Of Distance Education* 19(2), 87-103
- Ergül, H. (1999). Uzaktan Eğitimde Kalite Verimlilik ve Üretkenlik. *Kurgu dergisi*. 16, 283-296.
- Geray, C. (2007). Distance Education In Turkey. *International Journal of Educational Policies*. 1(1), 33-62.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleç, K. (1998). Uzaktan Eğitimde Teknolojik Hız ve Bunun Arttırılması. *Uzaktan Eğitim*, 22-25, Kış, 1998.
- Gürbüz, A., Kaptan H. & Buldu, A. (2001). Yeni bir Eğitim Olgusu Olarak Web Tabanlı Eğitime Kısa Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı 28-29-30, ss. 202-207, Sakarya.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler; Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:22.
- Hillsheim, G. (1998). Distance Learning: Success Barriers and Strategies for Students and Faculty. *The Bulletin of The International Council for Open And Distance Education*. p. 15-19.
- İsman, A. (1998). Uzaktan eğitimin. Ankara: Değişim yayınları.
- İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Kaye, A. (1981). *Students and Courses, Distance Teaching for Higher and Adult Education*, (Ed:A. Kaye ve G. Rumble), London, Croom Helm Ltd.
- Lawhead, P. B., Et. Al. (1997). The Web And Distance Learning: What is Appropriate and What is Not. *Report of The ITICSE'97 Working Group On The Web and Distance Learning*.
- Lockwood, S. (2002). *A Comparison Of Academic Success In Web-Based Versus Campusbased Courses In The Computer Information Systems*. Dissertation, University of Wisconsin-Stout.
- Lynn M., (2002). *Online Learning: Student And Environmental Factors And Their Relationship To Secondary School Student Success In Online Courses*. Dissertation. University of Oregon.
- Marşap, A. (1997). Global Yönetim ve İletişim Teknolojilerindeki Yeni Gelişmeler ve Çağdaş Toplumlarda Uzaktan Eğitim Siteninin Artan Önemi. *Uzaktan Eğitim*, 10-24, yaz.
- Marom, R., Chajut E., Roccas S. & Sagiv L. (2003). Internet-assisted Versus Traditional Distance Learning Environments: Factors affecting Students' Preferences. *Computers & Education* vol.41 pp. 65-76.
- Özer, B. (1990). Uzaktan Eğitim Sisteminin Evrensel Yapısı. *Kurgu Dergisi*.
- Parrott, S. (1995). Future Learning:Distance Education in Community Colleges. ED385311, May, ERİC Digest.
- Rogerts, T. G., Irani, T. A, Telg, R. W. &Lundy, L. K. (2005). The Development Of An Instrument to Evaluate Distance Education Courses Using Student Attitudes. *American Journal Of Distance Education*, p.51-64.
- Selvi, K. (1996). *Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Ankara Fen lisesinde Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shutte, J. G. (1998). "Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway or Just Another Traffic Jam? Dissertation California State University.
- Smathers, D. G. (2011). *Phi Kappa Phi And The Distance Learner*. Clemson University: A White Paper By The Honor Society Of Phi Kappa Phi.
- Toplu, F. B., Baydaş, Ö., Demirel, T. ve Karaman, S. (2011). Yüz Yüze Öğretimden Uzaktan Öğretime Geçişte Öğretim Elemanlarının Rol Değişimleri. *International Educational Technology Conference (IETC)*, 25-27 May. Istanbul.
- Tokman, Y. L. (1999). Eğitim ve Öğretimde Uzaktan Erişim. 5. *Türkiye İnternet Konferansı*, 19-21 Kasım, Ankara.
- UNESCO. (1987). *Distance Learning Systems and Structures: Training Manual, Volume II*, Bangkok: Unesco regional Office for Education in Asia and Pacific.
- Üstünoğlu, Ü. (1987). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemiyle Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli*. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, No:107.
- Ziv-Tal, A. (1996). Interactive Distance Learning-System Description. Ankara: *Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 702-712.

İlköğretim Bölümünde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği

Mustafa ERGUN*

Feyza CİLİNGİR**

Özet

Bu çalışmanın amacı son yıllarda İlköğretim bölümünde yapılan tez çalışmalarındaki konu, örneklem ve yöntem gibi genel eğilimlerin neler olduğudur. Bu bağlamda Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Bölümünde son 7 yılda yapılmış olan 47 yüksek lisans tezi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan tez değerlendirme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Tezlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu alanlardaki eğilimler belirtilmiştir. Çalışma ile ilgili veriler Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği lisansüstü programında yapılan toplam 47 yüksek lisans tezin-den toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, son yıllarda yapılan tez sayısının arttığı, nicel araştırma yöntemle-rinden yarı deneysel desenin ağırlıklı olarak tercih edildiği, nitel araştırmalarda ise örnek olay araştırma deseninin tercih edildiği, araştırmalardaki örneklem sayısının 200 ve üzeri olan çalışmalarının tezlerin tamamının üçte birini oluşturduğu, veri toplama aracı olarak anket ve başarı testinin çoğunlukla kullanıldığı, çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının büyük bir kısmında geçerlik türünün belirtilmediği, tez konusu olarak başarı ve tutumun tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tez Araştırmaları, Eğitim Bilimleri, Yüksek Lisans Tezleri, Doküman Analizi, Tez Değerlendirme Formu

An Examination of the Graduate Theses in the Department of Primary Education: Ondokuz Mayıs University Sample

Abstract

The aim of this study has identified general trends of written theses in recent years such as theme, hypothesis, methodology, and sampling. In this connection, we have examined terms of different variables 47 master theses published in primary education in Ondokuz Mayıs University in the last 7 years. The data obtain from theses were analyzed statistically and trends were determined in this field. The universe of study consisted of all master's theses in science education, social studies education and elementary education graduate program. The samples of the study consisted of three master's thesis in the graduate program of Social Studies Education, 23 master's thesis in the graduate program of Science Education, 21 master's thesis in the graduate program of Elementary Education, including the master's thesis is a total of 47. Research method is document analysis and as a tool data collections were used Thesis Assessment Form (TAF) consisting of different variables. According to the results it was obtained that thesis in recent years have increased the number of, quasi-experimental design were usually used in quantitative research methods, case study research is preferred in qualitative research, sample size of 200 and above have accounted for one-third of all of these studies, often used as a tool data collection: surveys and achievement test, the validity kind has not noted in measuring instruments used in the majority of studies, achievement and attitudes tend to prefer as a thesis subject.

Key Words: Thesis Research, Educational Science, Master Thesis, Document Analysis, Thesis Assessment Form

* Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mergun@omu.edu.tr

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi cilingirfeyza@gmail.com

Giriş

Ülkelerin bilim ve eğitime yapmış oldukları yatırımlar yıllar ilerledikçe lisansüstü çalışmalarda kendini göstermeye başlamıştır. Lisansüstü eğitimin amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, edindiği bilgileri analiz edip yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır (ÜAK, 2013). Bu eğitim süreçleri içinde yazılan tezler ise birçok araştırmaya yol göstermekle birlikte alanyazındaki problemlere çözüm üretmektedir. Yapılan tez çalışmalarının diğer bir katkısı ise çalışma yapan araştırmacılara kendi alanlarındaki güncel gelişmeleri ve uygulamaları hakkında farkındalık yaratmaktır.

Dünya çapında yapılan alan eğitimi araştırmaları, lisansüstü eğitim uygulamalarını etkilemekte ve bu eğitim uygulamaları hakkında araştırmacılara bilgi vererek yön gösterici bir role bürünmüştür. Özellikle son on yılda yayınlanan eğitim araştırmalarının sayısında önemli bir artış görülmüştür. Bu yayınlanmış eserlerin bir kısmı birçok ortamlarda eğitim reformunun temelini oluşturmuştur (Onwuegbuzie ve Daniel, 2003). Diğer taraftan yeni araştırmacılar için, onların daha geniş fen eğitimi araştırma alanını anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle eğitim araştırmalarının sistematik bir analizi var olan mevcut durumu ve gelecekteki eğilimleri keşfetmek için eğitimcilerle yardımcı olabilmektedir (Tsai ve Wen, 2005).

Alanyazında özellikle son yıllarda lisansüstü tezlerin incelenmesini konu alan çalışmaların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Johnstone (1997) 51 doktora tezini, Macauley, Evans, Pearson ve Tregenza (2005) 1949'dan 2003'e kadar Avusturalya'da yayınlanmış olan tüm doktora tezlerini enstitü ve sahip olduğu alana göre incelemişlerdir. Erdoğan ve Çağiltay (2009) çalışmalarında Türkiye'de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini taramış ve araştırma sonucunda 248 lisansüstü tezin kullandığı yöntemi, örneklem oluşturma tekniklerini, araştırma çevrelerini, veri toplama araçlarını ve araştırma konularını sınıflandırmışlardır. Kabaca ve Erdoğan (2007) ise çalışmalarında İstanbul, Ankara ve İzmir'deki üç devlet üniversitesinin kütüphanelerinde bulunan fen bilimleri ve matematik eğitimi alanlarıyla ilgili 129 tez incelenmiş ve bu tez çalışmalarındaki hatalar yedi farklı alt boyutta değerlendirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde farklı alanları kapsayan tezlerin, eğilimleri üzerine yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir (Tsai ve Wen, 2005; Karadağ, 2009; Kabaca ve Erdoğan 2007; Erdoğan ve Çağiltay 2009; Göktaş ve diğerleri 2012; Akça Üstündağ,

2013). Yapılan alanyazın incelemesinde eğitim bilimleri enstitüsü ilköğretim bölümünü (fen bilgisi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı) kapsayan tezleri inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu eksikliği kapatmak ve ilköğretim bölümü altındaki anabilim dallarında yapılan tezleri incelemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği lisansüstü programında yapılan tüm yüksek lisans tezlerine ulaşılmış ve elde edilen dokümanlar araştırmacıya belirlenen değişkenler ışığında analiz edilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın problem cümlesi "2006-2012 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi alan eğitiminde (Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliğinde) yapılan yüksek lisans tezlerindeki seçilen konu alanları, örneklem büyüklükleri, araştırmaların yöntemlerindeki eğilimler nasıldır?" şeklindedir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tez değerlendirme formu (TDF) kullanılmıştır. Geliştirilen TDF ile yüksek lisans tezleri farklı değişkenden açısından incelenmiştir.

Çalışmanın evrenini ilköğretim bölümü altındaki Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği lisansüstü programında yapılan bütün yüksek lisans tezleri oluştururken, örneklemi ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisansüstü programında yapılan 3 yüksek lisans tezi, Fen Bilgisi Eğitimi lisansüstü programında yapılan 23 yüksek lisans tezi ve Sınıf Öğretmenliği lisansüstü programında yapılan 21 yüksek lisans tezi olmak üzere, toplam 47 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) cinsinden ifade edilerek, ilgili kategorilere göre gruplandırılıp, tablolar halinde sunulmuştur.

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden ulaşılabilen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezin Yayımlandığı Yıl

	Frekans	Yüzde
2006	2	4,3
2007	4	8,5
2008	4	8,5
2009	8	17
2010	15	31,9
2011	8	17
2012	6	12,1
Toplam	47	100

47 yüksek lisans tezi araştırma yöntemi çeşidi bakımından incelendiğinde, araştırmalarda daha çok

nicel araştırma yöntemlerinin tercih ettiği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma yöntemi

	Frekans	Yüzde
Nicel	23	48,9
Nitel	21	44,7
Karma	3	6,4
Toplam	47	100

Araştırma sonuçlarına göre son yıllarda en çok kullanılan nicel araştırma deseni yarı deneysel olarak belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Tezlerde Tercih Edilen Nicel Desenler

		Frekans	Yüzde
Deneysel	Gerçek deneysel	1	4,3
	Yarı deneysel	7	30,4
	Zayıf deneysel	2	8,7
Deneysel Olmayan	Betimsel	4	17,3
	Korelasyonel	1	4,3
	Tarama	8	34,8
	Toplam	23	100

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre yazarların en çok kullanmayı tercih ettikleri nitel araştırma deseni

örnek olay araştırmasıdır. Çalışma ile ilgili veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Deseni

		Frekans	Yüzde
İnteraktif	Eylem araştırması	1	4,8
	Fenomenolojik	3	14,3
	Örnek olay	10	47,6
	Kuram oluşturma	1	4,8
İnteraktif Olmayan	Kavram analizi	4	19,0
	Tarihsel analiz	2	9,5
Toplam		21	100

Yapılan analiz sonuçlarına göre tezlerde en çok tercih edilen konuların başında başarı, tutum ve öğretim programı çalışmalarının geldiği belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Tezlerin Teması

	Frekans	Yüzde
Başarı	5	10,6
Kavram öğretimi	2	4,3
Kavram yanılması	2	4,3
Öğretim teknolojisi	3	6,4
Yapılandırıcı öğrenme	4	8,5
Öğretim programı çalışması	7	14,9
Öğretici materyal geliştirmesi	1	2,1
Tutum	6	12,8
Çoklu zekâ	1	2,1
Çevre eğitimi	3	6,4
Kavram analizi	1	2,1
Öğrenme stilleri	2	4,3
Bilimin doğası	1	2,1
Okuma yazma öğretimi	1	2,1
Öğretmen eğitimi	3	6,4
İlköğretim kurumlarının tarihsel gelişimi	1	2,1
Modelleme	2	4,3
Disiplinler arası yaklaşım	1	2,1
Müze eğitimi	1	2,1
Toplam	47	100

Yazarların araştırmalarda daha çok anket ve başarı testi kullandığı tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

	Frekans	Yüzde
Anket	10	21,3
Görüşme	4	8,5
Gözlem	2	4,3
Döküman analizi	2	4,3
Başarı testi	12	25,5
Anket görüşme	6	12,8
Anket görüşme ve başarı testi	3	6,4
Anket ve gözlem	2	4,3
Anket, görüşme ve gözlem	1	2,1
Anket, görüşme, gözlem ve başarı testi	1	2,1
Görüşme, gözlem ve doküman analizi	2	4,3
Çalışma kâğıdı	1	2,1
Doküman analizi ve görüşme	1	2,1
Toplam	47	100

Yapılan tezler incelendiğinde elde edilen analiz sonucuna göre yaklaşık yüzde 27'sinde geçerlilik çalışmalarının mevcut olmadığı gözlenmiştir (Tablo 7).

Araştırmacıların yaklaşık olarak yüzde 60'ı kullandığı ölçme aracının geçerlilik türünü belirtmemiştir (Tablo 8).

Tablo 7. Ölçme Araçlarının Geçerlilik Çalışmaları Mevcut mu?

	Frekans	Yüzde
Evet	23	48,9
Hayır	13	27,7
Alan Yazında Geçerliliği Belirtilmiş Bir Ölçme Aracı Kullanılmış	8	17
Geçerliliğe Gerek Yok	3	6,4
Toplam	47	100

Tablo 8. Tezlerde Kullanılan Geçerlilik Türü

	Frekans	Yüzde
İçerik Geçerliliği	10	21,3
Yapı Geçerliliği	4	8,5
Kritere Dayalı Geçerlilik	1	2,1
Geçerliliğe Gerek Yok	3	6,4
Belirtilmemiş	29	61,7
Toplam	47	100

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucuna göre Ondokuz Mayıs Üniversitesi İLKöğretim Bölümü yüksek lisans programlarında yayımlanan tezlerde aşağıdaki eğilimler belirlenmiştir.

Son yıllarda yapılan tez sayısında kayda değer bir artış gözlemlenmiştir.

İncelenen tezlerin sayfa sayılarının ağırlıklı olarak 100-150 arasında olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu için çoğunlukla öğretmen adaylarının ve ilkökul öğrencilerinin seçildiği belirlenmiştir.

Araştırmacılar amaçsal ve rastgele örneklem seçim yollarını ağırlıklı olarak kullanmışlardır.

Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin ağırlıklı olarak tercih edildiği, nitel araştırmalarda ise örnek olay araştırma deseninin ağırlıklı olarak kullanıldığı, karma yöntemin araştırmacılar tarafından tercih edilmediği görülmüştür.

Araştırmalardaki örneklem sayısının 200 ve üzeri olan çalışmalarının tezlerin tamamının üçte birini oluşturduğu belirlenmiştir.

Kaynakça

- Akça Üstündağ D. (2013) Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Araştırma Eğilimleri, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55-71
- Erdoğan, U. F. ve Çağiltay, K. (2009). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Alanında Yapılan Master ve Doktora Tezlerinde Genel Eğilimler. *XI. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa- Türkiye*, 11-13 Subat 2009, ss. 389-393.
- Göktaş, Y., Haseçebi, F., Varışoğlu B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran M., Sözbilir, M. (2012) Türkiye’deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Johnstone, S. (1997). Examining The Examiners: An Analysis of Examiners' Reports On Doctoral Theses. *Studies in Higher Education*, 3(22). 333-347.
- Kabaca, T. ve Erdogan, Y. (2007). Fen bilimleri ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 54-63.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Macauley, P., Evans, T., Pearson, M. ve Tregenza, K. (2005). Using Digital Data And Bibliometrics For Researching Doctoral Education. *Higher Education Research and Development*, 2 (24). 189-199.
- Onwuegbuzie, J. A. ve Daniel G. L. (2003). Typology of Analytical And Interpretational Errors In Quantitative And Qualitative Educational Research. *Current Issues in Education*, 6 (2).
- Tsai, C. C. ve Wen, M. C. L. (2005). Research And Trends In Science Education From 1998 To 2002: A Content Analysis of Publication in Selected Journals. *International Journal of Science Education*, 27(1). 3-14.
- ÜAK, (2013). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. <http://www.yok.gov.tr> Erişim Tarihi (29.04.2013).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi

Araştırmacıların veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket ve başarı testi kullandıkları saptanmıştır.

Çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının büyük bir kısmında geçerlik türünün belirtilmediği görülmüştür.

Araştırmacıların %87’i çalışmanın iç geçerliliğini tehdit eden unsurları ve bunları nasıl kontrol altına alınacağını belirtmemiştir.

Tezlerin büyük bir bölümünde hipotezlerin açık bir dille ifade edilmediği belirlenmiştir.

Nicel veri analizi yapılan araştırmalarda araştırmacıların %38’i verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirtmemiştir.

Elde edilen bulgular ışığında lisansüstü çalışmaların yöntemsel olarak uluslararası eğitimlere paralel olarak karma yöntemle desteklenmesi, ölçme araçlarına uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının açık bir şekilde belirtilmesi, araştırmaların iç geçerliliği tehdit eden unsurlara ve bunlara karşı nasıl önlem alındığını içermesi, yöntem için pilot çalışmaların yapılması, araştırma ile ilgili hipotezlerin ve elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin açıkça belirtilmesi önerilmektedir.

Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Düzeyleri

Volkan Bayar*

Aylin BAYAR**

Eray EĞMİR****

İ. Serkan ÖDEMİŞ***

Gökhan KAYIR***

Özet

Bu çalışmanın amacı bir devlet üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin saptanması ve bu kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, meslek ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmada var olan durumu saptamayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı toplam 78 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen 12 maddelik "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğe keşfedici faktör analizi uygulanmış ve iç tutarlılık katsayısı ($\alpha=0.903$) hesaplanmıştır. Veriler betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeylerine ilişkin ortalama puanları 2.21/5 bulunmuştur. Buna göre lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyetlere, öğrenim düzeylerine ve yaşlara göre manidar biçimde farklılaşmamaktadır ($t= -1.118, p>.05; F_{(2,72)}=1.120, p>.05; F_{(2,72)}=.894, p>.05$). Araştırma görevlisi olan öğrenciler ile araştırma görevlisi olmayan öğrencilerin araştırma kaygı puanları arasında araştırma görevlileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2.99, p<.05$).

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, araştırma kaygısı, araştırma

Anxiety Levels of Graduate Students towards Doing Research

Abstract

The purposes of this research are to determine research anxiety level of graduate students in a state university and examine if there are significant differences at anxiety levels in terms of gender, age, education degree and occupation. Descriptive survey model was used for this research. Survey model aims to describe the case under researched. The data was obtained from 78 graduate students who enrolled at different master or PhD programs. 12-item "Research Anxiety Scale" developed by Büyüköztürk (1997) and demographic questions form developed by researchers were the instruments. Exploratory factor analysis was applied and Cronbach alpha was found for the scale. Descriptive statistics, independent samples t test and one way Anova used to analyze data. The mean was found 2.21/5 meaning that research anxiety level of graduate students was low. There was no significant difference at anxiety levels in terms of students' gender, age and education degree ($t= -1.118, p>.05; F_{(2,72)}=1.120, p>.05; F_{(2,72)}=.894, p>.05$). There was a significant difference between research assistants and other participants in support of research assistants ($t=-2.99, p<.05$).

Key Words: graduate education, research anxiety, research

* Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: volkanbayar06@gmail.com

** Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: yağan_a@hotmail.com

*** Hv. Öğrt. Yzb. İzmir Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu E-mail: ibrahimserkanodemis@gmail.com

**** Öğretmen, Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü E-mail: gokhankayir@gmail.com

***** Arş. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: erayegmir@hotmail.com

Giriş

Bilimsel araştırma; planlı, amaçlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, gruplanması, analizi, sentezi, açıklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi sonucunda problemlere güvenilir çözüm yolları bulma sürecidir (Kaptan, 1998; Demirel, 2001). Başka bir tanımla, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir bilgilerin üretildiği ve evren ile insanı tanıma çabasıdır (Arseven, 1993; Büyüköztürk, 1994; Kaptan, 1998; Karasar, 2007). Bireyin ve toplumun karşılaştığı problemlerin çözülmesi ve birtakım yeni araçların insanlığın hizmetine ve kullanımına sunulması bilimsel araştırmaların temel hareket noktalarıdır (Yılmaz ve Çokluk, 2010). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bilimsel araştırmada bilginin rastgele ortaya çıkması yerine gerçeğin sistematik bir şekilde, bilimsel yöntemlerle ve belli basamakların takip edilmesiyle aranması söz konusudur yani başka bir ifade ile bilimsel araştırma ile doğru ve güvenilir bilimsel bilgi elde edilmek amaçlanır. Bilimsel bilgi etkili, güçlü ve önemlidir. Bilimsel bilgiyi güçlü ve etkili kılan şey onun düzenli ve disiplinli bir sürecin ürünü olmasıdır (Geray, 2006; Punch, 2005). Bilimsel bilgiler mutlak doğrular şeklinde algılanmamakla birlikte doğruluğunun sürekli teste tabi tutulması ve yansız yollarla üretiliyor olması nedenleriyle daha anlamlı ve geçerli bilgilerdir (Erdem, 2012).

Bilimsel bilginin üretilme süreci olan bilimsel araştırmalar, toplumların değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamalarında hayati öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin en önemli kaynağıdır ve dolayısı ile toplumların sosyal ve ekonomik olarak gelişmelerini hızlandıran bir değişkendir (Saracoğlu, Varol ve Ercan, 2005; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Ülkelerin bilimsel araştırmalara verdikleri değer ile bilimsel araştırma sonuçlarını meselelerin çözümünde kullanılabilme becerileri doğrudan doğruya o ülkelerin gelişmişlik derecesi ile ilgilidir (Kurt, İzmirli, Fırat ve İzmirli, 2011). Bireylerin yüksek yaşam standartlarına kavuşmaları ve hak ettikleri saygınlığa sahip olmaları da yine mensubu oldukları ülkelerin bilime bakış açısıyla orantılıdır (Uzbay, 2008). Günümüzde bireylerin bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmaları yani araştıran, sorgulayan, eleştirel ve üretici düşünen, bilgiyi etkili kullanan bireyler olmaları onların toplum içindeki konumlarını da şekillendirmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Genç, 2010; Feather, 2006). Bilimsel bilgiye değer veren ve bilimsel düşünme becerisine sahip dinamik nesiller yetiştirme modern toplumların temel hedeflerindedir (Kabasakal, 1998; Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002).

Modern toplumlarda eğitim sistemlerinin odaklandıkları konuların başında öğrencilere bilimsel dü-

şünme becerilerinin kazandırılması gelmektedir. Benzer bir durum Türkiye için de söz konusudur. Yılmaz ve Çokluk (2010)'a göre Türk Eğitim Sisteminin çeşitli kademelerinde bireylerin araştırmacı, sorgulayıcı özelliklerine vurgu yapılmakta ve bilimsel düşünen öğrencilerin yetiştirilmesi ön plana çıkartılmaktadır. Bilimsel araştırmaların gerektirdiği ölçüde teknik bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olmak ile araştırmaya karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmiş olmak olarak tanımlanan araştırma kültürü ülkemizdeki eğitim programlarının da bireylerle kazandırmak istediği özelliklerden bir tanesidir (Saracoğlu, Varol ve Ercan, 2005). Bu bağlamda, en önemli görev evrensel bilginin üretildiği ve verildiği yer olan üniversitelere düşmektedir. Üniversiteler, meslek insanı yetiştirmek ve topluma hizmet sunmak gibi görevlerin yanında ayrıca bilimsel araştırmalar yapmak ve bilimsel araştırmalar yapacak kadroları lisansüstü eğitim programları vasıtasıyla yetiştirmektedir.

Büyüköztürk (1997)'e göre sözü edilen araştırma kültürü, kişilerde bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bir arada gelişmesine bağlıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere bireylere sadece araştırma becerisinin kazandırılması yeterli olmamaktadır. Araştırmacı bireylerin yetişmesi için teknik bilgi ve becerilerin yanında ilgi, tutum, değer, alışkanlık ve kaygı gibi duyuşsal özellikler de önemli rol oynamaktadır. Kaygı, sayılan duyuşsal özellikler içerisinde insan davranışı üzerinde genel bir etkiye sahip olması bakımından önemlidir. Büyüköztürk (1997), kaygının genellikle bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olduğunu ifade etmiştir. İnanç, Bilgin ve Atıcı (2007)'ya göre kaygı, korku ile alakalı bir duygudur ve oluşabilmesi sadece gerçek nedenlere bağlı değildir bilakis hoş olmayan bazı düşsel kurgulardan kaynaklı olabilir. Başaran (2005) ise korkunun doğal bir duygu olduğunu ama kaygının kaynağı belirsiz ve karmaşık bir duygu olduğunu; Onwuegbuzie ve Wilson (2003) ise kaygının akademik performansı zayıflattığını belirtmiştir. Üzüntü, gerginlik, stres, hayal kırıklığı, panik ve benzeri psikolojik rahatsızlıklar ile tansiyon, baş ağrısı gibi fiziksel sıkıntıları ortaya çıkartan veya tetikleyen kaygı durumu üst düzey düşünme becerilerinin kullanılamaması, anlamada zorluk, zihinsel karışıklık ile istek kaybına yol açar (Onwuegbuzie, Slate ve Schwartz, 2001; Onwuegbuzie, DaRos ve Ryan, 1997). Lei (2008), yüksek düzeyde araştırma kaygısının öz yeterlilik duygusunu azalttığı ve kişilerin araştırmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu söylemiştir.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2005), araştırma kaygısını; mecbur kalmadıkça araştırma yapmama, araştırma yaparken kişinin kendisini rahatsız ve huzursuz hissetmesi, araştırma konusunda öz güven eksikliği ve araştırma yapmak zorunda kaldığında kişinin iç

sıkıntısı yaşamaması olarak tarif etmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Tekin (2007), öğrencilerin araştırma kaygısının yüksek olduğunu ve kişilerin kaygı düzeyleri ile araştırma yeterlilik düzeylerinin ters orantılı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma kaygısının, ayrıca, eleştirel düşünme becerisi ile de ters yönlü ilişkiye sahip olduğu Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) tarafından dile getirilmiştir.

Yukarıda verilen bilgileri bir bütün halinde değerlendirecek olursak araştırma kültürüne sahip bireylerin varlığının çağdaş bir toplum için elzem olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma kültürüne sahip bireylerin yetişmesinde yöntem ve teknik bilginin önemli olması kadar araştırmaya olumlu tutum geliştirmenin de yani bir diğer ifade ile araştırma sürecini kendisi için bir tehdit unsuru olarak görmeyişin de önemi büyüktür. Bilim uzmanı ve bilim doktoru olarak adlandırılan araştırmacı kadroları yetiştirmeyi hedef edinen lisansüstü eğitim programları akademik hayatın başlangıcıdır. Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin henüz akademik hayatlarının başlangıcında bilimsel araştırmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri ilerleyen aşamalarda ki çalışmalarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu açıdan baktığımızda, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma kaygı düzeylerinin tespiti ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre analizinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bahsedilen gerekçeler doğrultusunda bu araştırmanın amacı lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin saptanması ve bu kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya ilişkin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dönük olan bu betimsel nitelikli araştırma tarama modelinde olup çalışmada var olan durum yansıtılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırma düşüncesi vardır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2012-2013 eğitim öğretim yılında kayıtlı bulunan öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evren içerisinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile 78 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama formları 78 öğrenciye dağıtılmış ve form dağıtılan öğrencilerin tamamı çalışmaya katılmıştır (geri dönüş oranı %100'dür).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, lisansüstü öğrenim düzeyleri ve meslek bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden %55'i kadın, %44'ü erkektir. Katılımcıların %48'i 30 yaş veya altında iken %52'si 30 yaşın üzerindedir. En çok katılım 34 kişi (%43) ile öğretmenlerden olurken araştırma görevlileri 16 kişi (%20) ile ikinci büyük gruptur. Katılımcıların 21'i (%26) tezsiz yüksek lisans yapmakta, 29'u (%37) tezli yüksek lisans yapmakta ve 28'i (%35) ise doktora düzeyinde öğrenim görmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Lisansüstü Öğrenim Düzeyleri ve Meslek Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	43	55
	Erkek	35	44
	30 ve altı	48	61
Yaş	39 ve altı	25	32
	40 ve üstü	5	6
	Arş. Gör.	16	20
Meslek	Öğrt. Gör.	2	2.5
	Okutman	8	10
	Öğretmen	34	43
	Diğer	18	23
Lisansüstü	Tezsiz Y.L	21	26
Öğrenim Düzeyi	Tezli Y. L	29	37
	Doktora	28	35
Toplam (N)		78	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ile Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen “Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, lisansüstü öğrenim düzeyi ve meslek gibi önemli olduğu düşünülen bazı profil bilgileri sorulmuştur. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olan “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” beşli likert (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum) tipinde yanıtlanabilen 12 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Maddelerden beş tanesi (2, 3, 4, 8 ve 11 numaralı maddeler) doğrudan kaygı durumunu yansıtmayan (olumlu) ifadelerdir. Bu maddeler ters kodlanmıştır. *Kararsızım* ifadesi tutuma ilişkin bir karar belirtmediğinden yani katılma derecesine dair fikir vermediğinden bu ifadeye rakamsal değer verilemeyeceği düşünülmüş ve seçenekler arasından çıkartılmıştır. Bunun yerine, katılımcılardan ölçekte yer alan maddeleri –katılma derecelerine göre- birden beşe puanlamaları istenmiştir. Bir puan en alt katılma derecesini, beş puan ise en üst katılma derecesini göstermiştir. Orijinal ölçekte olduğu gibi bu çalışmada da yüksek puan yüksek kaygı düzeyini, düşük puan ise düşük kaygı düzeyini ifade etmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.87$ dir (Büyüköztürk, 1997). Öte yandan, ölçeğin orijinal formunu n lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin katılımıyla geliştirilmesi geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarının yeniden üretilmesini gerektirmiştir. Keşfedici faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlar oluşturmak hedeflenmiştir. Güvenilirlik kanıtı olarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 2’de Bilimsel Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğine ilişkin keşfedici faktör analizi sonucu sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırma Yönelik Kaygı Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Tek Faktörün Açıkladığı Varyans	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
Mecbur kalmadıkça araştırma yapmak istemem	.494	.244	.433
Araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissederim.	.719	.516	.645
Araştırma yapmaktan büyük zevk duyarım.	.766	.587	.703
Araştırma yapmak bende rahatsızlığa yol açmaz.	.766	.587	.693
Araştırma yapmam gerektiğinde içimin sıkıldığını hissederim.	.720	.519	.661
Araştırma sözcüğü bile beni huzursuz etmeye yetiyor	.709	.503	.640
Araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder.	.750	.563	.675
Araştırma yapmak benim için eğlenceli bir uğraştır	.712	.507	.643
Araştırma yaparken kendimi genellikle huzursuz hissederim.	.756	.571	.684
Araştırma yaparken kısa zamanda bıkarım.	.684	.468	.612
Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz.	.586	.343	.521
Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur.	.699	.489	.627

Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu denetlemek amacıyla KMO testi ve tüm değişkenlerin yeteri kadar korelasyona sahip olma varsayımını denetlemek amacıyla Barlett küresellik testi yapılmıştır. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.5 olması ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Ayrıca, maddeler arasında çok yüksek korelasyon olmaması doğru ölçüm yapabilmek açısından önemlidir. Bu analizde KMO değerinin 0.813 olduğu ve Barlett testinin de anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=507.155$, $sd=66$, $p<.001$). Determinant testi sonucu anlamsız 0.001 olup kritik değerin (0.00001) üstündedir ve maddeler arasında çok yüksek korelasyon olmadığını göstermektedir. Varsayım testlerine baktığımızda sonuçların beklenen düzeyde olduğu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu

sonucuna varılmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi neticesinde ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi tek faktör ve 12 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktöre ilişkin özdeğer 5,9 ve tek faktörün ölçekteki toplam varyansı açıklama oranı % 49.15’tir. Birinci ve on birinci maddelerin 0.494 ile 0.586 faktör yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Kalan bütün maddeler 0.684 ve daha üstü faktör yüklerine sahiptir. Buradan madde faktör ilişkisinin oldukça güçlü olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Tablo 1’in son sütununda yer alan madde toplam korelasyon değerleri, her bir madde ile boyut arasındaki ilişki düzeyini göstermektedir. Madde toplam korelasyonları 0.433 ile 0.703 arasında değişmekte olup tümü istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin iç tutarlılığı $\alpha=0.903$ ’tür ve güvenilirlik için oldukça yeterli bir değerdir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada kişisel bilgilerin tespiti amacıyla yüzde, frekans ve ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerini; yaş, cinsiyet, lisansüstü öğrenim seviyesi ve mesleklere göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 18 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikli olarak, lisansüstü eğitim görmekte olan öğrencilerin araştırma kaygı düzeylerini belirlemeye dönük betimsel analizlere yer verilmiştir. Takip eden aşamada, kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin araştırma kaygı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmaktadır.

78 öğrenciden elde edilen veri setinde çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir sınır olan +1 ve -1 aralığındadır. Bu değerler, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların normal dağıldığını ve istatistiksel analizlere uygun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri 1 ile 4.08 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 12 maddeden oluşan ölçekten aldıkları ortalama puan 5 üzerinden 2.21 ve standart sapmaları 0.77'dir. Daha öncede değinildiği gibi ölçekten alınan düşük puan düşük kaygı düzeyini göstermektedir ve dolayısı ile bu bulgulara göre lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik kaygılarının düşük olduğunu söyleyebiliriz. Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ise 1.72 ile 2.95 arasında değişmektedir. Öğrenciler, "Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur", "Araştırma sözcüğü bile beni huzursuz etmeye yetiyor" ve "Araştırma yapmak düşüncesini bile beni tedirgin eder" önermelerine oldukça düşük düzeyde katılım göstermişlerdir ve bu maddelerin ortalamaları sırası ile 1.72, 1.83 ve 1.85'tir.

Tablo 3. Öğrencilerinin Araştırma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Puanlar	n	Minimum	Maksimum	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Araştırma Kaygısı	78	1	4.08	2.21	.77	.298	.548

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyetlere ve mesleklere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyetlere göre manidar biçimde farklılaşmamaktadır ($t = -1.118$, $sd=73$, $p>.05$). Öğrencilerin sahip oldukları mesleklere göre kaygı düzeylerinin farklılaşıp fark-

laşmadığının analiz edilebilmesi için araştırma görevlisi olanlar ve olmayanlar şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Araştırma görevlisi olan öğrenciler ile araştırma görevlisi olmayan öğrencilerin araştırma kaygı puanları arasında araştırma görevlileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -2.99$, $sd=73$, $p<.05$).

Tablo 4. Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Puanlarının Cinsiyet ve Mesleklere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Düzye	N	X	Ss	Sd	t	P
Cinsiyet	1. Kadın	41	2.12	.69	73	-1.118	.267
	2. Erkek	34	2.32	.86	73		
Meslek	1. Arş. Gör.	16	1.72	.79	73	-2.99*	.004
	2. Diğer	59	2.34	.72	73		

$p<.05$

Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin lisansüstü öğrenim düzeyine ve yaş durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir. Öğrencilerin

kaygı düzeyleri, lisansüstü öğrenim düzeylerine göre ($F_{(2,72)}=1.120$, $p>.05$) ve yaşlarına göre ($F_{(2,72)}=.894$, $p>.05$) farklılaşmamaktadır.

Tablo 5. Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Puanlarının Lisansüstü Öğrenim Düzeyi ve Yaş Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler laması	Top- Sd	Kareler laması	Orta- F	P
Öğrenim Düzeyi	Gruplar Arası	1.358	2	.679	1.120	.332
	Grup İçi	43.657	72	.606		
	Toplam	45.015	74			
Yaş	Gruplar Arası	1.091	2	.545	.894	.413
	Grup İçi	43.924	72	.610		
	Toplam	45.015	74			

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve kaygı düzeyinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin farklı bir öğrenci grubu üzerinde geliştirilmesi sebebiyle geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarının yeniden üretilmesi gerekmiştir. Yapılan temel bileşenler analizi ile güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıda ve yüksek güvenilirlikte olduğu sonucuna varılmıştır. Tek faktörlü olmasına rağmen açıklanabilen varyans %49 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varabiliriz. Büyüköztürk (1997), lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin genel olarak yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını ve bazı önlemlerin alınması gerektiğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Çokluk (2010) ile Saracoğlu, Varol ve Ercan (2005), öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta olduğu sonucuna varmışlardır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin literatürdeki örneklerle nazaran daha düşük düzeyde araştırma kaygısına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Bulgular, araştırmaya yönelik kaygı düzeyinin yaş gruplarına, lisansüstü öğrenim düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Öte yandan, araştırma görevlisi olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre manidar biçimde daha düşük düzeyde araştırma kaygısı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma görevlilerindeki düşük kaygının görev tanımlarına uygun olarak tüm mesailerini araştırma faaliyetlerine ayırmalarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Bilim insanı yetiştirme amacı taşıyan enstitülerden mezun olan bireylerin bilimsel araştırma kültürüne, araştırma için gereken teknik bilgi ve beceriye, araştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Genel olarak öğrenmeyi ve akademik performansı olumsuz etkileyen kaygı durumu aynı zamanda bilimsel araştırma yapmaya yönelik olumsuz tutum geliştirilmesi ve kişilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip olmaları oldukça olumlu bir durumdur.

Öğrencilerin istatistik ve bilimsel araştırma yöntemleri dersleri alıp almamasına göre araştırma kaygı düzeylerinin araştırılması ve daha büyük örneklerle araştırmanın tekrar edilmesi öğrencilerin kaygı düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi sağlanması açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Arseven, A. D. (1993). *Alan Ara tırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Gül.
- Başaran, E. (2005). *E itim Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Büyükoztürk, . (1994). Türk E itim Sisteminde Ara tırma E itimi. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 385-400.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (16-18 Eylül 2002). Hizmet Öncesi Ö retmen E itimi Programlarındaki Ara tırmalara Yönelik Derslerin ncelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik E itimi Kongresi*. Orta Do u Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirba , M. ve Ya basan, R. (2005). Sosyal Ö renme Teorisine Dayalı Ö retim Etkinliklerinin Ö rencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılı na Olan Etkisinin ncelenmesi. *Uluda Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2001). *E itim Sözlü ü*. Ankara: Pegem A.
- Feather, J. (2006). The Context Of Change: Information Professionals and The Information Professions In An Information Society. *Health Information and Libraries Journal*, 23 (1).
- Genç, S. Z. (2010). Bilim tarihi. Remzi Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel Ara tırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal Ara tırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giri* . Ankara: Siyasal
- nanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2007). *Geli im Psikolojisi*. Ankara: Pegem A.
- Kabasakal, Ö. (1998). Bilgi Toplumuna Geçişte Üniversitelerin Önemi. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4 (19), 845-850.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Ara tırma ve statistik Teknikleri*. Ankara: Teknik.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Ara tırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, Ö., ahin, A. ve Ye il, R. (2011). Bilimsel Ara tırmaya Yönelik Tutum Ölçe i Geçerlilik ve Güvenirlik Çalı ması. *İköretim Online*, 10(3), 961-973.
- Kurt, A., zmirli, Ö., Fırat, M. ve zmirli, S. (2011). Bilimsel Ara tırma Yöntemleri Dersine li kin Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümü Ö rencilerinin Görü lerinin ncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28.
- Lei, S. A. (2008). Factors Changing Attitudes of Graduate School Students Toward an Introductory Research Methodology Course. *Education*, 128 (4), 667-685.
- Onwuegbuzie, A. J., DaRos, D., ve Ryan, J. (1997). The Components of Statistics Anxiety: A Phenomenological Study. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 18 (4), 11-35.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., ve Schwartz, R.A. (2001). The Role of Study Skills in Graduate-Level Educational Research Courses. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 238-246.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Wilson, V.A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, Etiology, Antecedents, Effects and Treatments - A Comprehensive Review of The Literature. *Teaching in Higher Education*, 8 (2), 195-209.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Ara tırmalara Giri : Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- [Saracalo lu, A.S.](#), Varol, R., ve Ercan .E. (2005). Lisansüstü E itim Ö rencilerinin Ara tırma Kaygıları, Ara tırma ve statistik Yönelik Tutumları ile Ara tırma Yeterlikleri Arasındaki li ki. *Buca E itim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Uzday, .T. (22 Kasım 2008). Ça da Uygur a Ula mada Bilim Politikalarının Yeri ve Önemi. *Ulusal Bilim Politikaları Paneli*. TÜB TAK-ULAKB M, Ankara.
- Yılmaz, K., ve Bökeo lu, Ö. (2005). Üniversite Ö rencilerinin Ele tirel Dü ünmeye Yönelik Tutumları ile Ara tırma Kaygıları Arasındaki li ki. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 47-67.
- Yılmaz, K., ve Çokluk, Ö. (2010). Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Ara tırma Kaygı Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 1-9.

Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri

Eray EĞMİR*

İ. Serkan ÖDEMiŞ**

Volkan BAYAR***

Aylin BAYAR****

Gökhan KAYIR*****

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini cinsiyet, yaş, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimini sürdüren 107 tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak amacıyla ise Bozanoğlu (2004)'nın geliştirdiği 20 adet maddeden oluşan "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, post-hoc ve LSD testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemesine rağmen, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, akademik güdülenme, lisansüstü öğrencileri.

Academic Motivation Level of Post Graduate Students

Abstract

The purpose of this study is to examine the academic motivation level of postgraduate students according to gender, age, occupation and level of postgraduate variables. The research is a descriptive study and survey method was used. The sample of the study consists of postgraduate students of a state university in Central Anatolia Region in 2012-2013 school year (N=107). In this study to gather data, "Academic Motivation Scale" which is developed by Bozanoğlu (2004) and consists of 20 items was used. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t test, one way analysis of variance, post-hoc and LSD test were used. The results obtained from data analysis are as follows: However there is no significant difference between the level of academic motivation and gender and between age; there is significant difference between the level of academic motivation and occupation and between the level of postgraduate education.

Key Words: Postgraduate education, academic motivation, postgraduate students.

* Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: erayegmir@hotmail.com

** Hv. Öğrt. Yzb., İzmir Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu E-mail: ibrahimserkanodemis@gmail.com

*** Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: volkanbayar06@gmail.com

**** Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: ya_an_a@hotmail.com

***** Öğrt., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü E-mail: gokhankayir@gmail.com

Giriş

İnsan davranışlarını etkileyen faktörler eskiden beri merak uyandırmakta ve açıklanmaya çalışılmaktadır. İnsanların ya da diğer canlıların neden belli koşullar altında belli hareketleri başlatıp sürdürdüğü, neden eylem dağarcığı içinden bu hareketi tercih ettiği yüzyıllardır bilimin dikkatini çekmiş ve araştırmalara konu olmuştur (Açıkgöz, 2007).

Güdü, belirli bir durumda, belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güçtür (Balaban Salı, 2006). Genel olarak, organizmayı birtakım davranışlara yönlendiren güdüler, türlü ihtiyaçlardan doğar. Bireyler ulaşmak istedikleri şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel faaliyetler içerisine gireceklerdir (Pintrich ve Schunk, 1996: 5). Güdü kavramının gelişimi, 1930'lardan bu yana öğrenme kuramlarıyla paralel olarak davranışçılıktan bilişselcilığe doğru bir gelişim çizgisi izlemektedir. Güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayandırılırken son zamanlarda nedensel yüklemeler, öz yeterlilik, kontrol düşünceleri ve amaç gibi kavramlara dayandırılmaktadır (Açıkgöz, 2007: 211).

Akademik güdülenme ise, kısaca "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004: 84). Güdülenme öğrenmede anahtar bir rol üstlenmektedir. Güdü yalnızca öğrenme aktivitesini harekete geçiren bir etmen değil aynı zamanda onu sürdüren ve yönlendiren de bir etmendir. Güdü (motivasyon), öğrenme sürecinin etkili yönetiminde merkezi faktörlerden biridir (Kelley, 2002; akt. Aggarwal, 2004). Yapılan çalışmalarda akademik güdülenmenin, akademik başarı, akademik performans ve öğrenmeye istek duyma ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir (McClelland vd., 1953; Entwistle, 1968).

David McClelland ve John Atkinson akademik güdülenme alanında yoğunlaşan ilk bilim adamları arasındadırlar. McClelland'ın başarı kuramının kaynağı Henry A. Murray'in çalışmalarıdır. Murray'e göre başarı güdüsü bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlamıştır (Engür, 2002: 20). Bu görüşlerden hareket eden McClelland'a göre insanlar hoş duygular, durumlar arayacak, hoş olmayan duygulardan da kaçınacaktır (Onaran, 1981). Atkinson'a göre ise başarıya yaklaşma a) Başarı Gereksinimi b) Başarı Olasılığı c) Başarının Değeri olmak üzere üç etken tarafından belirlenir. Yani insanların bir şeye ulaşmak için güdülenmesi, onların başarıya ulaşma şansını ne kadar olanaklı gördüğüne ve başarmayı istediği bu şeyi ne kadar

değerli bulduğuna bağlıdır. (Duy ve Kaya, 2009: 480).

Bu çerçevede eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri araştırma açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada aşağıda belirtilen probleme ve sıralanan alt problemlere cevap aranmıştır:

Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler:

- 1) Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri nedir?
- 2) Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri
 - cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
 - yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
 - meslek değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
 - lisansüstü öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Uygulamalı sosyal araştırmalarda betimsel metodun özel bir şekli de "Survey" dir. Survey araştırmalarıyla objelerin, olay ve olguların, kavramların ne oldukları açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2004: 77). Bu çalışmada survey (tarama/tasvir) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri araştırma anketleriyle ölçülmüş, elde edilen bulgular konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalara ve alanyazına bağlı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim gören tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan uygun örneklem, seçkisiz olmayan (nonrandom sampling) yöntemlerden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle (Fraenkel ve Wallen, 2006: 99) seçilip örnekleme alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya uygunluk bakımından 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum). Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmalarda 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Yapılan çalışmada ise akademik güdülenme ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,877 olarak tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda, "akademik güdülenme ölçeği" nin 3 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiş ve belirlenen alt boyutlar literatüre uygun biçimde adlandırılmıştır. Buna göre 1. alt boyut olan "Bilgiyi Kullanma" boyutu altında 11 madde, 2. boyut olan "Kendini Aşma" boyutu altında 4 madde ve 3. boyut olan "Keşif" boyutu altında ise 5 madde toplanmıştır. Belirlenen beş boyutun, toplam varyansın % 48,895'ini açıkladığı görülmüştür. Yapılan çalışmada KMO değeri ,840 Bartlett değeri ise ,00 düzeyinde bulunmuştur. Bu değerlere bakılarak mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıda ve Bartlett sonucunda ise evrendeki dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ölçek örneklem grubuna uygulandığında, ölçeğin "Bilgiyi Kullanma" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .709, "Kendini Aşma" boyutunun .717 ve "Keşif" boyutunun ise .620 olarak belirlenmiştir. Buna göre "Akademik Güdülenme Ölçeği" nin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Hazırlanmış olan ölçek toplam 113 adet öğrenciye bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve uy-

gulama sonucunda eksik ve hatalı olduğu görülen altı ölçek çalışmada kullanılmamış ve analizler kalan 107 adet ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırılan problemler doğrultusunda SPSS bilgisayar paket programından faydalanılarak frekans, yüzde, t testi, varyans analizi (ANOVA), post-hoc ve LSD testi istatistiksel teknikleri ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre yorumlanmıştır. Araştırma için toplanan veriler analiz edilmiştir. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde örneklem grubuna ait kişisel bilgilere ilişkin ve araştırmanın problemi doğrultusunda ve ilgili istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini 54 (%50,5) erkek, 53 (%49,5) kadın olmak üzere toplam 107 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan lisansüstü öğrencilerinin 82 (%76,6) tanesi 22-30, 20 (%18,7) tanesi 31-39 yıl ve 5 (%4,7) tanesi 40 ve üstü yaşa sahiptir. Meslek değişkenine göre örnekleme oluşturan lisansüstü öğrencilerinin 35 (%32,7) tanesi araştırma görevlisi, 6 (5,6) tanesi öğretim görevlisi, 29 (%27,1) tanesi okutman, 29 (%27,1) tanesi öğretmen/idareci ve 8 (%22,9) tanesi ise diğer meslek grubu olarak görev yapmaktadır. Son olarak ise uygulamaya katılan lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü öğrenim düzeyleri değişken olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin 16 (15,0) tanesi tezsiz yüksek lisans, 60 (%56,1) tanesi tezli yüksek lisans ve 31 (%29) tanesi ise doktora yapmaktadır.

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlk alt probleme ilişkin yapılan analizlerde Tablo 1'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1. Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Bilgiyi Kullanma	107	1,82	4,91	4,02	,579
Kendini Aşma	107	1,25	5,00	3,45	,837
Keşif	107	1,40	5,00	3,23	,729

Tablo incelendiğinde, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi kullanma ve kendini aşma boyutlarında daha yüksek bir güdülenmeye sahip oldukları buna karşılık keşif boyutundaki maddelerde karşın ise daha az bir güdülenmeye sahip

oldukları görülmektedir. Buna karşın araştırmaya katılan öğrencilerin lisansüstü öğrenim esnasındaki sınav ve derslere karşı düşük bir güdülenme gösterdikleri görülmektedir.

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t-testi;

yaş, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SD	SE	t	p
Bilgiyi Kullanma	Erkek	54	4,06	,575	,078	,722	,47
	Kadın	53	3,98	,586	,080		
Kendini Aşma	Erkek	54	3,34	,870	,118	-1,416	,16
	Kadın	53	3,57	,794	,109		
Keşif	Erkek	54	3,24	,776	,105	,048	,96
	Kadın	53	3,23	,686	,094		

Verilen cevaplara göre, ölçeğin boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 3. Yaş, Meslek ve Lisansüstü Öğrenim Değişkenlerine İlişkin Anova Verileri

Boyutlar		Karelerin Toplamları	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arasında	,058	2	,029	,085	,918	
	Gruplar İçerisinde	35,534	104	,342			
	Toplam	35,592	106				
Kendini Aşma	Gruplar Arasında	1,005	2	,502	,712	,493	
	Gruplar İçerisinde	73,347	104	,705			
	Toplam	74,352	106				
Keşif	Gruplar Arasında	1,847	2	,923	1,759	,177	
	Gruplar İçerisinde	54,592	104	,525			
	Toplam	56,439	106				
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arasında	6,032	4	1,508	5,204	*,001	1-3,3-4
	Gruplar İçerisinde	29,560	102	,290			
	Toplam	35,592	106				
Kendini Aşma	Gruplar Arasında	9,278	4	2,320	3,636	*,008	1-3
	Gruplar İçerisinde	65,074	102	,638			
	Toplam	74,352	106				
Keşif	Gruplar Arasında	4,703	4	1,176	2,318	,062	
	Gruplar İçerisinde	51,736	102	,507			
	Toplam	56,439	106				
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arasında	6,886	2	3,443	12,474	,000	1-2,1-3,2-3
	Gruplar İçerisinde	28,706	104	,276			
	Toplam	35,592	106				
Kendini Aşma	Gruplar Arasında	4,708	2	2,354	3,516	,033	1-3,2-3
	Gruplar İçerisinde	69,643	104	,670			
	Toplam	74,352	106				
Keşif	Gruplar Arasında	,844	2	,422	,789	,457	
	Gruplar İçerisinde	55,595	104	,535			
	Toplam	56,439	106				

Tablo 3'teki veriler ışığında akademik güdülenme ölçeğinin boyutları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre "Bilgiyi Kullanma" ve "Kendini Aşma" boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. Tartışma

Arıoğul (2009), yaptığı çalışmada Türk İngiliz Dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını incelemiştir. Çalışmasının sonunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da akademik güdülenme ölçeğinden elde edilen veriler cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak bu çalışmada "Bilgiyi Kullanma" boyutunda fark öğrenim düzeyi yüksek olan grup lehine olurken, "Kendini Aşma" boyutunda ise öğrenim düzeyi düşük olan grup lehine gerçekleşmiştir. Ancak sözü edilen çalışmada böyle doğrusal bir farklılaşma yoktur.

Saracaloğlu (2008), "Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının sonuç bölümünde öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi ve mesleğe göre anlamlı bir değişim göstermediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da akademik güdülenme cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamıştır. Buna karşın bu çalışmada akademik güdülenme öğrenme düzeyi ve meslek değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermiştir. Buna sebep olarak örneklemin farklı olması gösterilebilir.

Semerci ve Duman (2013) yaptıkları çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Çalışmada akademik motivasyon dört alt boyutta incelenmiş ve "Dışsal etkiler, İçsel etkiler, Azim artışı, Öz-bilinç" boyutlarında ve son olarak da genel olarak akademik motivasyon düzeyinde anlamlı bir farka rastlanılmadığı belirtilmiştir. Bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Bu bulguyu destekleyen bir araştırma da Çakar ve Şahin (2011) tarafından yapılan "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi" isimli çalışmadır. Bu çalışmada da cinsiyet değişkeni akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farka neden olmamıştır.

5. Sonuç

a) Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim öğrencileri "bilgiyi kullanma" ve "kendini aşma" boyutlarındaki sorulara yüksek, "keşif" boyutundaki maddelere orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin öğrenmelere yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu, bundan keyif aldıklarını ve akademik anlamda kendilerini aşma gayreti içerisinde oldukları söylenebilir.

b) Verilen cevaplara göre, ölçeğin boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra "Bilgiyi Kullanma" boyutunda erkek deneklerin ($\bar{X} = 3,34$), kendini aşma boyutunda ise kadın deneklerin güdülenme düzeyleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir ($\bar{X} = 3,57$). Bu noktada kadın öğrencilerin seviyesini yukarı çekme noktasında daha yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Yani kadın öğrenciler akademik anlamda kazandığı bilgiler sonucunda elde edecekleri sonuçla daha çok ilgilenmektedir. Buna karşın erkeklerin daha çok araştırma ve akademik öğrenme sürecine odaklandıkları söylenebilir. Erkekler uzun süreli hedefler koyarak akademik öğrenme sürecine daha motive biçimde katılmakta ve bu bilgileri kullanmak ve başkalarına aktarmaktan haz duymaktadırlar.

c) Verilen cevaplar analiz edildiğinde akademik güdülenme düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. "Bilgiyi Kullanma" boyutunda verilen cevapların ortalaması incelendiğinde tüm denek gruplarının bu boyutta yüksek düzeyde bir güdülenmeye sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir. En yüksek katılım oranı yaşı 22-30 olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise 40 ve üstü yaşa sahip olan gruba aittir. Buna göre yaşça küçük olan katılımcılar akademik bilgiyi elde etme ve kullanma noktasında daha yüksek bir güdülenmişlik düzeyine sahiptir.

"Kendini Aşma" boyutunda yaşı 22-30 ($\bar{X} = 3,49$) olan grubun diğer iki gruba nazaran daha olumlu düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre bilgiyi kullanma boyutundaki maddelere katılım oranı yaş arttıkça bir azalma göstermiştir. Bu duruma ilerleyen yaşın getirdiği fiziksel ve sosyo-ekonomik durumun, bilgiyi kullanma ve kendini aşma noktasında olumsuz etki yapmasının neden olduğu söylenebilir. Daha ileri yaşlarda bireyler araştırma ve ödevlere daha az zaman ayırabilmekte ve başka sorumlulukları da yerine getirmek zorunda olduklarından, kısa dönemli hedefler ile lisansüstü eğitimi sürdürmektedirler.

"Keşif" boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde yaşı 40 ve üzeri ($\bar{X} = 3,60$) olan grubun diğer iki gruba nazaran daha olumlu düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu boyutta diğer boyutların aksine

katılım oranı yaş arttıkça artmaktadır. Bu durumdan hareketle ders ve sınav süreçlerine dair güdülenme yaş arttıkça artmaktadır. Bu durum önceki boyutlara ilişkin bulgularla bir uyum göstermektedir. Yaş arttıkça araştırma ve ödev yerine nispeten ders ve sınavlara bir güdülenme olmakta ve bu da kısa süreli hedefleri gerçekleştirme güdüş ile bir uyum arz etmektedir.

d) Yapılan istatistiki analizler sonucunda akademik güdülenme ölçeğinin “Kendini Aşma” ($p=.001$) ve “Bilgiyi Kullanma” ($p=.008$) boyutları meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan post-hoc testi sonucunda “Bilgiyi Kullanma” boyutunda araştırma görevlisi ile okutman grubu arasında araştırma görevlileri lehine bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca aynı boyutta okutman ile öğretmen grubu arasında öğretmenler lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bunun yanı sıra “Kendini Aşma” boyutunda ise araştırma görevlisi ile okutman grubu arasında araştırma görevlileri lehine bir fark tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle, araştırma görevlilerinin akademik öğrenime yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim yapan öğretmen ve idareciler akademik öğrenim esnasında kazandıkları birikimi kurumlarında ve sınıflarında kullanma arzusu taşıdıklarından, bu boyutta öğretmenler lehine olumlu bir güdülenmeye rastlandığı söylenebilir. Araştırma görevlilerinin yaptıkları akademik çalışmalar, yükselmelerinde önemli bir rol oynadığı için bu onların motivasyonlarını etkileyen dışsal bir güdü kaynağı olabilir. Bunun yanı sıra araştırma görevlilerinin zaten akademik çalışmalarda bulunma ile alakalı bir statüye bağlı olmaları onların hem içsel olarak hem de kazanımlarının onlar için daha önemli olması açısından dışsal olarak da akademik güdülenmeyi etkileyen etkenler arasında sayılabilir. Buna karşılık okutmanların çalışma koşulları, yaptıkları lisansüstü eğitimdeki birikimlerinin sınıf ortamında kullanabilme esneklikleri ve bu öğrenimin okutmanların statüsünde herhangi bir değişik-

liğe sebebiyet vermeyecek olması, sonucun bu grup aleyhine çıkmasına bir açıklama getirebilir.

e) Akademik güdülenme ölçeğinden elde edilen veriler sonucunda, ölçeğin “Bilgiyi Kullanma” ve “Kendini Aşma” boyutlarının lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. “Bilgiyi Kullanma” boyutunda tezsiz yüksek lisans ile tezli yüksek lisans yapan grup arasında tezli yüksek lisans yapan grup lehine bir fark vardır. Aynı zamanda tezsiz yüksek lisans ile doktora yapan grup arasında doktora yapan grup lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Yüksek lisans yapan grup ile doktora yapan grup arasında doktora yapan grup lehine de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle lisansüstü öğrenim düzeyi arttıkça akademik anlamda bilgiyi kullanma, araştırma ve ödev yapma, akademik çalışmalardan keyif alma ve heyecan duyma özellikleri de olumlu bir seyir izlemektedir.

Bunun yanı sıra ölçeğin “Kendini Aşma” boyutunda da tezsiz yüksek lisans yapan grup ile doktora yapan grup arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Tespit edilen bu fark tezsiz yüksek lisans yapan grup lehine gerçekleşmiştir. Aynı zamanda tezli yüksek lisans yapan grup ile doktora yapan grup arasında da anlamlı bir fark vardır. Tespit edilen bu fark tezli yüksek lisans yapan grup lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrenim düzeyi düştükçe kendini aşma noktasında daha yüksek bir güdülenmeye rastlanmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle lisansüstü öğrenim düzeyi arttıkça akademik öğrenimde bilgi elde etme ve bu bilgiyi kullanma motivasyonu artmaktadır. Bu sonuca lisansüstü öğrenim düzeyi arttıkça akademik faaliyetlerle daha sıkı ilişkiler kurma ve bunu artık bir yaşam tarzı haline getirme durumunun yol açtığı söylenebilir. Buna karşın lisansüstü eğitim düzeyi düştükçe “Kendini Aşma” güdüsünün artmasına da yükselmeye olan motivasyonun sebep olduğu söylenebilir. Buna göre her seviye, bir üste çıkmak için kendini aşma noktasında güdülenmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). İzmir: Biliş.
- Aggarwal, J. C. (2004). *Essentials of Educational Psychology*. New Delhi, Vikas Publishing House Pvt. Ltd., 202.
- Arıoğul, S. (2009). İngiliz Dili Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Balaban Salı, J. (2006). *Öğrenmede güdülenme*. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Duy, B. (2009). *Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar*. Kaya, A. (Der.), *Eğitim Psikolojisi*, 473-511. Ankara: Pegem Akademi.
- Engür, M. (2002). *Elit Sporcularda Başarı Motivasyonunun Öğrencilerinin Durumluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Entwistle, N. J. (1968). Academic Motivation and School Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38 (2), 181-188.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design And Evaluate Research in Education* (Third Edition). New York.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara:Sevinç.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.
- Semerci, Ç. ve Duman. B. (2013). Achievement Motivations of the Students Studying at Computer and Instructional Technologies Teaching Department. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (1), 134-142.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519-540.

Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri

İbrahim Serkan ÖDEMİŞ*

Eray EĞMİR**

Gökhan KAYIR***

Volkan BAYAR****

Saadet Aylin BAYAR****

Özet

Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu becerilerin yaş, cinsiyet, lisansüstü eğitim programı ve meslek değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinin farklı lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır (n=98). Araştırmaya ilişkin veriler Özdemir (2005) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, meslek ve lisansüstü eğitim programı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri

Critical Thinking Attitudes of Graduate Students

Abstract

The purpose of this study was to determine the level of graduate students' critical thinking skills and whether these skills differ among these students depending on their age, gender, graduate programs and occupation. In this study, survey method and an attitude scale were used for data collection. The sample of this study consisted of 98 students enrolled at different graduate programs of Education Science and Social Science Institutes of Ege and Dokuz Eylül University, Data was gathered through "Critical Thinking Attitude Scale" developed by Ozdemir (2005). In the study, descriptive statistics (arithmetic means and standard deviation), independent samples t-test and one-way ANOVA were used to analyze the data according to research questions. The study results revealed that the university students, who participated in this study hold moderate level of critical thinking skills and there was no significant difference observed among these students' critical thinking skills in terms of their age, gender, graduate programs and occupation.

Key Words : Graduate education, critical thinking, critical thinking skills

* Hv. Öğrt. Yzb., İzmir Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu E-mail: ibrahimserkanodemis@gmail.com

** Öğrt., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: erayegmir@hotmail.com

*** Öğrt., Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü E-mail: gokhankayir@gmail.com

**** Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: volkanbayar06@gmail.com

***** Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: ya_an_a@hotmail.com

1. Giriş

Yirmi birinci yüzyılda toplum, bilginin hızlı üretildiği ve tüketildiği bir yapıya doğru hızla gelişmektedir. Bu gelişim sürecinde yeniliklere açık ve olayları farklı açılardan değerlendirebilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Bu durum günümüz insanının sahip olduğu özelliklerin farkında olan, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, düşünen, sorgulayan, araştıran, mantıklı kararlar alan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey olmasını gerektirmektedir (Karagenç, 2003). Özden (1998) bilgi toplumunda iyi yetişmiş bireylerin sahip olması gereken nitelikleri; düşünen ve düşüncelerini doğru ifade eden, inandırıcı ve etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, çok kültürlü veya farklı kültürleri anlayabilen, bilinçli tercihler yapabilen, güçlü bir sorgulama ve karşılaştırma yeteneğine sahip, esnek ve bağımsız olarak özetlemektedir.

Modern eğitim anlayışında mevcut bilgileri muhakeme etmeden kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri doğru yerde kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin en önemli görevlerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır (Akbiyık, 2002; Kürüm, 2002).

Eleştirel düşünme, son yıllarda felsefeden eğitime birçok alanda bilim adamlarının çalıştığı, incelediği, üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Eleştirel düşünme bir entelektüel gelişim aracı olarak ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modellenmiştir (Özden, 2003).

Paul, eleştirel düşünmeyi, "hızla değişen dünyada her insanın ayakta durması için bir ihtiyaç" (Glassner-Schwarz, 2007: 11) ve "gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma" (Çavuş ve Uzunboylu, 2009: 435) olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu (1995: 216) ise eleştirel düşünmeyi "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç" olarak tarif etmektedir.

Yapılan çalışmalarda eleştirel düşünmenin eğitimle kazanılabileceği, bu nedenle; farklı düşünmeye açık, sorgulamaya dayanan ve öğrencilerin edilgen alıcılar yerine aktif katılımcılar gibi davrandığı bir eğitim modelinin gerekliliğinin üniversite eğitimi açısından çok önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Kökdemir, 2003).

Lisansüstü eğitim dört yıllık lisans programlarından sonra, yüksek lisans ve doktora derecelerini almayı ve belirli bilim dallarında uzmanlaşmayı sağlayan

bir eğitimidir (Sağlam, 2007). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin ders ve tez yazım sürecinde karşılaştığı problemleri teşhis edebilmesi, doğru veya yanlış bilgileri kabul etmeden önce düşünme süzgecinden geçirebilmesi, sebep-sonuç ilişkilerini inceleyebilmesi, çözüm yollarını araştırıp potansiyel çözüm yollarından gerçek çözüm yolunu görebilmesi ve sonuçta ortaya koyduğu çözümü de muhakeme edebilmesi eleştirel düşünme becerileri ile yakından ilgilidir. Bu becerilerin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin belirli değişkenler dikkate alınarak eleştirel düşünme becerisinin belirlenmesine yönelik olarak bu çalışma planlanmış ve ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma "tarama" modelindedir. Tarama modeli; geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinin farklı lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler, örneklemi bu programlarda lisansüstü eğitim gören 65 erkek, 33 kız olmak üzere toplam 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolaylı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada verileri toplamak amacıyla Özdemir (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği", araştırmacının kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Öğrencilere 30 maddelik "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ile birlikte Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada eleştirel düşünme tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,883 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinin farklı lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle sınırlandırılmıştır.

Verilerin toplanmasında yararlanılan ölçekte aralıklar "1.00-1.49 "Hiç katılmıyorum. " 1.50-2.49 "Orta

düzeyde katılıyorum."ve 2.50-3.00 "Tam katılıyorum." şeklinde tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Kişisel Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet durumuna ilişkin bulgular

Cinsiyet	f	%
Erkek	65	66,3
Kız	33	33,7
Toplam	98	100

Tablo 2. Öğrencilerin yaş durumuna ilişkin bulgular

Yaş	f	%
23-27	37	37,7
28-31	38	38,7
32-35	15	15,3
35 üstü	8	8,3
Toplam	98	100

Tablo 3. Öğrencilerin meslek durumuna ilişkin bulgular

Meslek	f	%
Öğretmen	27	27,5
Akademik Personel	71	72,5
Toplam	98	100

Tablo 4. Öğrencilerin lisansüstü eğitim programına ilişkin bulgular

Lisansüstü Eğitim Programı	f	%
Yüksek Lisans	61	62,2
Doktora	37	37,8
Toplam	98	100

3.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

3.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular

Tablo 5'de öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, eleştirel düşünmeyle ilgili maddelerin genelinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde ($\bar{x}=1,57$) olduğu görülmektedir. Öğrencile-

rin verdikleri cevapların çoğunluğunun aritmetik ortalaması 1,50 ile 2,50 arasında değişmekle birlikte %43 oranında (n=13) aritmetik ortalaması 1,20 ile 1,49 arasında olan öğrenci bulunmaktadır. Aritmetik ortalamanın düşük olması öğrencilerin eleştirel düşünmeye yatkınlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili hususlara yönelik olarak, genelde "kararsız" olmakla birlikte "olumlu"ya yakın bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin bulgular

Eleştirel Düşünme İle İlgili Maddeler	n	\bar{x}	s
1. Bir arkadaşımın bana söylediği bir şeye şüphe duymadan inanırım	98	1,73	,618
2. Öğretim elemanının söylediklerine, anlattıklarına şüphe duymadan inanırım	98	1,85	,694
3. Anne-babamın söylediği şeylere şüphe duymadan inanırım	98	2,16	,742
4. Bir şeyi doğru kabul etmem için ona kalben inanmam yeterlidir	98	1,97	,724
5. Doğru kabul ettiğim bir şeyi herkese benimsetmeye çalışırım	98	1,82	,778
6. Kabul ettiğim bir şeyi ispatlamak zorunda değilimdir	98	1,93	,750
7. Soru sorulduğunda, hiç düşünmeden hemen yanıt veririm	98	1,68	,683
8. Bir şey hakkında seçim yaparken ve karar verirken, aklıma ilk geleni yaparım	98	1,48	,646
9. Bir problemle karşılaştığımda genelde ondan uzak durur veya onu görmezden gelirim	98	1,35	,539
10. Bir problemle karşılaştığımda genelde panikler ve bilinçsizce davranırım	98	1,41	,640
11. Okuduğum bir şey benim için doğrudur	98	1,47	,578
12. Bir problemi çözmek için tek bir yoldan hareket ederim	98	1,30	,596
13. Öğretmenime veya anne-babama fazla soru sormamayı tercih ederim	98	1,60	,700
14. Aklıma takılan konular hakkında kendime fazla soru sormam	98	1,40	,622
15. Başkalarının ne düşündükleri benim için çok önemli değildir	98	1,69	,680
16. Bir şey hakkında kimseye danışmadan, sadece kendim karar veririm	98	1,57	,674
17. Bir problemi çözme sürecinde, engelle karşılaştığımda genelde hemen vazgeçerim	98	1,31	,564
18. Benim için sadece bir tek doğru ve yanlış vardır	98	1,30	,596
19. Televizyonda gördüklerim ya da duyduklarım benim için doğrudur	98	1,23	,493
20. Birisini dinlerken genelde, onun ne demek istediğini anlamak istemem	98	1,30	,661
21. Bir konu hakkında birileriyle tartışmaktan genelde kaçınırım	98	1,58	,608
22. Arkadaşlarımın, öğretmenimin ve ailemin beni eleştirmesine tahammül edemem	98	1,65	,628
23. Bir şeye karar verirken mutlaka birilerinin yardımına ihtiyaç duyarım	98	1,66	,591
24. Bir şeye karar verirken duygularıyla hareket ederim	98	1,73	,602
25. Her zaman, benim için faydalı olan şey ön plandadır	98	1,90	,696
26. Yaptığım hatalar üzerine genellikle kafa yormam	98	1,53	,735
27. Sevdiğim birinin ısrarı üzerine kendi fikirlerimden vazgeçebilirim	98	1,54	,676
28. Tartıştığım birisine karşı düşüncelerimi açıkça ifade demem	98	1,49	,613
29. Bir konu hakkında çözüm üretmek benim işim değildir	98	1,31	,564
30. Kitap okumaktan hiç hoşlanmam ve hemen bırakırım	98	1,43	,642
Toplam/Ortalama	98	1,5789	,3085

Eleştirel düşünmeyle ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu başat maddeler sırasıyla 19, 18, 20 ve 12'dir. Lisansüstü eğitim gören öğrenciler "Televizyonda gördüklerim ya da duyduklarım benim için doğrudur." (Md.19), "Benim için sadece bir tek doğru ve yanlış vardır." (Md.18), "Birisini dinlerken genelde onun ne demek istediğini anlamak istemem." (Md.20)" ve "Bir problemi çözmek için tek bir yoldan hareket ederim." (Md.12) maddelerine katılmadıklarını belirterek eleştirel düşünme düzeylerinin bu konularda yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Medyanın ön planda olduğu ve gündeme yön verdiği günümüz toplumunda lisansüstü eğitim gören öğrencilerin bu konudaki tutumu önemli bir bulgudur.

Ayrıca 17, 29 ve 9 numaralı maddeler de aritmetik ortalaması düşük olan ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu maddelerdir. Lisansüstü eğitim gören öğrenciler, "Bir problemi çözme sürecinde, engelle karşılaştığımda genelde hemen vazgeçerim." (Md.17), "Bir konu hakkında çözüm üretmek benim işim değildir." (Md.29) ve "Bir problemle karşılaştığımda genelde ondan uzak durur veya onu görmezden gelirim." (Md.9) ifadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu başat maddeler ise sırasıyla 3, 4, 6 ve 25 numaralı ifadelerdir. Bu maddeler incelendiğinde; öğrenciler "Anne-babamın söylediklerine şüphe duymadan inanırım." (Md.3), "Bir şeyi doğru kabul etmem için ona kalben inanmam yeterlidir." (Md.4), "Kabul ettiğim bir

şeyi ispatlamak zorunda değildir.” (Md.6) ve “Her zaman benim için faydalı olan şey ön plandadır.” (Md.25) ifadelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim gören ve tez yazım sürecinden

geçen öğrencilerin “Kabul ettiğim bir şeyi ispatlamak zorunda değildir.” düşüncesiyle kabulleri konusunda savunmacı bir tutum içinde olmaları dikkate değer bir bulgudur.

3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bulgular

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Erkek	65	1,56	,29	-,827	0,410
Kız	33	1,61	,33		

Tablo 6’da lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, kız öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili aritmetik ortalamaları erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olmakla birlikte ortalamalar birbirine yakındır ($\bar{x}=1,61$ ve

$\bar{x}=1,56$). Cinsiyetin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeye yönelik olarak bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t = -,828$ ve $p=,410$).

3.2.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaş Aralığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaş aralığına göre farklılığına ilişkin bulgular

Yaş Aralığı	n	\bar{x}	s	F	P
23-27	37	1,62	,344	,438	,726
27-31	38	1,55	,323		
31-35	15	1,54	,188		
35 üstü	8	1,58	,270		
Toplam	98	1,58	,309		

Tablo 7’de, yaş aralığına göre lisansüstü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin değişip değişmediğini ortaya koymaya ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ANOVA (tek yönlü varyans) analizine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmada yaş aralığı anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamaktadır

($F= ,438$ ve $P= ,726$). Bu sonuç, öğrencilerin yaş aralığına göre eleştirel düşünme becerilerinin çok fazla değişiklik göstermediğini fakat erken yaşlardaki yüksek aritmetik ortalamanın giderek düştüğünü, yani ilerleyen yaşlarda öğrencilerin daha eleştirel düşünemediklerini ifade etmektedir.

3.2.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mesleğe Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin mesleğe göre farklılığına ilişkin bulgular

Meslek	n	\bar{x}	s	t	p
Öğretmen	27	1,57	,246	-,192	,848
Akademik personel	71	1,58	,331		

Tablo 8’de, mesleğe göre lisansüstü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin değişip değişmediğini ortaya koymaya ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan bağımsız değişkenli t testi analizine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmada meslek anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamaktadır ($t = -,192$ ve

$p= ,848$). Bu sonuç, öğrencilerin mesleğe göre eleştirel düşünme becerilerinin çok yakınlık gösterdiğini, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin meslek farkı gözetmeksizin eleştirel düşünmeye yönelik benzer tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir ($\bar{x}= 1,57$, $\bar{x}= 1,58$).

3.2.5. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Programına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin lisansüstü eğitim programına göre farklılığına ilişkin bulgular

Lisansüstü Eğitim Programı	n	\bar{x}	s	t	p
Yüksek Lisans	61	1,59	,266	,282	,778
Doktora	37	1,57	,372		

Tablo 9’da, lisansüstü eğitim programına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin değişip değişmediğini ortaya koymaya ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan bağımsız değişkenli t testi analizine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmada lisansüstü eğitim programı anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamaktadır ($t= ,282$ ve $p= ,778$). Bu sonuç, öğrencilerin lisansüstü eğitim programına göre eleştirel düşünme becerilerinin çok yakınlık gösterdiğini, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin hem yüksek lisans eğitimlerinde hem de doktora eğitimlerinde eleştirel düşünme becerileri gösterdiklerini ifade etmektedir ($\bar{x}= 1,57$, $\bar{x}= 1,58$).

4. Sonuçlar ve Öneriler

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin genel olarak “orta düzeyde” eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları; cinsiyetin, yaş aralığının, lisansüstü eğitim programlarının ve mesleklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin kalben inandıkları ve kendileri için faydalı olan bilgileri ispatlamak zorunda hissetmemeleri önemli bir bulgudur. Tez

yazım süreci gibi eleştirel ve verilere dayanan bilgilerle hareket edilmesi gereken bir dönem yaşayacak öğrencilerin bu yönde daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları bu çalışmada elde edilen bulgular ile paralel olarak, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin “orta düzeyde” olduğunu (Korkmaz, 2009; Şen, 2009), yaş ve cinsiyetin eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını (Akar, 2007; Özdemir, 2005) ve lisansüstü eğitim programlarına göre bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir fark göstermediğini (Kanbay, Işık, Aslan & Özdemir, 2012) ortaya koymaktadır. Literatürde meslek değişkeni ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde; lisansüstü eğitim programlarının eleştirel düşünmeye imkân verecek şekilde geliştirilmesinin, öğrencilerin tez yazım sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin farkında olmalarını ve bu yönde kendilerini geliştirmelerini sağlayacak değerlendirme ölçeklerinin eğitim programlarına dâhil edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Eğitim Bilimleri ABD Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Çavuş, N. & Uzunboylu, H. (2009). Improving Critical Thinking Skills in Mobile Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (1) p. 434-438.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem.
- Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2007). What Stands and Develops Between Creative and Critical Thinking? Argumentation?. *Thinking Skills and Creativity*, (2)
- Karagenc, S. (2003). Kritik Düşünmeyi Geliştirme Stratejileri. *İleti Dergisi*, 3: 5-7
- Kanbay, Y., Işık, E., Aslan, Ö. & Özdemir, H. (2012). Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 1(3).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, Ö. (2009) Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2009; 7(4): 879-902.
- Kökdemir, D. (2003) *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Eğitim Bilimleri ABD Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm: Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem A.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3: 97-316.
- Sağlam, M. (2007). *Lisansüstü Eğitim Modelleri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eskişehir.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*. 1(2): 69-89.

Lisansüstü Öğrenim ve Araştırma Düşüncesi Modeli

Sadettin Özen*

Özet

Yükseköğretim, üniversitenin teori ve pratik, öğrenim ve araştırma geliştirme çalışmalarının toplam etkinliği ve verimliliği bir aşamadan sonra lisansüstü öğrenim ve araştırma çalışmaları düşüncesine, yapısal etkinliklerine, verimliliklerine bağlı bulunduğu gözlenmektedir. Lisansüstü öğrenim araştırma çalışmaları daha çok teorik, deterministik, analitik ve sentetik akıl yürütmeleri ile olgular ve yöntemler temelli, süreçler amaçlı araştırmalara, yeni çözümlere ve uygulamalara odaklandıkları gözlenmektedir.

Çalışma bu gözlem bağlamında lisansüstü yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası öğrenim ve araştırma çalışmalarını işlevleri ile açıklamaya odaklandı. Genelde deterministik, analitik, sentetik, teorik ve sistematik olarak düzgün sorun tanımlama ve çözümlere odaklı açıklamaları temel aldı. Teoremlerin, süreçlerin ve ilişkilerinin algısı, temel gereksinimleri sezme, analiz ve sentez akıl yürütmeleri çerçevesinde belirsizlikleri, bilinmeyenleri belirli duruma getirme, tanımlama süreçleri olarak ele aldı.

Çalışma yüksek lisansın bir süreç, yönetime ilişkin sorunu farklı varsayımlar, etkenler, değişkenler ile yöntemlerin özgün özel uygulama, çözümlere farklılıklarını araştırdı, açıkladı. Bilinen bir yöntemin yeni bir alana uygulanması yanı sıra daha önce uygulanmış bir alana farklı özgün biçimlerde uygulamalarını ele aldı. Aynı yönde doktora öğrenimi ve araştırma çalışmasını, süreçlere ilişkin bir sorunun tanımı ve çözümü için yeni varsayımların ileri sürülmesi ve kanıtlanması çerçevesinde tanımlamaları verdi. Olgular, oluşumlar ve ana etkenler ile daha detaylı ve daha geniş özgün yöntemler tanımlama, çözümlere yöntemleri odaklı ele aldı. Aynı yönde doktora sonrası öğrenim ve araştırma çalışmalarını işledi; bilimde somut teorik eksikliklerini belirleme ve yenilik getirme, yeni bir teorem, ilke, yasa ortaya koyma; bu teoremi, ilkeyi kanıtlama, kanıtlama için yeni yöntemler geliştirme araştırmaları bağlamında saptamalara yöneldi. Süreçlerde analitik ve sentetik çıkarımları; daha ileri tümevarım, teoriler ve yöntemler geliştirme araştırmaları kapsam ve sınırlarını belirtti.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü öğrenim, yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası öğrenim ve araştırma, verimlilik modeli.

The Model of Graduate, Postgraduate Education and Researching Concepts

Abstract

The productivity of higher education system education system, at first, depends on the productivity of the graduate, postgraduate education and training activities. So this study's goal is to bring out the productivity problems and models of these educations and training programs activities at higher education systems. The graduate, postgraduate education and training formed as the master science, doctoral and post doctoral science education and training. These educations provide the obtaining of theories, methodology and plans.

According to this goal, at first, the methodological decision approach is researched to improve functional relationship, activities and projects in the postgraduate education and training which contains higher technical and vocational training, undergraduate and graduate education activities. The graduate, postgraduate education and training system also carries out studies such as basic scientific research, applied and development research activities depending on the changing technique and socio-economic conditions in countries. At last, the final long term results and applications of these education and training programs, that are providing the productivity in sectors, are explained with the changing innovative technology and socio-economic conditions.

Key Words. Productivity, systems of graduate and postgraduate education, models of the training and researching.

* Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, sadettinozen@maltepe.edu.tr

1. Giriş

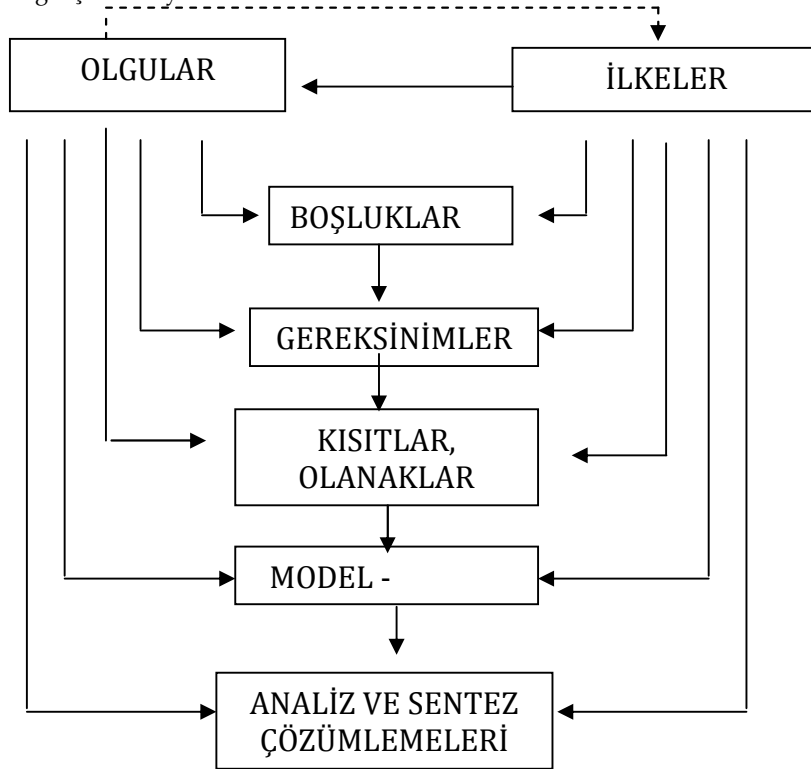
Yükseköğretim lisansüstü araştırmaları, genelde deterministik, analitik ve sentetik temelli teori, model ve yöntem geliştirme ve uygulamaları doğrultusunda bilim yöntemi araştırmaları odaklıdır. Bu araştırmalar bir yandan temel ve uygulamalı araştırma, diğer yandan dikey ve yatay araştırma olarak bilgi, teori, yöntem, ürün ve proje araştırma geliştirme çalışmaları odaklıdır. Araştırmalar teoriden modele, yöntem ve uygulamaya, yukarıdan aşağıya doğru; ayrıntıdan temele, özelden genele, teoriye doğru özgün üretken düşüncelere, kararlara yöneliktirler.

Süreçlerde düşünce boşlukları, kopukluklar, tekrarlamalar ile sosyal kayıplar, lisans ve lisansüstü eğitim öğretim ve araştırma çalışmaları birlikte gözlemlendiğinde belirli ölçülerde bu araştırma çalışmalarının daha belirgin gerekirci özgün düşünceleri ile ele alınmaları gerektiği ortaya çıkar. Yükseköğretim lisans ve lisansüstü araştırma çalışmaları; sorun görme, tanımlama, araştırma ve çözümleme kararlarının bilim, fen bilimi, sosyal bilim, eğitim, teknik ve ekonomi bilimi; bilim, eğitim felsefesi, kalkınma, ekonomi ve hukuk felsefesi bakış açıları ve ilkeleri ile yürütülmeye çalışılmaktadır. Yükseköğretim eğitim ve araştırma çalışmaları dereceleri sorunlar sürecinin ve dizisinin sezinlenmesi, algılatılması; sorunlar dizisinin tanımlanması, formüle edilmesi ve çözümlenmesi; bilim sistemine yeni teori, yöntem, teknoloji, ürün geliştirmesi yönelik olmaktadır.

Sorunun, yakın gelecekte elde edilebilecek olanaklar ve teknikler ile çözümlenebilecek ayrıntılarda somut tanımlanıp ele alınmaları önemli iş olarak görülmektedir((Yıldırım, 1991; Türkdoğan, 1995; Adair, 2000, s.51-52). Çalışma bu yönde, olgular içinde süreçlerin, düşüncelerin ve kavramların analiz ve sentez düşüncelerine bağlı lisansüstü eğitim modelini somutlaştırmaya yöneliktir. Süreçler içinde lisansüstü eğitim bulguları, model ve yöntem yöntemi düşünceleri, eğitim programları araştırılmaktadır.

2. Model ve Yöntem Düşüncesi

Genel olarak sorun, basit tanımı ile olayların, süreçlerin temel ilkelere, kısıtlara ve amaçlara ters yönde gelişmesine, gelişiyor algılamasına bağlı olarak ortaya çıkar. Sorun genel olarak süreçlerde oluşan darboğazlarda, sıkışıklıklarda sınırlı kaynakların, olanakların etkin ve uygun biçimlerde dağıtımı ve kullanımı zorunluluklarına bağlı olarak ortaya çıkar(Adair, 2000, s.3-42; Güzey, 1990; Descartes, 1989; Karayalçın, 1979). Model, sistemlerin ya da süreçlerin değişmezleri, sabitleri, olanakları, değişkenleri ile kısıtlar ve üretim amaçlı analitik, matematik ifadeleri toplamı olarak tanımlanır. Bu düşünme, akıl yürütme yaklaşımları yönünde araştırmanın verimliliği için sistemin amaçları, sorunları, karar yöntemi ve uygun kararları belirleme genel yaklaşımı Şekil 1. deki gibi öngörülebilir.



Şekil 1. Amaç, Sorun ve Karar Belirleme Genel Yaklaşımı

Şekil 1.'de belirtilen amaçlanan yöntem, yine belirtilen süreçler ve mevcut teori ve modeller doğrultusunda analiz, sentez akıl yürütmeleri; belirlenen boşluklar, gereksinimler, kısıtlar, sorunlar ve gereksinimler temelli sezinlemeler ve çözümlemeler çerçevesinde geliştirilebilir. Süreçlerde sorun, model ve yöntem geliştirme çalışmaları aynı yönde bilim ve bilim felsefesi sınırında çalışmalardır. Çalışmalarda isabetli uygun problem saptama ve karar verme genel yaklaşımının ana aşamaları araştırılır(Adair, 2000, s.3-42; Yıldırım, 1991; Türkdogan, 1995; Güzey, 1990; Descartes, 1989). Araştırmalarda süreç ötesi deterministik analitik, sentetik bilim, model ve yöntem, çözüm ve karar geliştirme çalışmaları için şu akıl yürütmeler temeldir;

sorun = yeni amaçlar x mevcut yöntemler x koşullar x kısıtlar x boşluklar

model = amaçlar x mevcut modeller x yeni koşullar x yeni kısıtlar x sorunlar

yöntem = modeller x mevcut yöntemler x koşullar x yeni kısıtlar x sorunlar

Çözümlemeler beklenen, istenen verimli sonuçları verememesi durumunda aynı yönde son bilgiler ile süreçlerin, gereksinimlerin, koşulların, olanakların ve önceliklerin daha ayrıntılı araştırılması önemli hale gelir.

3. Yükseköğretim Araştırma Çalışmaları

Yükseköğretim lisansüstü araştırma geliştirme çalışmaları bir yandan teorik, temel ve analitik bilgiler araştırma, model ve yöntem araştırma, ürün geliştirme çalışmalarını; diğer yandan aynı yönde ön lisans, lisans ve lisansüstü araştırma çalışmalarını ilerletmeye odaklıdır(T.C. Devlet Bakanlığı, 1983; Hatipoğlu, 1995, s.104-117; Saatcioğlu, 1990). Yükseköğretim araştırma geliştirme çalışmaları, yüksek öğretimin, uygulamanın ve ülkenin laboratuvar, yetişmiş eleman, sermaye ve bütçe olanakları çerçevesinde kısa ve uzun dönemli önceliklerinin belirlenmesine, gereksinimler, sorunlar dizisinin çözümlerine yönelmektedir. Yükseköğretim lisansüstü araştırma çalışmaları ön lisans ve lisans araştırma çalışmalarına dayalı daha çok hizmet ve verimi sezme, benzetim ve çağrışım akıl yürütmeleri ile ürün ve proje geliştirme araştırmalarına, daha çok teorik, deterministik, analitik ve sentetik yöntemlere, olgulara, yeni çıkarımlarına yöneliktir. Çalışmaların yükseköğretim, sermaye, sanayi, tarım ve hizmet sektörleri olanaklarına, girişimci ve devlet işbirliği ve iş bölümü olanaklarına yönelmeleri önemli olmaktadır(Karaosmanoğlu, S. 6-18, 1966; Saatcioğlu, 1990; T.C.Devlet Bakanlığı).

3.1. Temel ve Uygulamalı Araştırmalar

Yükseköğretim etkinlikleri eğitim-öğretim yanı sıra araştırma geliştirme çalışmaları; temel, uygulamalı

araştırma, geliştirme araştırması ve proje geliştirme uygulama araştırma çalışmaları yapılmaktadır. Bu araştırma-geliştirme çalışmaları aşağıdaki ayrıntılarda tanımlanmaktadır(T.C.Devlet Bakanlığı, 1983; Soysal, 1966).

Temel Araştırma: Teorik ve analitik bilgi, ilke üretimine yönelik olan, bilgi bütünlüğünü geliştiren; uygulama ve ticari amaçları çok olmayan bilimsel araştırma çalışmasıdır. Temel bilimlerde yeni tanım, teori, model ve yöntem geliştirmeye yönelik tanımlayıcı betimleyici dikey araştırma çalışmalarıdır.

Uygulamalı Araştırma: Uygulamaya, ekonomik ve ticari hayata yönelik bilgi, sistem, süreç, yöntem, teknik üretmek amacıyla yapılan uygulamalı bilimsel araştırma çalışmalarıdır. Daha çok lisans, lisansüstü derecelerinde temel bilimler bulgularına dayalı teknik ve uygulamalı bilimler kapsamında yapılan dikey araştırma çalışmalarıdır.

Geliştirme Araştırması: Uygulamalı araştırma sonuçlarından yeni ticari bir ürün, araç, malzeme, yöntem, teknik, süreç, teknoloji üretmek ve geliştirmek amacıyla yapılan bilimsel uygulama araştırma çalışmalarıdır. Daha çok lisans, önlisans derecelerinde uygulamalı bilim bulgularına dayalı olarak yapılan yatay araştırma çalışmalarıdır.

3.2. Dikey ve Yatay Araştırmalar

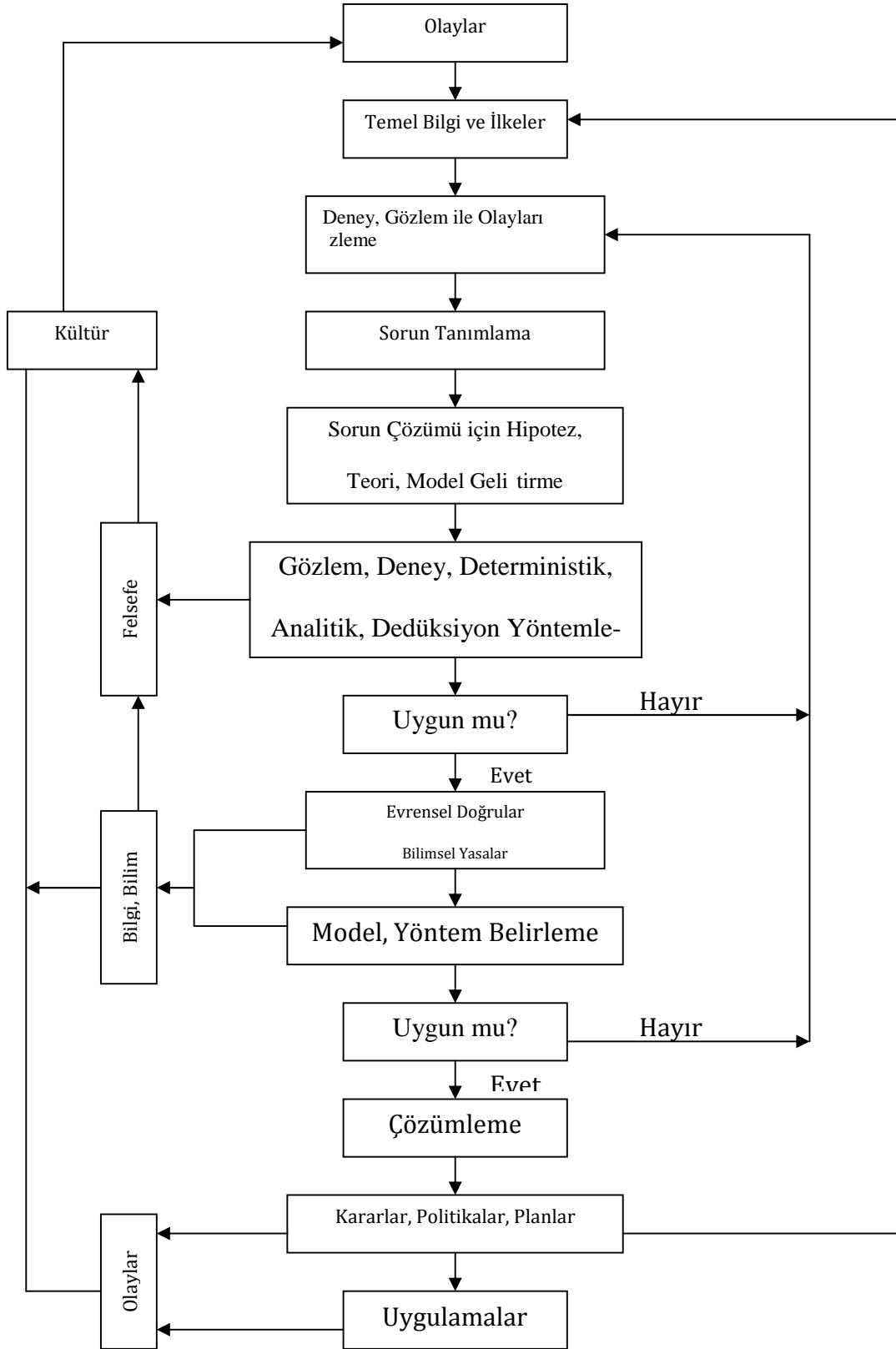
Araştırma çalışmalar dikey ve yatay araştırma çalışmaları olarak ikiye ayrılarak incelenir(Adair, 2000, s.51-52).

Dikey Araştırma: Dikey düşünme etkinlikleri, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarı yönlerde sıralı yöntemli akıl yürütme etkinliklerini kapsar. Bu çalışmalar aynı yönde bir konu üzerinde analiz bulguları doğrultusunda analiz araştırmaları; sentez bulguları doğrultusunda sentez araştırmaları biçiminde sürdürülen sürekliliği olan çalışmalarıdır(Adair, 2000, s.51-52). Dikey araştırmalar bir alana, bilim dalına, yönetime odaklı bilim, model, yöntem, proje, ürün geliştirme ve ilerletme araştırma çalışmalarıdır.

Yatay Araştırma: Yatay araştırma çalışmaları bir bilim alanından, yöntemden başka bir alana, yönetime atlayan, kesiklikler içeren akıl yürütme çalışmalarıdır. Yatay araştırma çalışmalarında kopukluklar vardır. Yatay araştırma çalışmalarına paralel araştırma çalışmaları da denir(Adair, 2000, s.51-52). Benzetim ve çağrışım akıl yürütmeleri çerçevesinde farklı alanlara sıçrayarak, yayılarak sürdürülen çalışmalardır.

Bu bağlamda bilim dallarında laboratuardan pazara araştırma ve geliştirme, bilgi üretimi çalışmalarını daha kısa sürede yürütmek yönünde araştırmalar yapılmaktadır. Belirtilen çalışmaların daha çok proje ve ürün geliştirme araştırma ve uygulama çalışmaları önlisans, lisans öğretim derecelerinde gerçek-

leştirilirken, temel ve uygulamalı araştırma çalışmaları ise lisansüstü, doktora ve doktora sonrası öğrenim derecelerinde gerçekleştirilmektedir.



Şekil 2. Karar Verme Süreci ve Ana Aşamaları

4. Lisansüstü Araştırma Sorunları ve Yöntemi

Lisansüstü bilimsel araştırma geliştirme çalışmaları lisans, yüksek lisans, doktora, doktora sonrası çalışmalar çerçevesinde olayların, olguların ve süreçlerin genel karakteristik çizgilerinin, sorunlarının tanımlanmasına, uygun çözümlenmesine yöneliktir (Hatipoğlu, 1995, 1999; T.C.Devlet Bakanlığı; Saatcioğlu, 1990). Yüksek lisans öğretimi, doktora öğretimi/öğrenimi lisans öğretimine dayalı bilimsel araştırma yapmaya, belirli teoriler ve teoremler çerçevesinde sorunlar çözümlenmeye, sonuçlarını analitik olarak ortaya koymaya; sorunlar tanımlanmaya, yöntem geliştirmeye ve çözümlenmeye, sonuçlarını bilimsel olarak ifade etmeye, değerlendirmeler yapmaya yönelik bilimsel araştırma çalışmalarıdır. Bu çalışmaların aşağıda belirtilen düşünceler, bakış açıları ve Şekil 2. deki düşünce, karar aşamaları çerçevesinde sürdürülmesi önem kazanmaktadır.

Gerçekçilik düşüncesi.

Genellik düşüncesi.

Objektiflik düşüncesi.

Gerekçilik/Nedensellik düşüncesi.

Süreklilik düşüncesi.

İçsellik düşüncesi.

Dışsallık düşüncesi.

Doğrulanırlık düşüncesi.

Öznellik/Özgünlük düşüncesi.

Çelişmezlik düşüncesi.

Uygunluk düşüncesi.

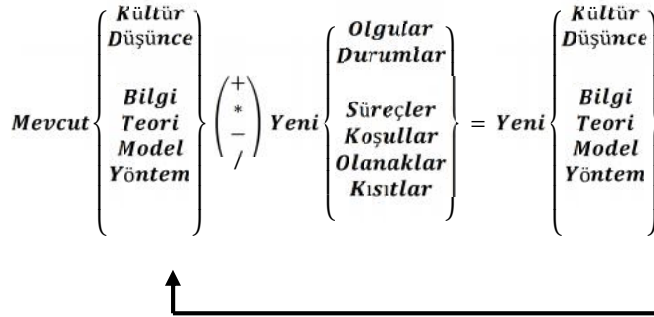
Bütünlük düşüncesi.

Belirlilik/belirginlik düşüncesi.

Açıklık düşüncesi.

Ekonomiklik düşüncesi.

Lisansüstü bilimsel sorun belirleme ve çözümlenme çalışması temel ve teorik bilgilerin ve teoremlerin, süreçlerin algısı; ilişkilerin, temel gereksinimleri sezgisi ve sentezi çerçevesinde belirsizlikleri, bilinmeyenleri belirli duruma getirme, tanımlama çalışmaları toplamıdır. Sorun belirleme çalışması gereksinimleri karşılama doğrultusunda sezgi ile analiz, sentez ve tümevarım akıl yürütmelerini kapsar. Buna karşın sorun çözme çalışması analiz, uygun aksiyomların, temel bilgilerin ve teoremlerin sezgi ve sentezi ile tümdengelim, tümevarım akıl yürütmelerini kapsar. Yüksek lisans ve doktora araştırma çalışması sorunları yukarıda verilen deterministik analitik ve sentetik akıl yürütmeler ile deterministik, analitik ve sentetik yöntemler ve akıl yürütmeler ile yeni bulguların, modellerin, yöntemlerin araştırılması biçiminde tanımlanıp çözümlenebilir. Yeni bilgi ve yöntem, mevcut koşullar içinde bilinmesi gereken belirsizliklerin, eksikliklerin, yeni ifadelerin ve formüllerin Şekil 3.'deki biçimde ilerletilmesi ile geliştirilebilir.



Şekil 3. Karar Verme Süreci ve Ana Aşamaları

5. Lisansüstü Araştırma Çalışmaları Bulguları ve Açılımları

Lisansüstü araştırma çalışmaları, temel, uygulamalı; dikey ve yatay bilimsel araştırmaları, araştırma yöntemleri; bir bütünlük içinde ilerletmesi gerektiği görülür. Lisansüstü araştırma çalışmalarının ön lisans, lisans çalışmalarından önemli farklı yanları olgulara bağlı olarak teorik ve analitik yöntemlerin ileri ve üst derecelerde ve özgün yorumlar geliştirilmeleri ve uygulanmaları yanındır. Bu düşünceler yönünde yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası öğretim-öğrenimin araştırma geliştirme araştırmaları ve yaklaşımları genel çizgileri ile aşağıdaki biçimlerde açıklanabilir.

5.1. Yüksek Lisans Araştırma Çalışması

Yüksek lisans programının amacı; kişilerin farklı belirli bir alanda bilimsel araştırma yaparak yeni uygulamalı bilgilere erişme, bilgiyi çözümlenme, yorumlama ve özgün bilimsel bilgi üretme yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Yüksek lisans düzeyinde ele alınan sorunun çalışma konusu, sorun ele alış biçimi ve çözümlenme yöntemi bakımlarından özgün olması beklenir. Yüksek lisans düzeyinde sorun, çözümünü için yeni bir hipotezin ileri sürülmesini ve kanıtlanmasını gerektirmeyen bir sorun ve olgu çerçevesinde bir yöntem uygulaması düzeyinde tanımlanır; olguya etki eden etkenleri daha az teorik ayrıntıda ele alınır ve araştırılır. Yüksek lisans tezi çalışmasında bilinen olguların, sorunların farklı

yönlerden daha iyi anlaşılması, çözümlenmesi ve bulgularının uygulanması olması beklenir. Bu bağlamda bir yüksek lisans çalışması, farklı varsayımların, faktörlerin, değişkenlerin, önceliklerin; varsa yöntemin özelde uygulama farklılıklarını ortaya koymaya odaklıdır. Bilinen bir yöntemin yeni bir alana uygulanması yanı sıra daha önce uygulanmış bir alana farklı biçimlerde uygulanması olarak da ele alınabilir. Yüksek lisans çalışması; bütünlük, ispatlanabilirlik ve özgünlük düşünce ve ilkelerini uygulama, yeni özgün bilimsel bilgilere erişme, bilgi üretme, bilgiyi değerlendirme, yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesine; ayrıca mevcut bilgiler ile yeni bilgiler arasında yeni önemli ilişkiler; birden çok metot arasında işlevsel bağlar, bütünlük oluşturulmasına temelli olması gerektiği görülür.

5.2. Doktora Araştırma Çalışması

Doktora programının ana amacı, kişilerin bilimsel araştırma yapma, olayları geniş, derin ve ileri bir bakış açısıyla irdeleyerek özgün yorum yapma, özgün sentezlere ulaşmak için gerekli aşamaları belirleme, sorun çözme yeteneklerini geliştirmektir. Doktora çalışmasının amacı; ayrıca bilimsel çalışma bilgilerinin ve metodunu bağımsız seçme kullanma ve yöntem geliştirme yeteneklerini geliştirmektir. Doktora öğretimi/öğrenimi, Şekil 1., 2. ve 3.'de verilen akış şeması doğrultusunda daha ayrıntılı olarak ampirik, teorik, analitik, deterministik, sentetik yöntemler ve kombinezonları amaçlıdır. Doktora öğretimi/öğrenimi;

gereksinimleri ve aralarındaki ilişkileri ileri algı ve sezgi ile belirlemeye,

ilişkilere dayalı özgün sorun araştırmaya, sezinlemeye, tanımlamaya,

sorunlara dayalı çözümlenme modelleri araştırmaya, geliştirmeye,

teoriler ve sorun dizisi çerçevesinde yeni varsayımlar, teoremler geliştirmeye,

yeni varsayımlar, teoremleri doğrulamaya,

yeni varsayımlar ve teoremler çerçevesinde yeni yöntemi geliştirmeye,

yeni yöntemi yeni belirli soruna ve alanlara uygulamaya,

çalışma sonuçlarını bilimsel olarak ortaya koymaya yönelik bir öğretim derecesidir. Doktora öğretimi/öğrenimi teorik içerik bakımından üç seviyede ele alınır(Hatipoğlu, 1995, s.104-117).

Yukarıdaki açıklamalar yönünde, birinci tür doktora çalışması bilime yenilik getirmesi, yeni bir teorem, ilke, yasa ortaya konması ve bu teorem, yasa, ilkenin ispatlanması, ispat için yeni yöntemler geliştirilmesi amacı ile yürütülür. İkinci bir tür doktora çalışması ise; daha önce ortaya konulmuş olan ilke, yasa, teoremlerin, içinde bulunan koşula, sürece bağlı amaç ve sorunun çözümü yönünde

deterministik ve analitik uygun sıralanması ve belirli yöntemin geliştirilmesi amacı ile yürütülür. Yasa, ilke ve teoremlerden çözüm sonuçlarına en kısa ve en az kaynak ile erişme yönteminin oluşturulması çalışmasıdır. Üçüncü bir tür doktora çalışması ise, bilinen bir yöntemin daha önce uygulanmamış yeni bir alana yeni farklı varsayımlar ile farklı olarak uygulanması biçiminde bir çalışmadır. Bu tür doktora tez çalışması yüksek lisans tez çalışmasına yakın olan bir çalışma olarak da tanımlanır.

Aynı yönde doktora öğretimi, çalışan kişinin bağımsız yaratıcı özgün düşüncesine, iradesine ve yeteneğine bağlı olduğundan daha çok öznel ve özgün öğrenim yanı ağırlıklı ve önceliklidir. Doktora araştırma çalışması dikey araştırma, farklı bir alanda yatay ve dikey araştırma çalışmalarıdır. Bu öğrenim aynı zamanda teorik, analitik, deterministik, sentetik, ampirik yöntemlerin kombinezonları ile bir ana sorunun, alt sorunların özgün çözüm modellerini kurmaya yönelik olması istenir. Bu öğrenim derecesinin ayrıca yukarıda belirtilen bilimsel araştırma yöntemlerini bağımsız olarak kullanma ve geliştirme yeteneklerini kazandırması istenir. Doktora tez araştırma çalışmaları, ayrıca temel ve uygulamalı bilimlerde özgün son bulgulara, olaylara, olgulara dayalı olarak belgeleme ve doğrulama çalışmaları çerçevesinde geliştirilen özgün teorik yorumlar ve yöntemler ile özgün ilkeler, yöntemler, olgular ve objeler bulma çalışmalarını kapsarlar.

5.3. Doktora Sonrası Araştırma Çalışması

Doktora sonrası araştırma çalışmaları sentez ve analiz akıl yürütmeler bulgularının ileri sentezleri, analizleri temelli, amaçlı oldukları görülür. Doktora çalışmalarından farklı olarak olgulara bağlı teorik, analitik ve sentetik yöntemleri ileri derecede sezgi, tümevarım, tümdengelim ve benzetim çağraşım akıl yürütmeleri ile özgün ileri teoriler, yöntemler ve uygulamalar geliştirmesi amaçlı olması istenir. Doktora sonrası öğrenim süreci doktora öğrenimine dayalı, bağımsız; öz ve özgün düşünmeye, ileri sentez ve analiz düşüncelerine, disipline ve iradeye bağlıdır. Yukarıda belirtilen doktora öğrenimi bilimsel araştırma yöntemlerini derinliğine, genişliğine ilerletme çalışmalarının birikimi ve etkinliği biçiminde yürütülen bir öğrenim aşamasıdır.

Doktora sonrası araştırma çalışmasının, birinci ve ikinci tür doktora çalışmaları çerçevesinde, bilimde somut bir eksikliği belirleme ve yenilik getirme, yeni bir teorem, ilke, yasa ortaya koyma; bu teoremi kanıtlama için yeni yöntemler geliştirme çalışmalarını kapsar. Aynı zamanda daha dikey ve derin bakış açısı ile koşullar, süreçler, olgular gözlenerek teorik ve analitik yorumlar doğrultusunda daha ileri tümevarım, teoriler ve yöntemler geliştirilmesi

çalışmalarını kapsamaması gerektiği, kapsamakta olduğu görülür.

6. Son Bakış, Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimin verimliliği, etkinliği ve atılımları lisansüstü öğrenim ve araştırma çalışmalarının etkinliği, verimliliği ile yarattığı ileri teorik bilgi düzeylerine, örgün örgütlenme ve eşgüdüm düzeylerine bağlı bulunmaktadır. Süreçlerde aynı yönde, ayrıca lisansüstü bilim dallarının işbölümü ve işbirliği ilişkilerine ve yöntemlerine bağlı bulunmaktadır.

Bu çalışmalar temelde gerçekçiliğe, deneyciliğe, akılcılığa, gerekirciliğe, pozitifliğe, araştırmacılığa, yenilikçiliğe, ilerlemeciliğe, ekonomikliğe, girişimciliğe yönelik analiz, sentez, tümevarım, tündengelelim bütünleşik akıl yürütmelerini gerektirmektedir. Kavramsal matematik analiz ve sentez düşüncelerini ve akıl yöntemlerini gerektirmektedir. Süreçlerin yönetimine ilişkin amaç, sorun tanımlama ve karar

yöntemi; aynı yönde etkin ve uygun seçenekleri ortaya koyma, belirleme çalışmalarını kapsamaktadır. Üretici özgün düşüncelerin, yöntemlerin ekonomisini, katma değerlerinin somutlaştırılmasını, iletiletilmesini, açıklanmalarını kapsamaktadır.

Süreçlerde amaç, sorun, yöntem ve karar araştırma geliştirme çalışmaları aynı zamanda bulgular ötesi uygun kararları belirleme ve seçme çalışmaları olması dolayısı ile felsefe, bilim felsefesi, lisansüstü temelli çalışmalardır. Bu çalışmaların etkin yönetimi ve verimliliği mantık, felsefe, matematik, istatistik, fizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, ekonomi, hukuk, psikoloji ve sosyal psikoloji gibi bilim dalları ilkelelerinin ve yöntemlerinin işlevsel uygun sıralı ilişkilerine bağlı olmaktadır. Çalışmaların etkin ve yönetimi verimliliği olguları, içsel süreçleri gerçekçi ve akılcı sezme, tanımlama, ileri analiz ve sentez yapma; derinlikli tündengelelim, tümevarım karar üretme bakış açılarını iletletmeye bağlı olmaktadır.

Kaynakça

- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev: Nurdan Kalaycı), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Armay, U. (1981). *Bilimsel Araştırma ve Teknikleri El Kitabı*, Der Yayınları, İstanbul.
- Binbaşoğlu, C. (1998). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Öğretmen Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, Ankara.
- Descartes (1989). *Aklını İyi Kullanmak ve Bilimlerde Doğruyu Aramak için Metot Üzerine Konuşma*. (Çev. M. KARAASAN), Batı Klasikleri, İstanbul.
- Güzey, K. (1990). Felsefede Sorunların Yeri Konusu - İlkçağ Felsefesi Temelinde - Yeniden Ele Alma Denemesi, Felsefe Dergisi, 90/2-3, İstanbul.
- Hatipoğlu, M. T. (1995). *Yükseköğretim Mevzuatı*, Selvi Yayınevi, Ankara.
- Kaptan, S. (1983). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekişik Matbaası ve Rehber Yayınevi, , Ankara.
- Karaosmanoğlu, A. (1966). *Bilimsel Planlaması Üzerine Konuşma*, İnşaat Sektöründe Araştırmaların Programlanması Kollok-yumu, S. 6-18, TÜBİTAK, Yayın No:7, Ankara.
- Karayalçın, İ. (1979). *Harekat Araştırması*, İ.T.Ü. Kütüphanesi, İstanbul.
- National Resarch Council Committe, (1985). *Engineering Graduate Education and Research*, Engineering and Research in The United State, National Academy Press, Washington.
- Saatcioğlu, Ö. (1990). "Endüstri – Üniversite - Devlet İşbirliği Sistemi, Verimlilik Dergisi, MPM, Özel Sayı, Ankara.
- Saatcioğlu, Ö. (1999). *Türk Yüksek Öğretim Sisteminin İnsan Gücü Yetiştirme Politikamıza Katkısı*, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Merkezi, Kasım Ankara.
- Soysal, M. (1966). "Bilimsel ve Teknik Araştırmaların Planlamasıyla İlgili Ön Çalışmalar Konusunda Bazı Açıklamalar," İnşaat Sektöründe Araştırmaların Programlanması Kollokyumu, TÜBİTAK, Yayın No:7, S. 29- 45, Ankara.
- T.C. Devlet Bakanlığı (1983). *Türk Bilim Politikası, 1983-2000*, , Ankara.
- Türkdğan, O.(1995). *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi, Araştırma İnceleme Dizisi*, M E.B., Milli Eğitim Yayın- nevlri, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1991). *Bilim Felsefesi*, 3. Baskı, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1987). *Eğitim Felsefesi*, A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:85, Ankara.

Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Araştırma Etiği Hakkındaki Görüşleri

Saadet Aylin BAYAR*

Gökhan KAYIR**

Eray EĞMİR***

İ. Serkan ÖDEMİŞ**** Volkan BAYAR*****

Özet

Bu çalışmanın amacı bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma sürecinde etik olmayan davranışlar ile ilgili görüşlerini araştırmaktır. Araştırmada var olan durumu saptamayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı toplam 70 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Köklü (2003) tarafından geliştirilen 25 maddelik araştırma etiği anketi kullanılmıştır. Katılımcılara ankette bulunan 25 davranışın her biri için etik olup olmadığı, bu davranışları sergileyip sergilemedikleri ve arkadaşlarının bu davranışları sergileyip sergilemedikleri sorulmuştur. Veriler betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim düzeyi ile bu davranışlar arasında ilişki bulunup bulunmadığını araştırmak için ki kare testi kullanılmıştır. Sonuç olarak meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma davranışı her üç başlıkta da en fazla yüzdeye sahip davranış olmuştur. Katılımcıların hiçbiri gizliliğe ilişkin verilen sözleri ihlal etme ve araştırma sonuçlarını çarpıtarak verme maddelerini etik bulmamışlardır. Son başlık olan arkadaşlarının davranışları sergilediğine şahit olma başlığı genel olarak en büyük yüzdelere sahip başlık olmuştur. Ki kare testi sonucunda etik bulma başlığında iki madde cinsiyet düzeyinde ve farklı başlıklarda 5 madde öğrenim düzeyi düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, etik, etik olmayan davranış

Views of Graduate Students on Research Ethics

Abstract

Researchers are supposed to conduct and accomplish their researches in accordance with ethical principles. But it is an issue of concern if researchers are aware of those rules. The purpose of this research is to determine views of graduate students in a state university on unethical behaviors. Descriptive survey model was used for this research. Survey model aims to describe the case under researched. The data was obtained from 70 graduate students who enrolled at different master or PhD programs. 25-item research ethic questionnaire developed by Köklü (2003) was the instrument. For each one of the 25 items, the participants were asked; a) whether it is ethical, b) whether it has done by them, c) whether it has done by their friends. Descriptive statistics were used to analyze the data. Besides, chi square test was used to find if there was any significant relationship between gender and ethical behaviors or educational degree and ethical behaviors. As a result, item 3 has had the highest percentage for all three subtitles. Item 4 and item 17 were found unethical by all participants. There were significant differences between men and women in terms of finding ethical item 14 and 19.

Key Words: graduate education, ethics, unethical behavior

* Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: yagan_a@hotmail.com

** Öğretmen, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü E-mail: gokhankayir@gmail.com

*** Arş. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: erayegmir@hotmail.com

**** Hv. Öğrt. Yzb. İzmir Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu E-mail: ibrahimserkanodemis@gmail.com

***** Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: volkanbayar06@gmail.com

Giriş

Ahlak felsefesi olarak da adlandırabileceğimiz etik, daha iyi, daha istenen bir yaşamın elde edilebilmesi için, "iyi ve kötü, doğru ve yanlış nedir?", "nasıl daha erdemli bir insan olunabilir"?, "adalet ve hakkaniyet nasıl sağlanır" gibi sorulara cevaplar arar (Erzan ve Irzık, 2008). Bilim etiği ise etiğin bilimsel uğraşa uygulanmış biçimidir. Bir taraftan bilimin anlamını ve temellerini araştırırken diğer taraftan da bilimsel faaliyetlerin her aşamasında uyulması gereken ilke ve normları tanımlar (Erzan ve Irzık, 2008).

Bilimsel araştırmalar, bilim insanlarının insana, topluma ve doğaya ait bilgileri gün yüzüne çıkarmak amacıyla yaptıkları her tür uygulama ve zihinsel faaliyetleri kapsamaktadır (TÜBA, 2002). Bilimsel araştırmalar toplumların gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamalarında vazgeçilmez unsurlardır. Bilim ve bilimsel araştırmaların temeli güvene dayanır. Toplumun bilim insanlarına saygı ve güven duyması toplumda bilimin kendine yer edinmesi ve bilime değer verilmesi noktalarında hayati öneme sahiptir (TÜBA, 2002). Toplumun bilim insanlarına ve bilimsel çalışmalara saygı duymasının şartlarından en mühimi bilim insanlarının çalışmalarını etik ilkelere uygun bir biçimde, dürüstlikle yürütüp tamamlamalarıdır. Bu yüzden ki bilimsel etik, bilimle uğraşan her bireyin özenle uygulaması gereken ortak ve temel değerlerdir (Büken, 2006).

Her ne kadar istenmese de araştırmaların yapılması ve yayınlanması aşamalarında farklı etik sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların araştırmacıların yansızlığı ve dürüstlüğü ile çözümlenmesi istenir ancak bu durum her zaman gerçekleşmez. Bilinçli olarak yalan söyleme ve aldatma davranışlarıyla karşılaşılabilir. Bununla birlikte araştırmacıların dürüst olmalarına rağmen dikkatsizlik, tecrübesizlik, özensizlik gibi nedenlerden etik ilkelerin ihlal edilmesi de söz konusu olabilir (Köklü, 2003).

TUBİTAK (2010) Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliğinde etiğe aykırı davranışları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- a) Uydurma: Hayalî veriler sunmak, rapor etmek veya yayımlamak,
- b) Çarpıtma: Değişik sonuç verebilecek şekilde araştırma araç gereçleri, işlemleri veya kayıtlarında değişiklik yapmak veya sonuçları değiştirmek,
- c) Aşırma: Başkalarının fikirlerini, yöntemlerini, verilerini, yazılarını ve şekillerini sahiplerine usulüne uygun atıf yapmadan veya gerektiğinde sahiplerinden izin almadan kendisine aitmiş gibi kullanmak,
- ç) Tekrar Yayım: Aynı araştırma sonuçlarını birden fazla yayımlamak veya yayımlamak için girişimde bulunmak,

d) Dilimleme: Bir araştırmanın sonuçlarını, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak çok sayıda yayın yapmak veya yayınlamak için girişimde bulunmak,

e) Desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum veya yayınlarda destek veren kurum veya kuruluşun desteğini belirtmesi gerekirken belirtmemek,

f) Birden fazla araştırmacıyla yapılan araştırmaların sonuçlarının sunum veya yayımında, katkısı bulunanların onayı olmadan isimlerini çıkartmak veya yazarlık sıfatını hak etmeyen yazar veya yazarlar eklemek veya yazar sıralamasını uygun olmayan bir biçimde düzenlemek,

g) Kendi çalışmasından usulüne uygun olarak kaynak göstermeden alıntı yapmak,

ğ) Kurumca sağlanan kaynakları usulüne ve amacına aykırı bir biçimde kullanmak,

h) Hakem, danışman, editör, panelist, moderatör, izleyici, raportör ve benzeri görevleri kötüye kullanmak,

ı) Asılsız veya dayanaksız olarak etik ihlal iddiasında bulunmak.

Bunlardan başka TÜBA (2002), disiplinsiz, dikkatsiz veya özensiz araştırmaları da etik dışı kabul etmiştir. Burada araştırmacı iyi niyetlidir ancak istemeden yapılan hatalar söz konusudur. Genellikle fark edildiğinde telafisi mümkün hatalardır.

Bilimsel araştırmalarda yukarıda sayılan etik dışı davranışların gösterilme nedenlerini şöyle sıralamak mümkündür. Bireylere gerekli araştırma eğitimi ve disiplini ile etik bilincinin kazandırılmaması, kişilerin çabuk yükselme, kabul görme ve üne kavuşma hırsları, yalancılık veya psikopatik kişilik yapısı gibi kişilik bozuklukları, fazla yayın yaparak daha fazla saygınlık kazanılacağı inancı ve maddi destek sağlama isteği (TÜBA, 2002).

Yaşamın her alanında uyulması gereken etik kuralları araştırmacıların da içselleştirerek uygulaması gerekmektedir. Akademik hayata adım atılan ilk anlardan itibaren bu kuralların farkında olmak ve gereklerini yerine getirmek ileriki aşamalarda onları özümseyip, prensip haline getirmeyi kolaylaştıracaktır. Bu nedenledir ki bu çalışmada bilim insanı olmaya aday, akademik hayatın ilk evresinde olan lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilim etiği hakkındaki görüş ve deneyimleri araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilim etiği hakkındaki görüş ve deneyimlerinin araştırıldığı bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modelinde

şimdiki veya geçmişteki bir durum olduğu gibi betimlenir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Orta Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evren içerisinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak

70 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerden %56'sı erkek, %44'ü kadındır. %44 ile en fazla öğretmenlik mesleği yapan lisansüstü eğitim öğrencisine ulaşılmıştır. Bunu %16 ile araştırma görevlisi olanlar izlemektedir. Örneklemin %41'i doktora öğrencisi, %37'si tezli yüksek lisans öğrencisi ve %22'si tezsiz yüksek lisans öğrencisidir.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	39	55.7
Erkek	31	44.3
Meslek		
Arş. Gör.	15	21.4
Öğretim gör.	2	2.9
Okutman	8	11.4
Öğretmen	31	44.3
Diğer	14	20
Öğretim seviyesi		
Tezsiz yl.	16	22.9
Tezli yl.	26	37.1
Doktora	28	40

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Köklü (2003), tarafından geliştirilen 25 maddelik anket kullanılmıştır. Ankette yer alan 25 davranışın her biri için katılımcılara;

Etik bulup bulmadıkları,

Davranışı sergileyip sergilemedikleri,

Lisansüstü öğrenim gören arkadaşlarının bu davranışları gösterdiklerine şahit olup olmadıkları sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Hazırlanmış olan ölçek toplam 78 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmış, hatalı veya eksik doldurulan 8 anket elenerek 70 kişilik veri üzerin-

den çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere SPSS paket programı kullanılarak betimsel istatistik ile ki kare testleri uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Örneklemden elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir. İlk sütunda yer verilen davranışlardan her biri için davranışı etik bulanların yüzdesi, davranışı gösterenlerin yüzdesi ve arkadaşları tarafından söz konusu davranışın gösterildiğine şahit olanların yüzdesi verilmiştir.

Tablo 2. Bulgular

	Davranışı etik bulanlar (%)	Davranışı gösterenler (%)	Gösterildiğine şahit olanlar (%)
Verileri Uydurma	2.8	11.3	22.5
Araştırma verilerini değiştirme	1.4	5.6	22.5
Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma	80.3	57.7	73.2
Gizliliğe ilişkin verilen sözleri ihlal etme	0	4.2	7
Kendisine aykırı gelen verileri yok etme	2.8	4.2	21.1
Araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme	1.4	2.8	11.3
Araştırma verilerinin analizinde bilinçli olarak uygun olmayan bir teknik kullanma	1.4	4.2	11.3

Güvenilirliği ve geçerliliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma	15.5	23.9	39.4
Araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilebilmesini imkânsızlaştırma	2.8	1.4	14.1
Bulguları rapor etmede yanlış davranma (sadece en iyi sonuçları rapor etme gibi)	7	15.5	33.8
Kaynak göstermeden alıntı yapma (aşırma)	2.8	16.9	47.9
Aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma	38	12.7	43.7
Kişileri katılıma zorlama	12.7	23.9	36.6
Araştırma raporunda atıfta bulunmadığı eserleri kaynakçaya koyma	9.9	15.5	31
Projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme	7	15.5	46.5
Aynı araştırma makalesini birden fazla dergide yayınlama	22.5	4.2	18.3
Araştırma sonuçlarını çarpıtarak verme	0	2.8	15.5
Katılımcılara gizlice deneysel işlem uygulama	15.5	5.6	16.9
Araştırmanın katılımcıya zarar verebilecek sonuçlarını gizleme	21.1	8.5	18.3
Araştırmanın sonuçlandırılmasında katkısı olan kişilere sonuçta ya da raporda yer vermeme	5.6	7	26.8
Aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma	43.7	16.9	40.8
Başka araştırmacıların verilerini izin almadan kullanma	11.3	15.5	28.2
Araştırmanın amacını gizleme	7	5.6	19.7
Yazarından izin almadan bir makaleyi tercüme ederek yayınlama	11.3	5.6	14.1
Başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici davranma (destekler nitelikte olanlara yer verme)	35.2	32.4	42.3

Sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu (%80.3) meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel almayı etik bulmaktadırlar. Ayrıca aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma (%43.7), aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma (%38), başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici davranma (destekler nitelikte olanlara yer verme) (%35.2), aynı araştırma makalesini birden fazla dergide yayınlama (%22.5) ve araştırmanın katılımcıya zarar verebilecek sonuçlarını gizleme (%21.1) maddeleri de katılımcılar tarafından diğer maddelere göre daha fazla etik bulunan maddeler olmuştur.

Katılımcıların hiçbiri gizliliğe ilişkin verilen sözleri ihlal etme ve araştırma sonuçlarını çarpıtarak verme maddelerini etik bulmamışlardır. Ayrıca verileri uydurma, araştırma verilerini değiştirme, kendisine aykırı gelen verileri kullanmama, yöntem hakkında yanlış bilgi verme, uygun tekniği kullanmama, eksik raporlaştırma ve kaynak göstermeden alıntı yapma maddeleri katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından (yaklaşık %95) etik bulunmamıştır.

Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma (% 57.7), başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici davranma (destekler nitelikte olanlara yer verme) (%32.4), kişileri katılıma zorlama (%23.9) ile güvenilirliği ve geçerliliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma (%23.9) davranışları seçilen örneklemdeki

katılımcıların verilen diğer maddelere göre daha büyük bir yüzde ile sergiledikleri davranışlardır.

Araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilebilmesini imkânsızlaştırma (%1.4) en az sergilenen davranış olmuştur. Yanı sıra araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme (%2.8) ve araştırma sonuçlarını çarpıtarak verme (%2.8) en nadir gösterilen diğer davranışlardır.

Araştırılan son başlık olan arkadaşlarının verilen davranışları gösterip göstermediklerine şahit olma başlığında meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma (%73.2) maddesi diğer iki başlıkta da olduğu gibi en büyük yüzdeye sahip madde olmuştur. Davranışların arkadaşları tarafından gösterildiğine dair veriler diğer iki başlığa nazaran çok daha büyük yüzdelere sahiptir. Kaynak göstermeden alıntı yapma (%47.9), projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme (%46.5), aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma (%43.7), başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici davranma (destekler nitelikte olanlara yer verme) (%42.3), aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma (%40.8), güvenilirliği ve geçerliliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma (%39.4) ve bulguları rapor etmede yanlış davranma (%33.8) davranışları oldukça büyük yüzdelere gösterildiklerine şahit olunan davranışlardır.

Katılımcıların arkadaşları tarafından gösterildiğine en nadir şahit oldukları davranışlar ise gizliliğe

ilişkin verilen sözleri ihlal etme (%7), araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme (%11.3), araştırma verilerinin analizinde bilinçli olarak uygun olmayan bir teknik kullanma (%11.3), yazarından izin almadan bir makaleyi tercüme ederek yayınlama (%14.1) ve araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilebilmesini imkânsızlaştırmadığı (%14.1). Konunun hassasiyeti göz önüne alındığında en nadir şahit olunan davranışların bile yüzdele-ri yüksektir.

Cinsiyet değişkeni ile maddeler arasında uygulanan ki kare testi sonucunda verilen maddeleri etik bul-

ma başlığında 2 madde için kadın ve erkekler arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddeler araştırma raporunda atıfta bulunmadığı eserleri kaynakçaya koyma ve araştırmanın katılımcıya zarar verebilecek sonuçlarını gizleme maddeleridir ($\chi^2 = 5,410$, $p = .02$; $\chi^2 = 4,564$, $p = .033$). İlkinde erkeklerin maddeyi etik bulmama oranı kadınlara göre fazlayken ikincisinde kadınların maddeyi etik bulmama oranı erkeklere göre daha fazladır. Diğer iki başlıktaki hiçbir maddede cinsiyet açısından fark bulunmamıştır.

Tablo 3. Etik Bulma: Cinsiyet ile 14 ve 19. Maddeler Arasındaki Ki Kare Testi Sonuçları

		Değer	df	Anlamlılık
Madde 14	χ^2	5,410	1	.02
	n	70		
Madde 19	χ^2	4,564	1	.033
	n	70		

Öğrenim düzeyleri ile maddeler arasında uygulanan ki kare sonuçlarında; kişileri katılıma zorlama (etik bulma), meslektaşlarıyla yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kullanma (davranışı sergileme), güvenilirliği ve geçerliliği belirlenmemiş bir ölçme aracı kullanma (arkadaşlarının gösterdiğine şahit olma), araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilmesini imkansızlaştırma (arkadaşlarının gösterdiğine şahit olma), projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine dahil etme (arkadaşlarının gösterdiğine şahit olma) maddelerinde 0.05 düzeyinde anlamlılık bulunmuştur.

Kişileri katılıma zorlama maddesini etik bulan tez-siz yüksek lisans öğrencilerinin yüzdesi, tezli yüksek lisans ve doktora öğrencilerine oranla fazladır. Meslektaşlarıyla yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kullanma davranışını gösteren doktora öğrencilerinin yüzdesi diğer gruplara göre yüksektir. Arkadaşlarının güvenilirliği ve geçerliliği belirlenmemiş bir ölçme aracı kullanma, araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilmesini imkansızlaştırma, projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine dahil etme davranışlarını sergilediğine şahit olan doktora öğrencilerinin yüzdesi diğer öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin yüzdele-rinden fazladır.

Tablo 4. Öğrenim Düzeyi ile Maddeler Arasındaki Ki Kare Testi Sonuçları

			Değer	df	Anlamlılık
Etik bulma	Madde 13	χ^2	6,820	2	.033
		n	70		
Davranışı gösterme	Madde 3	χ^2	7,716	2	.021
		n	70		
	Madde 8	χ^2	6,808	2	.033
		n	70		
Arkadaşlarının gösterdiğine şahit olma	Madde 9	χ^2	9,042	2	.011
		n	70		
	Madde 15	χ^2	9,589	2	.008
		n	70		

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların etik olmayan davranışlar konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna varabiliriz. Katılımcılar özellikle tekrar yayım yani aynı araştırma sonuçlarının birden fazla yayımlanması veya yayımlama

girişiminde bulunulması konusunda eksik bilgi sahibidir. Bu konuyla ilgili maddeler dikkat çekici bir oranda etik bulunmuştur. Ayrıca gizli deney uygulama veya katılımcıları zorlama gibi çalışmaya katılan kişilerin hakları konusunda da daha fazla bilgilendirme gerekmektedir. Çalışmada en dikkat

çekici madde meslektaşlarıyla yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kullanma maddesi olmuştur. Bahsi geçen madde her üç alt başlıkta da en büyük yüzdeye sahiptir. Bu bulguya benzer bir sonuca Köklü (2003)'ün akademisyenlerin araştırma etiği hakkındaki görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında rastlanmıştır. Akademisyenlerin de diğer maddelere göre en fazla etik buldukları madde meslektaşlarıyla yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kullanma olmuştur (%60). Ancak akademisyenlerin bu maddeyi etik bulma yüzdeleri lisansüstü eğitim öğrencilerine göre daha düşüktür.

Ankette yer alan 25 maddeden 23'ü katılımcıların en az % 1'i tarafından etik bulunurken 2 madde - gizliliğe ilişkin sözlerin ihlal edilmesi ve araştırma sonuçlarının çarpıtılarak verilemesi- çalışma grubunda yer alan bireylerin tamamı tarafından etik bulunmamıştır. Bununla birlikte davranışı gösterme başlığında davranışın katılımcıların tamamı tarafından gösterilmediği hiçbir madde yoktur.

Cinsiyet değişkeni araştırma etiğiyle alakalı görüşler açısından önemli bir değişken olmamıştır. Üç alt başlıktan yalnızca etik bulma başlığında iki madde için kadın ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim düzeyi değişkeni üçüncü alt başlık olan arkadaşlarının davranışı sergilediğine şahit olma başlığında kısmen etkili bir değişken olmuştur. Doktora öğrencileri diğer gruplara göre akademik hayatta daha tecrübeli olduklarından olumsuz durumlara şahit olma daha sık gerçekleşmiş olabilir.

Kaynakça

- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye Örneğinde Akademik Dünya ve Akademik Etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-170.
- Erdem, R. (18-20 Ekim 2006). Çok Yazarlı Bilimsel Çalışmalarda Yaşanan Etik Problemler. II. *Uygulamalı Etik Kongresi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erzan, A. & Irzık, G. (2008). Giriş. Ayşe Erzan (Ed.), *Bilim Etiği El Kitabı* içinde (s. 1). Ankara: TÜBA.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Köklü, N. (2003). Akademisyenlerin Araştırma Etiği Konusundaki Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 137-151.
- Memduhoğlu, H. M. (2007). Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği. *Milli Eğitim*, 173, 27-38.
- Tabancalı, E. (2004). Bilim ve Yayın Etiği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 225-237.
- TUBİTAK. (2010). Tübitak Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği. Web: http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/mevzuat/yonetmelik/YONETMELIK_III_9.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Çalışmada öne çıkan bir diğer husus katılımcıların etik olmayan davranışları arkadaşlarının gösterdiklerine şahit olma yüzdeleriyle ilgilidir. Maddeler genel olarak çok yüksek yüzdelere sahiptir. Bu durum etik ihlallerin sıklıkla ve kolaylıkla gerçekleştirilebildiğini göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler arkadaşlarının bu tür davranışlarına fazlaca rastlarlar ve bunun sonucunda herhangi bir yaptırımla karşılaşmadığını fark ederlerse bu durum onlar için kötü örnek teşkil edecek ve onlar da kolay yolu seçme hatasına düşebileceklerdir.

Etik problemlerin önüne geçebilmek için öğrencilere tüm eğitim hayatları boyunca etik bilinci kazandırılmalı, çeşitli bilimsel toplantılarda bu konuya vurgu yapılmalı, etik ihlallerin neler olduğu ve sonucunda neler yapılması gerektiği ile ilgili ortak bir bilinç oluşturulmalı, denetim mekanizmaları ve üniversitelerin etik kurulları etkili hale getirilmelidir (Erdem, 2006; Memduhoğlu, 2007). Ayrıca Türkiye'de ne gibi etik ihlallerin yaşandığı ve ne oranda yaşandığı konularında çalışmalar yapmak konuya daha fazla dikkat çekilmesi noktasında faydalı olacaktır.

Bilim insanı, doğruyu arama yolunda çok özel sorumluluklar yüklenmiştir (Tabancalı, 2004). Kimseye zararı olmayacağı düşünülen bu tür etik sapmaların insanların tüm akademik hayatları boyunca taşımak zorunda kalacakları bir lekeye dönüşebileceği unutulmamalıdır.

Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları

İ. Bakır ARABACI*

Ceyda AKILLI**

Özet

Bilginin ve sürekli öğrenmenin en önemli gelişim unsuru haline geldiği günümüzde bireyler kendilerini geliştirmek için nitelikli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli eğitim anlayışı ise gün geçtikçe farklı şekillerde yorumlanmaya başlamıştır. Örneğin geçmiş zamanlarda lisans mezunu olmakla yetinilirken; artık bireyler uzmanlık alanlarını belirlemek, kariyer gelişimlerini sağlamak ve üst düzey bilgi edinmek amacıyla lisansüstü eğitime tabi olmak ihtiyacı içerisinde girmiştir. Böylece bireyler bu ihtiyaçlarını gidermek doğrultusunda tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarına gün geçtikçe artan bir yoğunluk içerisinde başvurmaya başlamıştır.

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. Bu tip sorunlar çalışmanın içeriği doğrultusunda yönetsel, programa dayalı, danışmana dayalı, ekonomik ve ailesel sorunlar olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, bu eğitim süreci içerisinde karşılaştıkları yönetsel, programa dayalı, danışmana dayalı, ekonomik ve ailesel problemleri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayanmaktadır. Bu bağlamda kullanılan görüşmeler açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, öğrenci sorunları

Students' Problems in the Graduate Education

Abstract

In our world in which the information and continual learning are the most important development items people need to develop themselves and qualified education. The mean of qualified education is explained differently day by day, for instance people were satisfied with graduating form licence programmes in the past; but now people are in need of enrolling master programmes to sustain their carrier developments and get professional information. Consequently to satisfy those needs, more and more people have been applying to postgraduate programmes.

Postgraduate programmes, that are important because of the academically and career gaining it gives, can have some disadvantages despite its advantages. These disadvantages can derive from management based, programme based, consultant based, economical and familial problems.

The aim of the study is to determine the management based, programme based, consultant based, economical and familial problems that the postgraduate students can exposure. In the study, the samples are chosen from the postgraduate students of Fırat University, İnönü University, Yıldız Technical University, Istanbul University and Marmara University.

In the study qualitative research method is used. The data collection is carried out by semi-structured interview technique. In this context, the interviews conclude open ended questions.

Key words: Postgraduate education, the students of postgraduate education, student problems

*Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi ABD Öğretim Üyesi
barabaci@firat.edu.tr

**Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi
ceyda_akilli@hotmail.com

Giriş

Yaşadığımız çağ içerisinde eğitim hayatımızın önemli bir yapıtaşı haline gelmiştir. Bireylerin kendilerini geliştirmek, iyi bir meslek edinmek ve toplumda statü kazanabilmek için en çok ihtiyaç duydukları şey nitelikli bir eğitimidir. Toplumumuzda birçok insan eğitim hayatını kaliteli ve verimli geçirebilmek adına uğraşmaktadır. Bu bağlamda bilim evi olarak kabul edilen üniversiteler önemli rol oynamaktadır. Bireylerin ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora vb öğrenimlerini gördükleri üniversiteler her yıl yüzlerce öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu yoğun talep karşısında ülkemizin neredeyse her ilinde üniversiteler bulunmaktadır.

Üniversitelerin meslek kazandırma, kaliteli eğitim verme gibi amaçlarının yanı sıra bir diğer önemli işlevi bilim insanları yetiştirerek akademik hayata yeni girdiler sunmaktır. Bu noktada bireylerin alacağı yüksek lisans ve doktora eğitimleri önemli bir rol oynamaktadır. Lisansüstü eğitim, bir ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak bilim adamlarının, akademisyenlerin ve üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemli bir eğitim dizgesidir (Sevinç, 2001). Bireyler lisansüstü eğitim aşamalarında doktora programına başlamadan önce yüksek lisans eğitimi alırlar. Ülkemizde tezli ve tezsiz olmak üzere iki çeşit yüksek lisans programı bulunmaktadır. Tezli ve tezsiz yüksek lisans ise amaçları bakımından bazı farklılıklar içermektedir. Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Mad.9). Tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciye mesleki konuda bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Mad.14) Üniversitelerin temel görevleri arasında yer alan bilim insanları yetiştirme işlevi, bireylerin herhangi bir lisans programından mezun olduktan sonra lisansüstü eğitime girişleri ile başlamaktadır (Kurnaz, Alev, 2009).

Karakütük, (1999) yaptığı çalışmada lisansüstü eğitimin gelişmesinin ve önem kazanmasının nedenlerinden kısaca şu şekilde bahsetmiştir:

Üniversitenin işlevlerine araştırma çalışmalarının da dahil olması

Ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulması

İş dünyasında yüksek lisans eğitimi almış kişilere öncelik tanınması

Üniversitelerdeki artış nedeniyle öğretim elemanına olan ihtiyacın artması

Yüksek lisans öğrenimi gören bireylerin birçoğu çalışan kesimden oluşmaktadır. Hem çalışıp hem yüksek lisans eğitimi alıyor olmanın bireylerin

hayatına getireceği avantajların yanı sıra bazı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu olumsuzluklar yönetsel, programa dayalı ve danışmana dayalı olabilmektedir.

Yönetsel sorunlar bireyin çalıştığı iş yerindeki yönetimden kaynaklı ya da yüksek lisans eğitimi aldığı enstitünün yönetiminden kaynaklı olabilir. Bireyin çalıştığı saatler ile lisansüstü eğitim dersleri çakışabilmektedir. Böyle bir durumda iş yerlerindeki idareciler ile enstitü irtibat halinde olmalıdır ve hem çalışıp hem lisansüstü eğitimi alan bireylerin çalışma ve eğitim saatleri konusunda bir uzlaşmaya varılmalıdır. Aksi takdirde kişiler işleri ile eğitimleri arasında bir seçim yapmak zorunda kalacaklardır. Bu durum ise kişinin ya iş hayatını ya da eğitim hayatını sekteye uğratacaktır.

Program kaynaklı sorunlar ise lisansüstü eğitim derslerinin oluşturulması konusunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin derslere devamı söz konusu olduğunda her öğrenciye uyacak bir program oluşturmak imkansızdır; fakat genellikle öğrenciler arasında bir görüş birliği sağlanıp ders programları bu doğrultuda hazırlanır. Üniversite yönetimi ile öğrenci arasında ders programı yaşanabileceği gibi, eğer lisansüstü öğrenim gören öğrenci herhangi bir işte çalışıyorsa iş yerindeki program da lisansüstü ders programıyla çakışabilmektedir. Böylesi bir durumda iş yerindeki yöneticilerin de öğrencilerin ders programları göz önünde bulundurularak bazı günlerde esnek çalışma saati uygulaması yapmaları söz konusu olabilir.

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. Danışmanlar geleceğe bilim insanı yetiştiren kişilerdir. Öğrenci odaklı olarak yürütülen danışmanlık hizmetinin temel amacı, öğrencinin meslek hayatına atılmadan önceki eğitim sürecinin verimli geçirilmesini sağlamaktır (Köser, Mercanlıoğlu, 2010). Akademik danışmanlık kavramı ilk olarak Amerika'da ortaya çıkmış ve giderek önemini artırmış bir kavramdır. Öğretim üyelerinin görev alanları içinde karşılaştıkları en karmaşık ve zor iş, tezlere danışmanlık yapmaktır(Bakioğlu, Gürdal, 2011).

Bu durumda tez yazma süresinde danışmanlardan öğrencilerine yardım ve destek olması beklenmektedir ve çoğu zaman ülkemizde öğretim elemanları bu görevi hakkını vererek yerine getirmektedir. Danışman ve öğrenci arasında olumlu bir iletişim olması oldukça önemlidir. Birçok çalışma danışman- öğrenci arasındaki ilişkinin ders aşaması ve özellikle tez aşamasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Fakat bazı durumlarda danışmanlar ve öğrenciler arasında bazı fikir ayrılıkları ve uzlaşmazlıklar yaşanabilmektedir. Böylesi bir duru-

mun temelinde öğrencinin davranışı ya da danışmanın konuya yaklaşımı olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı; lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, bu eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sosyal bilimler ve Fen bilimleri Enstitülerinin tezli ve tezsiz öğretim programlarında öğrenim gören 20 yüksek lisans ve doktora öğrencisinden oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına ve maksimum çeşitlilik örneklemesine göre se-

çilmişlerdir. Öğrencilere uygulanan görüşme formundaki her soru farklı bir sorunu incelemek için oluşturulmuştur. Cevaplar incelenerek lisansüstü öğrenim sürecinde sorun olarak algılanan faktörler belirlenmiş ve bu faktörlerin görüşme formlarında belirtilen atıf sayıları incelenerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlar bu tablolara bağlı kalınarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öncelikle katılımcıların demografik özellikleri belirlenmiştir.

3.1 Araştırmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri

3.1.1 Katılımcıların Lisansüstü Öğrenim Düzeyleri

Katılımcıların lisansüstü öğrenim düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Lisansüstü Öğrenim Düzeyleri

Düzye	f	%
Yüksek Lisans	17	85
Doktora	3	15
Toplam	20	100

Katılımcıların büyük kısmını yüksek lisans aşamasında olanlar oluşturmaktadır.

3.1.2 Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılımları

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo2. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	10	50
Erkek	10	50
Toplam	20	100

Katılımcıların yarısı kadın, yarısı erkektir.

3.1.3 Lisansüstü aşama durumu

Katılımcıların lisansüstü öğrenimlerinde hangi aşamada oldukları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü aşama durumu

Lisansüstü aşama	f	%
Ders Aşaması	8	40
Tez Aşaması	6	30
Tamamladı	6	30
Toplam	20	100

Katılımcıların büyük çoğunluğu ders aşamasındadır.

3.1.4 Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı

Katılımcıların medeni durumları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı

Medeni Durum	f	%
Bekâr	12	60
Evli	8	40
Toplam	20	100

Katılımcıların büyük çoğunluğunu bekârlar oluşturmaktadır.

3.1.5 Katılımcıların iş durumlarına göre dağılımı

Katılımcıların iş durumlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5. Katılımcıların iş durumlarına göre dağılımı

İş Durumu	f	%
İşim var	18	90
İşim yok	2	10
Toplam	20	100

Katılımcıların büyük çoğunluğunu çalışan kesim oluşturmaktadır.

3.1.4 Katılımcıların öğrenim şekline göre dağılım durumu

Katılımcıların öğrenim şekline göre dağılım durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların öğrenim şekline göre dağılım durumu

Öğrenim Şekli	f	%
Tezli	18	90
Tezsiz	2	10
Toplam	20	100

Katılımcıların büyük çoğunluğu tezli lisansüstü eğitim görmektedir.

3.2 Lisansüstü Eğitimde Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Analizi

Lisansüstü öğrenim süreci aşamalarında yaşanan sorunlar:

Katılımcılar ders aşaması ve tez döneminde sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Ders ve tez aşamalarında yaşanan sorunlara ilişkin olarak yaşanan sorunlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo7: Lisansüstü öğrenim süreci aşamalarında yaşanan sorunlar

Ders Aşaması Sorun		Atıf	Tez Aşaması Sorun		Atıf
1	Ders kaydı/Ders seçimi	1	Kaynaklara ulaşma		3
2	Ders programlarının hazırlanması	3	Bilimsel Araştırma Yöntemleri konusunda yetersizlikler		3
3	Çalışma Teknikleri	1	Veri toplama		1
4	Derslerin İşleniş Şekilleri	1	Yönetsel sorunlar		1
5	Sınavlara hazırlanma	1	Maddi sorunlar		2
	Toplam	7	Toplam		10

Katılımcılar ders aşamasında en fazla ders programlarının hazırlanması konusunda (3 Atıf), tez aşamasında ise "Kaynaklara ulaşma (3 Atıf), Bilimsel araştırma yöntemleri konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri (3 Atıf)" yaşadıklarını belirtmektedirler. Dört katılımcı ise ders ve tez aşamalarında hiçbir

sorun yaşamadığını belirtmektedir. Katılımcıların ders ve tez aşamasında yaşadıkları sorunlarda bazıları aşağıya çıkarılmıştır.

"Gerekli olan kimyasal maddeler hem zor bulunuyordu, hem de pahalıydı." Fen Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi K3

“Bu süreçte en büyük sıkıntı benim için bilimsel birödev hazırlamayı öğrenmek oldu. Bu süreç biraz sıkıntılı geçti.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K9

Lisansüstü öğrenim sürecinde yaşanan danışman kaynaklı sorunlar:

Katılımcıların danışman hocaları ile yaşadıkları sorunlar incelenerek, bu sorunlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8: Lisansüstü öğrenim sürecinde yaşanan danışman kaynaklı sorunlar

Sorun	Atf
1 İletişim yetersizliği	9
2 Rehberlik ve yardım eksikliği	6
3 Fikir çatışması	1
4 Danışman hocanın vefatı dolayısıyla son anda başka bir danışman hocayla çalışılmak zorunda kalınması	1
5 Danışman hoca ile öğrencinin farklı alanlarda çalışmak istemesi	1
6 Danışman hocanın öğrencinin hazırlamak istediği tez konusunu beğenmemesi	1
Toplam	19

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu danışman hocaları ile aralarında iletişim yetersizliği olduğunu ileri sürmektedir (9 atf). Lisansüstü öğrenim gören bireyler danışman hocaları ile daha fazla iletişim halinde olmak istemekte ve öğrenim süreçleri içerisinde yaşadıkları sorunları danışman hocaları ile paylaşma ihtiyacı hissetmektedirler.

“Danışman öğretmen öğrenciye devamlı açık olmalıdır, öğrencinin sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir; bir çok danışman hiç ilgilenmiyor.” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K4

“...danışmanımın yoğun iş yükü nedeniyle zaman zaman iletişimsel sıkıntılar çektim.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K11

“Sadece danışmanlara ulaşmakla ilgili zaman zaman sorunlar yaşamıştım.” İktisadi Bilimler Enstitüsü öğrencisi K12

İletişim sorunlarının yanında danışman hocasından rehberlik ve yardım görmeyi bekleyip bu beklentisini karşılamayan öğrenciler de vardır. Çalışmamızda bu sorun 6 atf ile belirlenmiştir.

“dönem arkadaşlarım tez döneminde doğru yönlendirmeler olmadığı için tezlerini tamamlamakta

çok zorlanıp dışarıdan yardım almak zorunda kaldılar.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K8

“ – Rehberlik ve yardım konusunda sorunlar -Yeterince bilgilendirilmeme” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K1

“Danışmanımdan yeteri kadar destek alamadım bilhassa yayın temini konusunda.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K17

Katılımcılardan bir tanesi ise danışman hoca ile öğrenci arasında yaşanan siyasi görüş ayrılıklarına atıfta bulunmuştur:

“ ... Ayrıca danışmanıyla siyasi fikirleriyle uyuşmayan arkadaşlarım mezun olamayıp okulu bıraktılar. ” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K8

Lisansüstü öğrenim sürecinde yönetsel (idari) kaynaklı sorunlar:

Çalışmamızda öğrencilerin üniversite yönetimi ya da bir işte çalışan öğrencilerin iş amirleri ile yaşadıkları sorunlar saptanmış ve Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9: Lisansüstü öğrenim sürecinde yönetsel (idari) kaynaklı sorunlar

Üniversite Yönetimi		İş Yönetimi	
Sorun	Atf	Sorun	Atf
1 Maddi kaynak yetersizliği	1	Yüksek lisans ders saatlerine göre iş programının oluşturulmaması	2
2 Seçilecek derslerin oluşturulmasında taraflı olunması	1		
3 Evrak işlerinin aksaması	1		
Toplam	3	Toplam	2

15 katılımcı yönetsel anlamda hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bir işte çalışırken yüksek lisans öğrenimi gören Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K5 çalışma programının yüksek lisans ders progra-

mına göre ayarlanması gerektiğini; fakat bunun gerçekleşmediğini belirtmiş ve bunun sorumlusunu iş amiri olarak görmüştür.

Üniversite yönetimi açısından yaşanan sorunlar ise sağlanan maddi kaynakların yetersizliği (1 atf), seçilecek olan derslerin idareciler tarafından belirlenmesi ve bu derslerin idarecilerin ilgi alanları doğrultusunda belirlendiği (1 atf), evrak işlerinin uzatılması (1 atf) olmuştur. Bu sorunlar katılımcılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“Deney finansmanları geç ve yetersiz karşılanıyordu” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K3

“...ders seçim sürecinde veya lisansüstü eğitimde ki açılan dersler, bunların seçimi yöneticilerin ilgi alanları doğrultusunda olabilmekte vs.” Eğitim Bilimleri öğrencisi K10

“İdari kaynaklı sorunlar oluyor. Özellikle belge takiplerini öğrenci olarak mutlaka kendim yapmak

zorunda kaldım. Çünkü her hangi bir belgenin sonuçlanması ya uzun zaman alıyor ya da eksiklikler için geç haber veriliyor.” Eğitim Bilimleri öğrencisi K11

Lisansüstü öğrenim sürecinde ailevi sorunlar:

Katılımcıların lisansüstü öğrenim sürecinin aile hayatlarına herhangi bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcılar en çok ailelerine fazla zaman ayıramamalarını ve ailelerin lisansüstü öğrenim gördükleri bölüm ve bu bölümün önemihakkında bilgi sahibi olmamalarını bir sorun olarak görmüşlerdir (3 atf). Katılımcıların lisansüstü öğrenim süreci içerisinde aileleriyle yaşadığı sorunlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10 .Lisansüstü öğrenim sürecinde yaşanan ailevi sorunlar

Sorun	Atf
1 Bölüm hakkında ailenin bilgisi olmaması ve bölümün önemini bilmemesi	3
2 Aileye yeterince zaman ayıramama	2
3 Maddi anlamda yardımcı olmama	2
4 Aileden uzak bir şehirde yüksek lisans yapma	1
5 Evde ders çalışmama	1
Toplam	10

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcılar en çok ailelerine yeterince zaman ayıramamaktan bahsetmiş ve bu durumu şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Deneyisel çalışma olduğu için bazen eve geç gidiliyordu; hatta laboratuarda sabahladığım olmuştum. Aileme ve çocuklarıma daha az zaman ayırıyordum.” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K3

Bazı katılımcıların aileleri ise yüksek lisans yapılan bölüm hakkında yeterince bilgiye sahip değil; ya da ailelerin bu bölümün önemini kavrayamamış oldukları görülmektedir.

“Özellikle lisansüstü kavramını ve gereklerini bir türlü aileme tam anlamıyla kavratamamaktan şikayetçiyim. Benim ömrümü okumakla geçirdiğimi ve bunun faydasız olduğunu düşünüyorlar.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi K11

“Ailem ilk başta tam olarak bölümümü kavrayamadığı için sorun çıkardı” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K6

“Evli, çocuklu ve çalışanlar için, lisansüstü eğitim zaman açısından ve iş önceliği açısından sıkıntılar içermektedir.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K19

Katılımcılardan bir tanesi ise aileden maddi anlamda desteğe ihtiyacı olduğunu; fakat bu desteği göremediğini belirtmiştir.

“Bu süreçte kişinin herhangi bir mesleği yoksa lisansüstü eğitimde maddi anlamda aile yardımcı

olmada problem yaratabiliyor.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü K8

Bir katılımcı ise ailesinden uzak bir şehirde lisansüstü öğrenim görmesini bir sorun olarak görmüştür.

“...farklı bir ilde lisansüstü eğitim yapıldığı için gidiş geliş yapılması da bir sorun oluşturabilir.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10

Bir katılımcı ise evde ders çalışmadığını “Belirli bir aradan sonra tekrar öğrenci olmak ve evdeki ortamı ders çalışmaya uygun hale getirmek problem olabilir. “ (Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K20) şeklinde ifade etmiştir.

Lisansüstü öğrenim sürecinde iş ve ekonomik kaynaklı sorunlar:

Lisansüstü öğrenim sürecinin kişilerin iş yaşamlarına ve ekonomik olanaklarına getirdiği sorunlar araştırılmıştır. Bu sorunlar Tablo 11’de belirtilmektedir:

Katılımcılar lisansüstü öğrenim süreci içerisinde iş yaşamlarında yaşadığı sorunlar incelenirken en çok iş yerinden gereken durumlarda izin alamadıklarından bahsetmişlerdir (5 atf). Katılımcılar bu durumu farklı şekillerde dile getirmektedir.

“Sınav zamanlarında izin almakla ilgili sıkıntılarım olmuştum. Bazen akşam 7 de olan sınavıma işten 6 buçukta çıkıp yetişmek zorunda kalıyordum.” İktisadi Bilimler Enstitüsü öğrencisi K12

“...İş sorunu olarak ise kişilerin izin sorunudur. Amirler izin vermek istemeyebiliyorlar veya uygun

süre zarfında izin vermiyorlar.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10.

“...ve en önemlisi çalışıyorsanız eğer kurumunuzdan izin alabilmekte çoğu zaman ciddi problemler yaşayabilirsiniz” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K11.

Tablo 11:Lisansüstü öğrenim sürecinde iş ve ekonomik kaynaklı sorunlar

İş Yaşamındaki Sorunlar		Ekonomik Sorunlar		
Sorun	Atıf	Sorun	Atıf	
1	İş yükünün ağır olması ve iş yükünün ders çalışmaya engel olması	3	Kaynak ve materyallerin pahalı olması	6
2	İşe yeterince vakit ayıramama	1	Tezin çoğaltma aşaması ve fazla nüsha istenmesi	1
3	İş yerinin lisansüstü derslere göre planlama yapmaması	2	Tez için araştırma yapma sürecinin masraflı olması	2
4	İş yerinden izin alamama	5	Farklı illerde yapılan kongre, konferans ve sempozyumlara katılmanın masraflı olması	1
5	Çalışma ortamında yüksek lisans yapmaya sıcak bakılmaması	1		
Toplam		12	Toplam	10

“Öğretmen olan ve lisansüstü eğitim yapan arkadaşların; Çalıştıkları kurumdan izin alma ile ilgili sorunları ve sınıflarının boş kalması gibi sorunlar” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K19

“Amirler izin vermek istemeyebiliyorlar veya uygun süre zarfında izin vermiyorlar.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10

Katılımcılar iş yerindeki çalışma yüklerinin ağır olması nedeniyle lisansüstü derslerine yeterince vakit ayıramadıklarını 3 atıf ile belirtmişlerdir.

“Kendim arş. gör. olduğum için ders döneminde eve çok fazla iş götürüyordum. Bu da benim derslerime çalışmamı, ödevlerimi yapmamı çok etkiliyordu.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K9

“Ancak çalıştığım kurumda da iş yükümün fazlalığı, yüksek lisans ders günlerimin yorucu ve yoğun geçmesine sebep oluyor. Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K16

“ Mesleki sorumluluklar yükü artırabiliyor.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K20

Katılımcılar iş yerlerinin lisansüstü ders programına göre bir planlama yapmaması sorunu ise 2 atıf ile belirtilmiştir.

“Planlama ve vakit ayırmada yaşanan sorunlar.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K1

“Çalışılan iş yeri derslere devam konusunda zaman ayarlaması yapmayarak sorun çıkartabiliyor. İşten kaçmanın bir yolu olarak düşünüldüğü için sıkıntı yaratabiliniyor.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K8

Katılımcılardan bir tanesi ise lisansüstü öğrenim sürecinde iş yerine yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

“Özellikle tam zamanlı bir işte çalışmak oldukça güç. Bu nedenle maddi kaynaklı sorunlar ortaya çıkmaktadır.” İktisadi Bilimler Enstitüsü öğrencisi K15

Katılımcıların ekonomik kaynaklı sorunlardan bahsederken ele aldığı en önemli sorun kaynak ve materyallerin pahalı olmasıdır (6 atıf).

“Örneğin Fen Bilimleri tezlerinde düzenek kurulumu ve kimyasal madde temini olmaktadır.” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K4

“ Kaynaklara ulaşamadığı için ulaşılabilenlerine fazla paralar verilmektedir ederinden.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K5

“Ekonomik olarak bazı kimyasalları kendimiz aldığımız için biraz zorlandık.” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K3

Katılımcılar tez için araştırma yapma sürecinin masraflı olduğunu da 2 atıfta bulunarak belirtmişlerdir.

“Evet, öncelikle tezin araştırma süreci masraflı olmaktadır.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K5

“...ayrıca ekonomik gücü iyi olmayan öğrenciler araştırma yaparken ve kırtasiye masraflarını karşılarlarken maddi sıkıntılar yaşayabilirler.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K7

Katılımcılar arasında tezin çoğaltma sürecinin masraflı olduğunu ve ekonomik olarak olumsuz etkilediğini belirten bir öğrenci olmuştur.

“Tezin yazım ve çoğaltma aşamasında 5-10 nüsha tez kopyası istenmesi bile sorunları arttırmaktadır.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K5

Son olarak bir katılımcı farklı illerde düzenlenen kongre ve konferanslara katılabilmemesinin ekonomik bir sorun olduğunu belirtmektedir.

“Ekonomik sorunlar farklı illerde lisansüstü eğitimde ve kongre konferanslara katılımında ortaya çıkabilmektedir.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10

Lisansüstü öğrenim sürecinde dersler ya da programla ilgili sorunlar:

Araştırmanın bu bölümünde lisansüstü sürecinde öğrencilerin yaşadığı derslerle ve oluşturulan ders programları ile ilgili sorunları belirlemeye çalışılmış ve Tablo 12’de belirlenmiştir.

Tablo 12:Lisansüstü öğrenim sürecinde dersler ya da programla ilgili sorunlar

Derslerle İlgili Sorunlar		Ders Programlarının Hazırlanmasına Yönelik Sorunlar	
Sorun	Atıf	Sorun	Atıf
1	İstenilen dersleri alamamak	1	Çalışan öğrencilerin iş ve ders programının çakışması
2	Derslerin detaylı işlenmemesi	1	Öğrenci ve öğretim elemanlarının ders için uygun oldukları zamanın uyuşmaması
3	Dersi uzmanından alamamak	1	Derslere ayrılan yoğun program dolayısıyla araştırma ve tez sürecine yeterince zaman ayrılmaması
4	Ders sürecinde yayın oluşturmaya yeterince zaman ayrılmaması	1	
5	Bir dersi birden fazla öğretim elemanından almak	1	
Toplam		5	Toplam

Katılımcılar arasında bir işte çalışıyor olanlar en çok iş ve ders programlarının çakıştığını belirtmişlerdir (3 atıf).

“...çalışan öğrenciler için programla ilgili sorunlar yaşandığına tanık oldum.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K7

“Bizim ders programımız her gün sabah 1 ders olmak üzere haftanın 4 günüydü. Fakat sınıfta her branştan öğretmen olduğu göz önüne alınacak olursa, ders programı branş öğretmenlerine uyar-ken, sabahçı olan sınıf öğretmenlerine uymuyordu.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K9

Katılımcılar öğrenci ve öğretim elemanının ders için uygun oldukları zamanın uyuşmaması sorunu- nu dile getirmiştir (2 atıf).

“Öğrenci ve hocalar derslerin yapılma zamanı açısından problem yaşayabiliyor.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K8

Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrenimi gören bir öğrenci ise ders programının yoğun olması nedeniyle tezi için yeterince ön araştırma yapamadığından bahsetmektedir.

“Programım çok yoğun olduğundan tezimin ön araştırması için yeterli zaman bulamadım.” Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K18

Katılımcılardan bir tanesi derslerle ilgili sorunlarından bahsederken istediği dersleri alamadığından bahsetmiştir.

“ İsteddiğimiz, merak ettiğimiz dersleri alamadık. Hocanın seçtiği veya kendi bilgisi olduğu dersleri zorunlu olarak seçti.” Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K5

Bir katılımcı derslerin detaylı olarak işlenmediğini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

“Ciddi anlamda ders işlenmiyor.” Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K4

Katılımcılardan Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K11 ise ders sürecinde yayın oluşturmaya zaman ayrılmasını beklediğini; fakat bu beklentisinin karşılanmadığını belirtmiştir.

“Ancak daha yoğun bir ders döneminden ve somut ürünlerin (makale,kitap,vb) ortaya konmasıyla sonuçlanmasını çok arzuldum. Ne yazık ki çoğu hocamız yayın konusunda ya bizlere güvenmediğinden ya da ayıracak vakitleri olmadığından dolayı ciddi bir çaba içerisinde olmadı” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K11

Katılımcılar arasında dersi uzman öğretim elemanından alamadığını bahseden bir öğrenci de bulunmaktadır.

“Bazı dersler alanının tam uzmanı olmayan hocalarca verilebiliyor, bir ders veya program bu sene okutulsun gündemde vs. deniliyor ve hocanın birine bu iş yıkılıyor hocada öğretirken öğreniyor... Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10

Derslerle ilgili sorunlardan son olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K16 bir dersi üç farklı öğretim elemanından aldığını ve bu durumun hem ders hem de sınav programlarını etkilediğini belirtmiştir.

“Bu yıl zorunlu hale getirilen bilimsel araştırma dersini üç farklı hocadan almamızdan kaynaklı sınav ve ders programı konusunda sıkıntılar yaşamaktayız.” Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K16

Lisansüstü öğrenim sürecinde öğretim elemanı kaynaklı sorunlar:

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanı kaynaklı sorunları araştırılmıştır. Katılımcıların çoğu öğretim elemanı ile öğrencilerin birbirle-

rine karşı olan beklentilerinin farklı olmasından bahsetmiştir(5 atıf). Lisansüstü öğrenim sürecinde öğretim elemanı kaynaklı sorunlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13:Lisansüstü öğrenim sürecinde öğretim elemanı kaynaklı sorunlar

Sorun	Atıf
1 Öğretim elemanları ve öğrencilerin beklentilerinin birbirinden farklı olması	5
2 Öğretim elemanlarının kişisel sıkıntılarını öğrenciye yansıtması	1
3 Öğretim elemanının sağlık problemi nedeniyle dersi aksatması	1
4 Öğretim elemanının yapacağı sınavlar konusunda eksik yönlendirmesi	1
5 Öğretim elemanlarının lisansüstü öğrencilerine uygulama konusunda yeterince yardımcı olması	1
Toplam	9

Katılımcılar öğretmen elemanları ile kendi beklentilerinin paralel olmayışını aşağıdaki şekillerde dile getirmişlerdir:

"...öğretim elemanının beklentilerini karşılayamayan öğrenciler öğretim elemanı tarafından sevilmemektedir. Dolayısıyla bu da derslere ve sınav notuna yansımaktadır." Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K7

"Öğretim elemanları bazen öğrencilerin her şeyi bilmesi gerektiğini düşünerek hatalardan sonra uyarmak yerine öğrenci hatanın farkında bile değilken hata yapıldı diyerek öğrenciye küsüyor, takıyor vs." Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K10

"...bazı hocalarımızın bizden beklentilerinin yüksek olması ve bunun tersi olarak programa dair ön hazırlığımızın olmaması bizi sıkıntıya sokmaktadır." Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K16

Öğretim elemanlarının kişisel sıkıntılarını öğrenciye yansıttığını düşünen katılımcı ise bu sorununu şu şekilde dile getirmiştir:

"Hocaların kendi sıkıntılarını öğrenciye yansıtması ..." Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi K2

Katılımcılardan bir tanesi ise öğretim elemanının sağlık sorunu yaşaması dolayısıyla sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

"Sadece bir hocadan memnun kalmamıştık, onu da idare ile görüştük ve derslere girmemesini sağladık. Hoca çok fazla yaşlıydı ve sürekli sağlık problemleri yaşıyordu dolayısıyla ders sürekli iptal oluyordu." Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K9

Öğretim elemanının yapacağı sınav konusunda eksik yönlendirildiğini düşünen katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmektedir:

"Sınavlar konusunda sorunlar yaşadım. Eksik yönlendirmeden kaynaklı sorunlar." Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi K20

Lisansüstü öğrenim sürecinde yaşanan diğer sorunlar:

Araştırmanın bu bölümünde öğrenciler eklemek istediği başka sorunlar varsa bunları dile getirmiş ve bu sorunlar Tablo 14'de belirtilmiştir:

Sorun	Atıf
1 İstek dışı bir enstitüde lisansüstü öğrenime başlanması	1
2 Lisansın tamamlandığı üniversite ile yüksek lisans yapılan üniversitenin birbirinden farklı olması	1
3 Sınavların uygulama yerine teori ağırlıklı olması	1
Toplam	3

Sonuçlar ve Öneriler

Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların çoğunun bir işte çalışıyor olmaları, onların derse devamlarını ve verimli bir şekilde ders çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Lisansüstü öğrenim görürken bir işte çalışan katılımcıların ders programları ile çalışma saatleri çakışmaktadır.Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların danışmanlarıyla yaşadığı en büyük sorun iletişim ve rehberlik yetersizliğidir.Lisansüstü öğrenim gören katılımcılar ile da-

nişmanları arasında yaşanan bir diğer sorun ise danışman ile yüksek lisans öğrencilerinin beklentilerinin birbirinden farklı olmasıdır. Lisansüstü öğrenim sürecinde yaşanan ekonomik kaynaklı en büyük sorun ders materyallerinin ve tez hazırlama sürecinin masraflı olmasıdır.Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların aileleri, lisansüstü eğitim programlarındaki bölümler ve bu bölümlerin önemi hakkında fazla bilgi sahibi değildirler.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin ders programları hazırlanırken, bu öğrencilerin çalışma durumları dikkate alınabilir.Lisansüstü öğrenim prog-

ramına alınan öğrenciler programa alındıkları ilk yarı dönemde etkili ve verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgilendirilebilir. Danışmanlık saatlerinde öğrencilerle etkili bir iletişim kurularak öğrencilerin bilgi ve rehberlik gereksinimleri karşılanabilir. Danışmanlar ve öğrenciler birbirlerine karşı olan beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade edebilir; böylece danışman ile öğrenci arasındaki çeşitli

iletişim sorunları çözülebilir. Tez hazırlama sürecinde gerekli olan materyallerin bir kısmının finansal olarak enstitüler tarafından karşılanması talep edilebilir. Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler bölümlerini ailelerine kısa ve anlaşılır bir şekilde tanımlayarak ailelerini bu bölümlerin önemi hakkında bilgilendirebilir.

Kaynaklar

- Bakioğlu, A ve Gürdal, A (2011), Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21
- Köser, B.D, Mercanlıoğlu, Ç (2010), Akademik Danışmanlık Hizmetinin Önemi ve Türkiye'deki Üniversitelerde Akademik Danışmanlık Hizmetinin Değerlendirilmesi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2
- Kurnaz, M.A, Alev, N (2009), İlköğretim ve Ortaöğretim Lisansüstü Öğrencilerinin Ders Seçimi Yaklaşımları ve İlgili Sorunları, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl, 6 Sayı, 3
- Sevinç, B. (2001), Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34

İnternet Kaynakları:

- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (1996), Mad.9 ve Mad.14*
<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.8317&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> (Erişim 30.04.2013)
- Karakütük, K (1999), *Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6373.pdf> (Erişim 30.04.2013)

Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri

Özcan Erkan AKGÜN*

İsmail GÜLEÇ**

Murat TOPAL***

Özet

Bu çalışma örgün eğitime alternatif olabilecek bir öğrenim şekli olan uzaktan eğitimin gelişimine ve etkililiğine katkıda bulunabilmek adına uzaktan eğitimle öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde uzaktan eğitim ile lisansüstü eğitim alan 23 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmüş ve veriler yarı yapılandırılmış bir form aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde büyük oranda uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşler bildirilmiş, uzaktan eğitimin en önemli probleminin ise teknik altyapı aksaklıkları olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında lisans ve ön-lisansa göre daha amaca odaklı bir hedef kitlesi olan lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin, iyi bir tasarım ve alt yapı süreci ile diğer öğrenim kademelerine göre daha başarılı sonuçlar verilebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, uzaktan eğitim.

Views of Distance Education Students on Distant Education

Abstract

In this study, views of graduate students enrolled in a distance education program were investigated to find out the pros and cons of distance education in Graduate School of Education in Sakarya University. Participants of the study are 23 graduate students. Research model is phenomenological qualitative and data were collected by using a semi-structured instrument. According to findings of the study, students have largely positive views about distance education in their program. They reported that the key problem is insufficient hardware infrastructure. Results show that a distance education program in graduate level may yield better than lower levels because students in this program are more purposeful and self-regulated.

Keywords: Graduate education, distance education.

1.Giriş

Uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, artan eğitim ihtiyacı ve talebi nedeniyle gerek kamuda gerekse özel sektörde yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir. Yirmi birinci yüzyılda uzaktan eğitim genel olarak öğrenci ve öğreticinin farklı fiziksel mekânlarda olması engelini aşmak ve zamandan kazanç sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden de yararlanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi olarak ifade edilebilir (Kaya, 2002; İşman, 2011; Gülbahar, 2009). Çağımızın bir parçası olan uzaktan eğitimin örgün eğitim ile aynı kalitede eğitim verip vermediği uzaktan eğitim kavramının ilk ortaya atıldığı tarihten bu

yana tartışılmaktadır. Bu noktada uzaktan eğitimin örgün eğitime kıyasla hangi avantajları ve dezavantajları bulunduğunun ifade edilmesinde fayda vardır. Literatür taraması sonucunda uzaktan eğitimin avantajları ve yararları şöyle listelenmiştir.

Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme sağlar, fiziksel uzaklık önemli değildir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010; İşman, 2011; Kaya, 2002).

Örgün eğitime katılmayanlar için örgün eğitimden farklı bir eğitim olanağı sunar (Keegan, 1998: Akt. Gülbahar, 2009; Kaya, 2002).

Fırsat eşitsizliğini azaltır ve daha fazla kitleye ulaşmayı sağlayarak kitle eğitimini kolaylaştırır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Kaya, 2002).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızından yararlanarak daha hızlı iletişim kurmak; zengin öğretim materyallerinden faydalanmak (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010; Keegan, 1998: Akt. Gülbahar, 2009; İşman, 2011; Kaya, 2002).

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi - oakgun@sakarya.edu.tr

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi - igulec@sakarya.edu.tr

*** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi - mtopal@sakarya.edu.tr

Öğrencilere bireysel, bağımsız ve kendi hızında öğrenme imkânı sağlar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Tait ve Knight, 1996: Akt. Ilter, Aksu ve Yılmaz, 2005; Kaya, 2002).

Sınıfta grupla öğrenmenin getirdiği olumsuzluklar yoktur (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010).

Bilgiye ilk kaynaktan ulaşabilme (İşman, 2011; Kaya, 2002).

Hayat boyu öğrenmeye yardımcı olur; bu sayede sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlama da her yaşta bireye eğitim verilebilir (Çağlar, 2010; Kaya, 2002).

Hasta, engelli ve hükümlüler gibi örgün eğitime katılmayan bireylere eğitim alma olanağı sağlar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Uşun, 2006: Akt. Çağlar, 2010; Gülbahar, 2009).

Eğitim programlarının standartlaştırılmasını ve küresel bir eğitim imkânı sağlar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Keegan, 1998: Akt. Gülbahar, 2009; Kaya, 2002).

Uzaktan eğitimin dezavantajları ve sınırlılıkları ise şöyle ifade edilebilir;

Yüz yüze bir iletişim olmadığı için sosyalleşme ve iletişim kurmak zordur (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010; Keegan, 1998: Akt. Gülbahar, 2009; İşman, 2011).

Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan bireyler için uygun bir yöntem değildir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010; İşman, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin teknik aksaklıklarından ve yetersiz kullanımından kaynaklanan ortaya çıkabilecek problemler (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Çağlar, 2010; İşman, 2011).

Öğrenme sürecinde meydana gelen problemlere anında çözüm üretilememesi (İşman, 2011).

İçerik oluşturma süreci kapsamlı, zaman alıcı ve maliyetlidir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

Geleneksel yöntemlerden kolayca vazgeçilememesi (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

Kalabalık öğrenci gruplarından kaynaklanabilecek iletişim zayıflıkları ve destek sistemlerinin zayıf kalması (Çağlar, 2010; Egitek, 2006: Akt. Gülbahar, 2009).

Uzaktan eğitimin yararları, sınırlılıkları, avantajları ve dezavantajlarının yanında uzaktan eğitim yönelik eleştiriler uzaktan eğitimin gelişmesine katkıda bulunabilir. Çünkü uzaktan eğitimin nasıl algılandığı uzaktan eğitim çalışmalarını yönlendirme niteliğine sahip görülmektedir (Karataş, 2003). Claus (2006) uzaktan eğitimdeki sorunları belirlemek amacıyla yaptığı bir çalışmada kurumsal, öğrenci ve fakülteden kaynaklanabilecek sorunlar ve endişelerin yanında, klasik öğrenimdeki öğrencilerin okullara gidip ders görmelerini kapsayan sosyal

etkileşimlerin uzaktan eğitim anlayışı ile kurumların öğrencilere öğretimi getirerek ters çevrildiğini ve bu nedenle de kurumların yönetim, fakülte, öğretmenler bazında sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Chen (2009) teknoloji aracılığıyla sunulan uzaktan eğitimin kabullenilmesi yönünde yaptığı bir çalışmada, kurumların teknoloji yardımıyla sunulan uzaktan eğitim içeriklerinin hazırlanmasında; çalışanlarına büyük bir iş yükü getirdiği, kuruma maliyetinin yüksek olduğu ve başarılı çalışmalara gösterilen ödüllendirmelerin azlığı gibi sorunların önemli olduğunu belirtmiştir.

Kılıç ve diğerleri (2006) gerçekleştirdikleri bir çalışmada Türkiye'deki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri araştırılmışlardır. 398 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre internet üzerinden uzaktan eğitimin verilmesine olumlu baktıkları ve belirli alanlar için uygun olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Demirli (2002) gerçekleştirdiği bir çalışmada web tabanlı uzaktan eğitimle ilgili öğrenci görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler web tabanlı uzaktan eğitim ortamını benimsemiş, bu yöntemin zaman ve mekândan bağımsızlığını en faydalı yön olarak ifade edilmiş ve sınıf ortamındaki çekingenliği ortadan kaldırdığı yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir. Diğer yandan asenkron bir biçimde yürütülen iletişimin yeteri kadar verimli olmadığı da ifade edilmiştir.

Özkul ve Aydın (2012) gerçekleştirdikleri bir çalışmada üniversite eğitimine başlayacak bazı öğrencilere açık ve uzaktan eğitime yönelik bir anket çalışması yapmışlardır. Bu çalışma bulgularına göre ankete katılan öğrencilerin yarısı harmanlanmış öğrenmeyi, yüz yüze ve uzaktan eğitime tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler internet tabanlı uzaktan eğitimi açık eğitime göre daha çok tercih etmişlerdir. Buna ilave olarak internete erişim konusunda sorun yaşamayan öğrenciler internete dayalı uzaktan eğitimi tercih etmişlerdir.

Tanyıldızı ve Semerci (2005) 76 öğretim elemanı ve 277 öğrenci ile gerçekleştirdiği bir çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitime katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma bulgularına göre çevrimiçi uzaktan eğitimin örgün eğitime destek olarak kullanılabileceğini, geleneksel eğitimden daha etkili olmadığını ve daha fazla zaman aldığını ifade etmektedirler.

Tuncer ve Tanaş, (2011) Fırat ve Tunceli Üniversitelerinden 59 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olma-

dıkları ifade edilmektedir. Ayrıca öğretim elemanları uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi bir iletişim kurulamamasının öğrencilerin başarısız olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Uzaktan eğitim, yüz-yüze eğitime zorunlu bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır ama alan yazın taraması sonuçları uygulamada birçok sorun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz öğrenci görüşlerinin belirlenmesi üzerinde çalışılması gereken önemli bir problemdir. Buradan yola çıkarak çalışmanın amacı lisansüstü eğitimde yeni kullanılmaya başlanılan bir yaklaşım olan uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Problem

Bu çalışmanın amacı lisansüstü eğitimde yeni kullanılmaya başlanılan bir yaklaşım olan uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma problemi; Sakarya Üniversitesi lisansüstü uzaktan eğitim programındaki öğrencilerin lisansüstü uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir.

Sınırlıklar

Araştırmaya 23 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan birey sayısının azlığı bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.

2.Yöntem

Araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde uzaktan eğitim ile lisansüstü eğitim alan 23 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, katılımcılara sorulan sorular temel alınarak soru bazında sıralanmıştır. Veriler betimsel olarak incelenmiştir.

3.Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında toplanan veriler, katılımcılara sorulan sorular temel alınarak aşağıda sunulmuştur.

Soru 1: Öğrencilerin "Kaydolduğunuz uzaktan eğitim programını tercih etme nedeniniz nedir?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 . Öğrencilerin Kaydoldukları Uzaktan Eğitim Programını Tercih Etme nedenleri

Yanıtlar	Frekans
İkamet ettiğim yere yakın olması.	12
Uzaktan eğitim olması (derse gelmek zorunda olmamak).	8
Programdan mezun olanların tavsiyesi.	3
Sakarya Üniversitesi'nin Uzaktan eğitim alanında Türkiye'de iyi olması.	3
İyi bir eğitim-öğretim kalitesine sahip olması.	2
Kendisini yenileyen ve kalitesini artıran bir üniversite olması.	1
Tüm programlardan öğrenci kabul ediyor olması.	1
Sakarya Üniversitesi'ni beğeniyorum.	1
Mem protokolü.	1
Eğitim bilimleri ile alakalı uzaktan eğitim programlarının olması.	1
Fakülteyi tanıyorum.	1

Öğrencilerin Sakarya Üniversitesi lisansüstü uzaktan eğitim programlarını seçme nedenleri incelendiğinde beklenmedik şekilde en çok yanıtın kuruma yakınlıkla ilgili olduğu görülmektedir (f=12). Bu açıklamayı sırasıyla derse gelme zorunluluğu olmaması (f=8) ve mezun tavsiyesi ile programa yazılma izlemektedir. Öğrencilerden ikisi programa kaydolma nedeni olarak eğitim kalitesinin yüksek olmasını belirtmektedir. Diğer yanıtlara bakıldığında üniversitenin öğrenciler arasında iyi algılanmasından kaynaklanan yanıtların olduğu ve Sakarya İl Milli Eğitim ile Sakarya Üniversitesi arasındaki protokole bağlı olarak gelen öğrenci bulunduğu ve

alan bağımsız olarak mezun olunan program şartı aranmamasının belirtildiği görülmektedir. Bu bulgulara genel olarak bakıldığında Sakarya Üniversitesi uzaktan eğitim sistemine ve marka olarak Sakarya Üniversitesine öğrencilerin olumlu baktıkları bununla birlikte en önemli tercih nedeninin programın uzaktan eğitim olmasına rağmen coğrafi yakınlık olduğu görülmektedir.

Soru 2: Öğrencilerin "Yüz-yüze eğitim deneyimlerinizi dikkate aldığımızda uzaktan eğitim sizce yeterli bir eğitim sunabiliyor mu?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Yüz-yüze eğitim deneyimlerine dayanarak uzaktan eğitimin yeterli olup olmadığına yönelik görüşler.

Yanıtlar	Frekans
Yeterli, evet.	19
Uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim arasında bir fark yok.	2
Yüz-yüze eğitim daha iyi.	1

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimin yüz-yüze eğitim ile verilen eğitimleri vermede yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (f=19). İki öğrenci ise uzaktan eğitim ile yüz-yüze eğitim arasında bir fark bulunmadığını yalnızca bir öğrenci yüz-yüze eğitimin daha etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu bulgulara

bakıldığında ankete katılan bireylerin neredeyse tamamı uzaktan eğitimin örgün eğitime rahatlıkla alternatif olabileceğini düşündükleri görülmektedir. **Soru 3:** Öğrencilerin "Size sunduğumuz uzaktan eğitimde en beğendiğiniz özellikler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan eğitimde en beğenilen özellikler

Yanıtlar	Frekans
Derslere ve ders içeriklerine istenilen yer ve zamanda katılma.	7
Tekrar tekrar derslere katılabilme.	4
Kaynaklar ve ders içeriklerini.	4
Sanal dersler.	4
Uzaktan eğitimle verilen dersler yeterli ve kaliteli.	3
Hocaların samimi ve anlayışlı tavrı.	3
İş hayatını engel olmama.	3
Devam zorunluluğu olmaması.	2
Araştırma ödevleri.	2
Hocalarla kolayca iletişime geçebilme.	1
Öğrencinin aktif olması.	1
Sosyal hayatı engellememe.	1
Daha seviyeli bir ortam olması.	1

Bireylerin uzaktan eğitimde en beğendiği özellik derslere her yerden erişilebilme (f=7) olarak bulunmuştur. Bunun ardından en beğenilen özellikler ise tekrar tekrar derslere katılabilme, kaynaklar ve ders içerikleri, sanal dersler (f=4) olarak ifade edilmiştir. Diğer bulgular ise genel olarak sosyal ve mesleki hayatı engellememe, öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolü, öğretimin ve öğretim elemanların kaliteleri olarak belirtilebilir. Anket sorularına verilen bu yanıtlara genel olarak bakıldığında uzaktan eğitimin doğal yapısının bir sonucu olan zaman ve

mekandan bağımsız öğrenme; iyi hazırlanmış dersler, öğrencinin aktif rolü ve öğretim elemanlarının özverili tutumları gibi gerçekleştirilebilir etmenler ile birleşmesi öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerinde etkili olabilir.

Soru 4: Öğrencilerin "Size sunduğumuz uzaktan eğitimde mutlaka geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz özellikler (sistem, derslerin işleyişi, paylaşılan materyaller, öğretim üyelerine ulaşabilme vb. her türlü konuda yazabilirsiniz) nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan eğitimde mutlaka geliştirilmesi gereken özellikler

Yanıtlar	Frekans
Donanımsal sistemin daha hızlı olması gerekir.	6
Materyal sayısı, çeşitliliği artırılması.	2
Ders anlatım videoları daha dikkat çekici olmalı, monoton.	2
Materyal (kaynaklar ve videolar) daha sistemli paylaşım yapılmalı.	1
Örgün derslerle desteklenmeli.	1
Eksik ders içeriklerinin tamamlanmalı.	1
Derslerde konularla ilgili soru cevap ve ikili diyaloglar artırılabilir.	1
Öğretim üyeleriyle sınav haftaları daha çok görüşme yapılabilir.	1

Eğitim seviyesi yeterli.	1
Ders notları daha basitleştirilmeli.	1
Danışmanlık hizmetleri ve bilgilendirmeler daha organize edilmeli.	1
Öğretim üyelerine web dışında da ulaşılabilmesi.	1
Teknik destek servisi olmalı.	1

Öğrencilerin uzaktan eğitimde geliştirilmesi gereken en önemli özelliğin donanımsal altyapı olduğunu ifade etmişlerdir (f=6). Bunun peşinden materyal sayısı, çeşitliliği ve ders anlatım videolarının iyileştirilmesi (f=2) gibi özellikler gelmektedir. Genel olarak bulgulara bakıldığında uzaktan eğitimde geliştirilmesi önerilen özelliklerin donanımsal sistem, öğretimin sunuşu, öğretim materyallerinin

niteliği, danışmanlık hizmetlerinin niteliği ve iletişimin geliştirilmesi etrafında yanıtların toplandığı görülmüştür.

Soru 5: Öğrencilerin “Sizce uzaktan eğitimle alınan ders ile yüz yüze alınan derste öğrencilere sunulan olanaklar aynı mıdır? Değilse avantaj ve dezavantajları yazar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin olanakları

Yanıtlar	Frekans
Aynı.	9
Uzaktan eğitim olanakları daha iyi.	4
Aynı değil.	3
Örgün eğitim daha avantajlı.	2

Öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimin olanaklarının yüz yüze eğitimle aynı olduğunu ifade etmiştir (f=9). Dört öğrenci uzaktan eğitimin olanaklarının yüz yüze eğitimden daha iyi olduğunu

belirtmiş (f=4), iki öğrenci ise yüz yüze eğitimin olanaklarının uzaktan eğitimden daha iyi olduğunu belirtmiştir (f=2). Üç öğrenci ise uzaktan eğitimin veya yüz yüze eğitimin olanaklarının aynı olmadığını söylemiş ancak yön belirtmemiştir.

Tablo 5.2. Uzaktan eğitim olanaklarının avantajlı veya dezavantajlı olup olmadığı ile ilgili bir yorumlar.

Yanıtlar	Frekans
Uzaktan eğitimde sınıf ortamının sanal olması sosyal etkileşim açısından zayıftır.	4
Uzaktan eğitim materyal konusunda avantajlı.	3
Uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması ve derslerin tekrar tekrar dinlenebilmesi bir avantaj.	3
Örgün eğitim yorucu.	2
Yüz-yüze eğitimde iletişim çok daha iyi ve kolay.	2
Uzaktan eğitim zamandan kazanç sağlar.	2
Uzaktan eğitimde anında soru soramamak dezavantaj.	1
Uzaktan eğitim öğrencileri daha çok çalışıyor.	1
Uzaktan eğitimde sistemli çalışılmazsa başarılı olmaz zor.	1
Uzaktan eğitim ciddiyeti koruma yönünden avantajlı.	1
Yüz-yüze eğitimde okula gidip gelmek tetikleyici.	1
Uzaktan eğitimde sınıf ortamının sanal olması kararlı öğrenciler için dezavantaj değildir.	1

Uzaktan eğitim olanaklarının avantajlı ve dezavantajlı olup olmadığı ile ilgili yorumlar incelendiğinde uzaktan eğitim olanakları belirtilen ile ilgili en avantajlı olanaklar materyallerin zenginliği (f=3) ve derslerin zaman ve mekândan bağımsız yürütülmesi, tekrar tekrar dinlenebilmesi (f=3) olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan uzaktan eğitimin en belirgin dezavantajı olarak uzaktan eğitimdeki sosyal etkile-

şim zayıflığı (f=4) görülmektedir. Bulguların geneline bakıldığında, uzaktan eğitimle ilgili belirtilen

dezavantajlar uzaktan eğitimin sosyal etkileşim ve iletişim boyutunun zayıflığını vurgulamakta olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili bulguların geneli ise uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsızlığı, sosyal ve mesleki hayatı aksatmaması öne çıkmaktadır.

Soru 6: Öğrencilerin “Sizce uzaktan eğitimle yüz-yüze eğitime denk bir eğitim verilebilir mi?” soru-

suna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzaktan eğitimle yüz-yüze eğitime denk bir eğitim verilip verilemeyeceği

Yanıtlar	Frekans
Verilebilir.	14
Uzaktan eğitim daha avantajlı ve daha iyi.	5
İkisi de denk ve aynı.	3
Uzaktan eğitim öğrencinin çabasına bağlı.	2
Uzaktan eğitim belli aralıklarla yüz-yüze eğitimle desteklenmeli.	1

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimle yüz-yüze eğitime denk bir eğitim verilebileceği yönünde görüş belirtmiştir (f=14). Diğer bulgulara bakıldığında ise beş öğrenci uzaktan eğitimin daha avantajlı olduğunu (f=5), üç öğrenci her ikisinin de denk olduğunu (f=3), iki öğrenci uzaktan eğitimin öğrencinin çabasına bağlı olduğunu (f=2), bir öğrenci ise uzaktan eğitimin belli aralıklarla yüz yüze eğitimle desteklenmesinin

uzaktan eğitimin etkisini daha da artıracaklarını ifade etmiştir (f=1). Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime denk bir eğitim veremeyeceği yönünde açık bir görüş belirttikleri görülmüştür.

Soru 7: Öğrencilerin “Bu programda okumaya başlayarak hedefinize/amacınıza ulaşabildiniz mi?” sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin okumaya başladıkları programla hedeflerine/amaçlarına ulaşip ulaşmadıkları

Yanıtlar	Frekans
Evet.	13
Henüz ulaşamadım.	5
Yorum yapamıyorum.	2
Hedefime ulaşacağıma inanıyorum.	1

Verilen yanıtlar incelendiğinde ankete katılan bireylerin yarıdan fazlası başladıkları uzaktan eğitim programı ile amaçladıkları hedeflerine ulaştıklarını ifade etmişlerdir (f=13). Beş birey hedeflerine henüz ulaşamadıklarını (f=5) bir birey ise hedefine ulaşacağına inandığını (f=1) belirtmiştir. Yalnızca iki birey bu konuda henüz bir yorumlarının olmadığını ifade etmektedir (f=2). Bu bulgulara göre ankete

katılan bireylerin yarıdan fazlası uzaktan eğitimin bireyler için belirli amaçlara ulaşmada etkili bir yöntem olarak tercih edilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Soru 8: Öğrencilerin “Daha önce hiç uzaktan eğitim deneyiminiz oldu mu? Oldu ise hangi kurumda?” sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 8.1’de sunulmuştur.

Tablo 8.1. Bireylerin önceki uzaktan eğitim deneyimleri

Yanıtlar	Frekans
Hayır, olmadı.	16
Evet.	4

Yanıtlara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının (f=16) uzaktan eğitime ilk kez katıldığı görülmektedir.

Tablo 8.2. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi olan kişilerin bu eğitimleri aldıkları kurumlar.

Yanıtlar	Frekans
Milli Eğitim Bakanlığı.	3
İnönü Üniversitesi.	1

Daha önce uzaktan eğitim tecrübesi olan öğrencilerin üçü (f=3) bu eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın sunduğu uzaktan veya karma hizmet içi eğitimlerle edinmişlerdir. Yalnızca bir öğrenci (f=1) Milli Eğitim Bakanlığı dışında bir üniversitede, İnönü Üniversitesi’nde, bir uzaktan eğitim programına katılmıştır.

Soru 9: Öğrencilerin “Uzaktan eğitim deneyiminiz Sakarya Üniversitesi programlarında değilse önceki programla SAU uzaktan eğitim sistemini karşılaştırır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Daha önceki uzaktan eğitim deneyimi ile Sakarya Üniversitesi'ndeki deneyimin karşılaştırılması

Yanıtlar	Frekans
Önceki kurumda aldığım eğitim daha kalıcı oldu.	1

Daha önce Milli Eğitim Bakanlığı'nda uzaktan eğitim deneyimine sahip olan bireyler bu soruya yanıt vermemiş yalnızca İnönü Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenci; daha önceki eğitim kurumunda aldığı eğitimin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir.

Soru 10: Öğrencilerin "Sistemde gördüğünüz aksaklıklar nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sistemde görülen aksaklıklar

Yanıtlar	Frekans
Teknik aksaklıklar.	7
Ders saatlerinin önceden bildirilmemesi.	5
Herhangi bir aksaklık yok.	3
Bazı dersler sıkıcı ve monoton.	1
İletişim aksaklıkları var.	1
Ders içeriklerinin ve sanal derslerin eksikliği.	1
Video ve sanal derslerin yeniden ulaşılabilmesi.	1

Bireylerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde sistemde görülen aksaklıklardan en sık olarak ifade edilen teknik ve donanımsal altyapıdan kaynaklanan sorunlar olduğu yönündedir (f=7). Bu yorumun ardından gelen diğer aksaklık ise ders saatlerinin önceden öğrencilere bildirilmemesi (f=5) gibi problemlerdir. Öğrencilerin (f=3) üçü sistemde herhangi bir aksaklık olmadığını ifade etmişken, diğer yorumlar genel olarak ders içeriklerinin geliştirilmesi

ve iletişim problemleri ile ilgilidir. Bütün bu bulgular incelendiğinde ders içeriklerine yönelik eleştiriler ve iletişim aksaklıkları dışında diğer problemlerin yazılım ve donanım sistemi ile alakalı olduğu görülmektedir.

Soru 11: Öğrencilerin "Bizimle paylaşmak istediğiniz görüşlerinizi, eleştirilerinizi ve önerilerinizi lütfen yazınız" sorusuna verdikleri yanıt incelendiğinde verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin görüş, eleştirisi ve önerileri

Yanıtlar	Frekans
Sistem gayet güzel.	6
Kütüphaneden faydalanabilmek isterdim.	1
Final sınavları sistem üzerinden yapılmalı.	1
Öğretim üyelerinin yaklaşımı çok iyi.	1
Ders saatleri daha geç ve hafta sonu olabilir.	1
Sekreterlik ve öğrenci işleri servisi daha duyarlı çalışmalı.	1
En azından ayda bir kere toplantı şeklinde bilgi alış veriş yapılmalı.	1

Ankete katılan bireylerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok tekrar eden yorumun (f=6) sistemin gayet güzel çalıştığı yönündeki öğrencilerin ifadeleridir. Diğer bulgular incelendiğinde ise öğretim üyelerinin yaklaşımlarını beğendikleri yönünde olumlu bir görüş belirttikleri (f=1); kütüphaneden faydalanabilme (f=1), final sınavlarını sistem üzerinden yapabileme (f=1), ders saatlerini öğrenci gruplarına göre iyileştirebilme (f=1), destek ve danışma servislerini iyileştirme (f=2) gibi eleştirisi niteliğinde görüşler belirttikleri ifade edilebilir.

4. Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim sisteminden

memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin örgün eğitim yerine uzaktan eğitimi yüksek oranda tercih etmelerinin sebebi olarak üniversitenin coğrafi yakınlığını belirtmeleri beklemedik bir bulgudur. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerinin diğer önemli sebebi uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız, esnek bir yapısının oluşu olarak görülmektedir. Bu bulgu Çağlar (2010) ve Demirli (2002) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan öğrenciler uzaktan eğitimle ilgili en çok teknik aksaklıklarla ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilave olarak öğrenciler uzaktan eğitimde kullanılan ders anlatımı materyallerinin çeşitliliğinin az olduğunu, ders videolarının monoton olduğunu belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin ders için kullanılan materyalleri yeteri kadar ilgi

çekici bulmadıkları görülmektedir. Bu bulgu Çağlar (2010) çalışmasında derslerin yüzeysel anlatıldığı yönündeki bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Son olarak bu çalışmaya katılan öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim deneyimleri olmamasına rağmen; uzaktan eğitimin örgün eğitim yerine önemli bir alternatif olabileceği, rahatlıkla örgün eğitimin yerine kullanılabilmesi yönünde yüksek çoğunlukta görüş belirtmişlerdir. Kılıç, Baran, Bakar, Konukseven, Yalabık ve Toroslu'nun (2006) ve Ilter, Aksu, ve Yılmaz'ın (2005) çalışma bulguları araştırmanın bu bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitimde başarılı olmanın en önemli belirleyicilerinden biri öz-düzenleyici öğrenmedir. Lisans düzeyinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri geniş bir yelpazede değişkenlik gösterilebilir ama lisansüstü düzeyde öğrenenler daha bilinçli, daha hedefe odaklı öğrenmeyi hedefleyerek

öz-düzenleyici öğrenme açısından daha iyi durumda olabilirler. Öğrenci özellikleri, görüş ve beklentileri dikkate alındığında lisansüstü eğitimde uzaktan eğitim, iyi bir öğretim tasarımı sürecinin işe koşılması ve teknik-alt yapı olanaklarının iyileştirilmesi ile lisans ve ön lisansa göre daha başarılı olabilir.

Gelecekte lisansüstü derslerine yönelik gerçekleştirilecek uzaktan eğitim çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitim kurumuna coğrafi yakınlıklarının öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme sebeplerine etki edip etmediği ve başarı, tutum vb. gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir. Bunun yanında lisansüstü uzaktan eğitim çalışmalarında ders materyallerin ilgi çekici olması, güçlü bir teknik altyapı ve destek servislerinin olması dikkate alınabilir. Diğer yandan bu çalışmaya benzer çalışmaların kapsamı, özellikle çalışılan kitle, daha da genişletilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). *E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri*. Akademik Bilişim'11-XIII, Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.
- Chen, B. (2009). Barriers to Adoption of Technology-Mediated Distance Education In Higher-Education Institutions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(4), 333-338.
- Claus, E. Q. (2006). *Quality in Distance Education: Exploring the Issues and Concerns*. In F.M.Nafukho, H.A. Chen ve C.M Graham (Eds), *Proceedings from AHRD 2006 International Conference*. (899-906). Bowling Green, OH: AHRD.
- Çağlar, C. (2010). *Karma Eğitim Sisteminin Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demirli, C. (2002). *Web Tabanlı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Fırat Üniversitesi Örneği*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ilter, B. G., Aksu, M. B., ve Yılmaz, N. (2005). Students' Views of Distance Education Provision at One University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 6(4), 128-137.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karataş, E. (2003). Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Deneyimlerinin Eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, E., Baran, B., Bakar, A., Konukseven, E. İ., Yalabık, N. ve Toroslu, İ. H. (2006). Üniversite Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Eğitim Konusundaki Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (22), 159-165.
- Özkul, A. E. ve Aydın, C. H. (2012). *Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri*. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak: Uşak Üniversitesi. <http://ab.org.tr/ab12/bildiri/42.pdf> adresinden 13.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrim İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). The Evaluation of Academicians' Views on Distance Education Programs (The Samples of Fırat and Tunceli Universities). *Elementary Education Online*, 10(2), 776-784.

Modern Türk Edebiyatına Yönelik Lisansüstü Eğitimde Modern Fransız Edebiyatının Yeri ve Önemi

Rafet ŞİMŞEK*

Özet

XVIII. ve XIX. yüzyıllarda Türk toplumunun hemen her alanında yaşanan modernleşme serüveninde Batı ve özellikle Fransız modernleşmesinin etkisi göze çarpmaktadır. Bazı alanlarda bu etki modernleşmeyi tek başına temin etmiş, dolayısıyla Fransız modernitesi yegâne model olarak algılanmıştır. Bu bildiri, söz konusu etkinin Türk edebiyatı üzerindeki görünümünden birine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Türk modernleşmesini anlamak Fransız modernleşmesini anlamaya bağlıdır, dolayısıyla bu bildiride Türk edebiyatı üzerinde yoğunlaşan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin alanlarına hâkim olabilmeleri için öncelikle Fransız edebiyatı üzerinde sistemli bir bilgiye sahip olmaları, en azından "karşılaştırmalı edebiyat", "metinler-arasılık" yahut "kaynak eleştirisi" adı altında tatbik edilen modern edebiyatın bağıntılarını anlayabilmelerini sağlayacak dersler okutulması gereği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Türk edebiyatı, modernleşme, araştırma, yöntem

The Importance of Modern French Literature In the Graduate Education Towards Modern Turkish Literature

Abstract

Within the modernisation adventure seen in the almost each field of Turkish society in XVII. and XIV. centuries, the effect of the Western and particularly France modernisation attracts the attention. This effect has provided the modernisation singly in some fields, accordingly the French modernity have been sensed unique model. This pronouncement purposes remarking the related effect's one of the appearances on Turkish literature. To understand the Turkish modernisation is subjected to understand the French modernisation, accordingly in this pronouncement it will be focused on necessity that master and doctorate students concentrating on Turkish literature should have a systematic information upon French literature for being dominant in their fields and at least they should be taught the lessons providing the understanding the connections of modern literature practised under the name of "comparative literature", "intertextuality" or "source criticism".

Key Words: Postgraduate, Turkish literature, modernisation, research, method

Giriş

Türk toplumunun 18. ve 19. yüzyılda her alanında yaşanan modernleşme serüveninde Batı ve özellikle de Fransız modernleşmesinin etkisi göz ardı edilemez. Bazı alanlarda ise söz konusu etki, neredeyse tek başına, o alanın modernleşmesinde söz konusu olmuş; Fransız modernitesi yegâne model olarak ele alınmıştır. Bu alanlardan birisi de Türk edebiyatıdır.

Şinasi, Namık Kemal, Recaizade Mahmud Ekrem, Abdülhak Hamid gibi Tanzimat şair ve yazarları

tarafından 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlatılan Türk edebiyatındaki modernleşme sürecinde, söz konusu ediplerin öncüllerinin neredeyse tamamının Fransız olduğu bilinir. Bu modernleşmenin başlangıç sürecinde ve daha sonrasında da, bu anlamda genellikle Tanzimat edebiyatçılarının yolunun takip edildiği ve dolayısıyla modern Fransız edebiyatının büyük şair ve yazarlarının her zaman modern edebiyatımızdaki atımlarda büyük etkileri bulunduğu göz ardı edilemez. Fransız edebiyatına yönelik tarih kitapları, çeviriler, adaptasyonlar, metinler-arası ilişkiler vs. modern Türk edebiyatıyla modern Fransız edebiyatı arasında hep bir köprü oluşturur.

Cevdet Perin, *Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri* adlı çalışmasının başında şunu söyler:

* Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi.

“İşte bizim edebiyatımız da, Tanzimat’tan sonra hemen hemen tamamıyla Fransız edebiyatının tesiri altında inkişâf etmiştir...”¹

Yazar, aynı eserin bir başka yerinde ise şu tespitte bulunur:

“...Türk cemiyetinin birçok sahalarına giren Fransız tesiri, Tanzimat’tan sonra doğan münevver muhit sayesinde nihayet edebiyatımıza da nüfûz etmiş ve bütün bir klasik edebiyatı mâziye gömerek, yerine Tanzimat Edebiyatı adı verilen, fakat ilhâmını Fransız edebiyatından alan modern Türk edebiyatını geliştirmiştir.”²

Esasında bu durum, hemen hemen dünya edebiyatlarının çoğu için –bir nebze de olsa- geçerlidir. Çünkü 17. yüzyılın ikinci yarısındaki 14. Louis iktidarıyla birlikte kültürel anlamda Batı’nın merkezi konumunda bulunan ülke Fransa’dır. Bu tarihlerden sonra edebiyat alanında en büyük atılımlar bu ülkede olur ve Paris –Marc Fumarilo’nun deyişiyle- bir “edebiyat cumhuriyeti”ne dönüşür. Ancak Türk edebiyatının modernleşme serüveni, sadece Paris merkezli modern edebiyatın etkilemesiyle değil; ait olduğu toplumun tüm alanlarında görülen Fransız etkisiyle de bağlantılı olduğu için, söz konusu etkinin –diğer Batılı ülkelerin etkilerinden- daha şiddetli olduğunu söylenebilir.

Gül Mete Yuva, *Modern Türk Edebiyatının Fransız Kaynakları* eserinde Fransız tesirini şu şekilde ifade eder:

“İngiliz, Alman, Rus edebiyatçıların isimleri ve eserleri anılsa da tartışmalarda ve yeni modellerin yapılanmasında etkileri sınırlı kalır. Onlara başvurulduğu ender durumlarda ise çoğu kez yine Fransızca tercümelere geçilir.”³

Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar Şinasi’den Namık Kemal’e, Recaizade Mahmut Ekrem’den Tevfik Fikret’e, Ahmet Haşim’den Mehmet Akif’e kadar birçok edibimiz, kendi özgül edebi vasıflarıyla birlikte modern Fransız edebiyatından gelen etkileri vücuda getirdikleri eserlerde somutlaştırmışlardır.

Cumhuriyet devrinde ise Reşat Nuri’den Halide Edip’e, Faruk Nafiz’den Orhan Veli’ye, Nazım Hikmet’ten Necip Fazıl’a, Cemal Süreya’dan Yusuf Atılgan’a, Oğuz Atay’dan Selim İleri’ye, Orhan Pamuk’tan İhsan Oktay Anar’a kadar birçok şair ve yazar, bu anlamda yine Tanzimat’tan Cumhuriyet’e

kadarki dönemde yetişen ediplerin yolundan gitmişlerdir.

Cumhuriyet dönemine kadar Modern Fransız edebiyatının etkisi Modern Türk edebiyatında daha çok “eklektik” ve “göreceli” bir hüviyettir. Cumhuriyet döneminde ise Fransız edebiyatının Türk edebiyatı üzerindeki etkisi, daha bilinçli şekilde kendisini hissettirir. Bu dönemin Türk edipleri Fransız edebiyatının “avant-garde”larından ve bu “avant-garde”ların bağlı oldukları akımlardan hareketle eserlerini oluştururlar. Sürrealizm, Sosyalist Realizm, Egzistansiyalizm, Post-modernizm gibi edebi akımlar, Cumhuriyet dönemindeki Türk edebiyatı üzerinde daha çok Fransız edebiyatının bir somutlaşması hâlinde teşekkül eder.

Ayrıca unutulmamalıdır ki, edebiyatın gelişimi, tıpkı sanatın diğer alanlarında olduğu gibi bir yandan evrensel bir yandan da kendisine özgü olmak üzere iki yönlü bir seyir izler. İlk yön, Pospelov’un *Edebiyat Bilimi* adlı eserinde vurgulandığı gibi toplumların benzer gelişim aşamalarından geçmesine; ikinci yön ise benzer toplumsal gelişim aşamalarından geçen toplumların bu gelişimdeki kendisine özgü duruma dayanır. Dolayısıyla Pospelov’a göre bir edebiyatın oluşum ve gelişim aşamalarını anlayabilmek, daha doğrusu ele alınan edebiyatı hakkında anlayabilmek için, ulusların edebiyat gelişimindeki bu temel yasalılığı göz önünde bulundurmak zorunludur.⁴

Aynı metodu Modern Türk edebiyatının gelişimine de uygularsak, onun bir yandan bütün toplum edebiyatlarıyla ortak gelişim evrelerinden geçmesinden dolayı kaynaklanan bir evrensel yönü; bir de kendisine özgü gelişiminden kaynaklanan kendisine özgü bir yönü vardır. İşte bu edebiyatın da evrensel yönü, başlangıçtan bugüne daha çok Fransız edebiyatının yörüngesinde seyir izlemiştir. Öyleyse, Modern Türk edebiyatını hakkıyla anlamak, onun oluş ve gelişim aşamalarını geniş bir perspektifte ele almak için Modern Fransız edebiyatının da oluş ve gelişimini ele almak kaçınılmazdır.

Eğitim ve öğretimde, özellikle lisansüstü eğitimde Modern Türk edebiyatı alanında ihtisas sahibi olmaya aday öğrencilerin, bu sebepten dolayı Modern Fransız edebiyatıyla hiç bir münasebet kurmaması veya onların bu yönde dar bir perspektifte yetiştirilmesi kabul edilemez bir gerçektir.

Kısaca ele aldığımız gibi, Modern Türk edebiyatı, -tıpkı diğer ülke edebiyatları gibi- başından beri Modern Fransız edebiyatının etkisi altında gelişmiş ve diğer ülke edebiyatlarının özgül yanlarını da

¹ Cevdet Perin, “Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1946, s. 5.

² A.g.e. s. 7.

³ Gül Mete Yuva, *Modern Türk Edebiyatının Fransız Kaynakları*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2012, s. 345.

⁴ Gennadiy N. Pospelov, “Edebiyat Bilimi”, Çev. Yılmaz Onay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 1984, s. 28-43.

yine bu ülkenin edebiyatı aracılığıyla benimsemiştir.

Tüm bu nedenlerden ötürü, nasıl ki genel olarak Fransız modernleşmesi anlaşılmadığı ölçüde Türk modernleşmesinin genel olarak anlaşılmasının mümkün olmadığına kani isek; özel olarak modern Fransız edebiyatının anlaşılmasından Türk edebiyatının anlaşılması da mümkün değildir. O nedenle, modern Türk edebiyatı üzerinde yoğunlaşan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin, alanlarına hâkim olabilmesi ve yapacakları çalışmalara yüksek bir bilimsellik katabilmeleri için modern Fransız edebiyatı üzerinde sistemli bir bilgi sahibi olmaları ve en azından onlara “karşılaştırmalı edebiyat”, “metinler-arasılık” yahut “kaynak eleştirisi” adı altında bu iki modern edebiyatın bağıntılarını anlayabilmelerine bir vesile olacak dersler okutulması gerekmektedir. Üstelik, böylesi bir durumda öğrenciler, bir yandan Modern Türk edebiyatının oluş ve gelişim aşamalarını net bir şekilde öğrenebildikleri gibi, bu edebiyatın “evrensel” anlamda kaynaklığını eden modern Fransız edebiyatının vasıtasıyla Batı edebiyatına yönelik ilgilerini ve çabalarını da pekiştirebilirler. Böylece onlar, modern Türk edebiyatını diğer ülkelerin modern edebiyatlarıyla birlikte “okumaları” ve edebiyat hususunda geniş bir perspektif edinebilmeleri daha mümkün hâle gelir ki bu

durum onların ihtisas alanının da daha verimli bir hâle ulaşması demektir.

Sonuç

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren edebiyatımızda gelişen modernleşme sürecini tarihsel bir bağlamda ele aldığımızda, daha çok modern Fransız edebiyatından model alınarak somutlaştığı ve durumun Cumhuriyet döneminde de daha şuurlu bir şekilde ortaya konulduğu görülmektedir.

Bu sebepten ötürü, Modern Türk edebiyatı dalında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, bu dalda ele aldıkları Modern Türk edebiyatının oluşum ve gelişim aşamalarını hakkıyla ele alabilmesi ya da ona daha geniş bir perspektifle yaklaşabilmesi için, onu “evrensel” bazda besleyen Modern Fransız edebiyatının da oluşum ve gelişim aşamalarını göz önünde bulundurabilmesi ve tüm bu sebeplerden ötürü bu alanda bir eğitim rotası çizilebilmesi gerektiği kuşku götürmez.

Böyle bir durumda, Modern Türk edebiyatı dalında uzmanlaşan öğrencilerin Modern Fransız edebiyatı kanalıyla dünya edebiyatlarına açılması, onlara ilgi duyması ve bu edebiyatların genel gelişim seyrini daha geniş bir ölçekte anlayabilmesi de mümkün görülmektedir.

Kaynakça

- Berkes, Niyazi, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, hazırlayan: Ahmet Kuyaş, YKY., İstanbul, 2012.
- Budak, Ali, *Batılılaşma Ve Türk Edebiyatı (Lale Devri’den Tanzimat’a Yenileşme)*, Bilge Kültür Sanat Yay., İstanbul, 2008.
- Enginün, İnci, *Yeni Türk Edebiyatı/ Tanzimat’tan Cumhuriyet’e (1839-1923)*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2006.
- Mardin, Şerif, *Türk Modernleşmesi (Makaleler 4)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.
- Moran, Berna, *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.
- Okay, Orhan, *Batı Medeniyetleri Karşısında Ahmed Midhat Efendi*, Mili Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları: 873, Ankara, 1989.
- Okay, Orhan, *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2005.
- Parlatır, İ., Enginün, İ., Huyugüzel, Ö. F., Ercilasun, B., Özbalcı, M. ve Karaca, A., *Servet-i Fünûn Edebiyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2006.
- Perin, Cevdet, *Tanzimat Edebiyatı’nda Fransız Tesiri*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul, 1946.
- Pospelov, N., Gennadiy, *Edebiyat Bilimi*, Çeviren: Yılmaz Onay, Bilim Ve Sanat Yayınları, Ank., 1984.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi, *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, YKY., İstanbul 2007
- Ülken, Hilmi Ziya, *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*, Ülken Yayınları, İstanbul, 1997.
- Yuva, Gül Mete, *Modern Türk Edebiyatının Fransız Kaynakları*, YKY, İstanbul, 2012.

Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Metaforik Algıları

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Sümeýra Zeynep ET**

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının Lisansüstü Eğitime ilişkin görüşlerini metaforlar yoluyla belirlemektir. Çalışma 2012-2013 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılmada gönüllülük dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında 56'sı kadın 80'i erkek olmak üzere 136 öğrenci bulunmaktadır. Veriler "Lisansüstü eğitim(yüksek lisans-doktora)ye/ya benzer; çünkü....." biçiminde eksik bırakılmış bir cümlenin bulunduğu formlarla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Lisansüstü eğitime ilişkin 80 metaforun geliştirildiği 15 ayrı kavramsal kategori elde edilmiştir. Bunlar zirve, uzmanlık, umut, popülerlik, statü, kariyer, başarı, araştırma, yol göstericilik, çab, güç, kayırmacılık, yanlış, umutsuzluk, baskı ve sindirme biçiminde isimlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, metafor, öğretmen adayı

Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers toward Graduate Education

Abstract

The aim of this study is to investigate metaphorical images of university students toward the concept of grade education. The research was conducted on students enrolled at Fırat University during the spring term of 2012-2013 academic year. Volunteer students were included in the study. Of the 136 students, 80 were female and 56 were male students. Data of the study were collected through the use of the prompt "Graduate Education looks like because". Content analysis technique was used to analyze the data. Fifteen categories were identified based on the 80 metaphorical images toward the concept of Graduate Education were developed. The categories are as follows: Summit, expertise, hope, popularity, status, career, success, research, guidance, effort, strength, nepotism, error, despair, pressure and intimidation.

Key words: Graduate Education, metaphor, prospective teacher

1.Giriş

Eğitim sistemlerinin amacı, nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir (Temizkan, 2008). Her ülke eğitim sistemini ülkenin politikasına göre eğitim felsefesini belirleyerek ve nihayetinde yetiştireceği insan modelini bu amaca göre yetiştirerek gerçekleştirmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu bağlamda eğitim sistemlerinde farklı düzeylerden bahsetmek mümkündür. Bunlardan biri lisansüstü eğitimidir.

Lisansüstü eğitim, bilim alanında uzmanlaşma açısından günümüz dünyasında bir zorunluluk haline gelmiştir.

Lisans düzeyinde mezun sayısının artması, bireylerin daha ileri eğitim düzeylerine ve daha farklı niteliklerle donatılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan lisansüstü eğitim bireyin hem gelecekteki gelirini hem de sosyal statüsünü arttırmaya yönelik yaptığı bir yatırım olarak görülebilir. Fakat lisansüstü eğitimin amacı, bireyin kendisine yatırım yaptığı bir süreç olmanın yanında, ülke kalkınması için gerekli nitelikli insan gücünü hazırlamak ve bu insan gücünü hazırlayacak öğretim üyesini ve bilim insanlarını yetiştirmektir (Bülbül, 2003). Lisansüstü eğitim toplumların gereksinim duyduğu bilim insanını ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek için verilen programlı bir eğitimidir. Lisansüstü eğitimin amacına ulaşmasında öğretim üyesi ve öğrencilerin koordineli bir şekilde çalışması bekle-

*Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: sumeyra.et@gmail.com

nir. Usta çırak ilişkisini anımsatan bu eğitim sürecinde öğretim üyelerinin birlikte çalışacağı, istenilen ve ihtiyaç duyulan nitelikte ve nicelikte öğrencileri kendilerinin seçmeleri gerekmektedir (Bülbül, 2003). Sosyal adalet kavramının yaygın hale gelmesi ve bireylerin isteklerindeki artış nedeniyle üniversitelerin lisans programlarında önemli artışlar kaçınılmaz olmuştur. Bu artış ile uzmanlık kademesi yukarıya doğru uzamıştır. Yeni üniversitelerin kurulması bu kurumlara öğretim üyesi yetiştirme ihtiyacını doğurmuş ve lisansüstü eğitim önemini daha da arttırmıştır. Fen ve teknik alanlarda gerekli olan nitelikli insan gücü ile uzmanlara olan ihtiyaç ayrıca kitleler halinde öğrenci yetiştirilen alanlarda uzmanlık süresinin uzaması lisansüstü eğitimin önemini arttırmıştır. Bir diğer önemli etken ise sanayileşmiş ülkelerinin bilim adamı ihtiyacını karşılamak için üniversiteler ve araştırma enstitülerine başvurmaları, bu kurumların da lisansüstü eğitim programlarına önem vermeleridir. Yükseköğretim talebinin artması, birçok alanda lisans derecesinin yeterli olmaması ve bazı mesleklerde uzmanlaşmanın zorunlu hale gelmesi giderek lisansüstü eğitimin önemini arttırmıştır (Karakütük, 1989; Akt: Bilal Sevinç, 2001).

Metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Metaforik düşünce çalışmalarıyla tanınan Lakoff ve Johnson (2005)'e göre, metafor "bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlamak ve tecrübe etmek, bir düşünce malzemesini, insan kavrayışının bir şekli ile ifade etme sürecidir. Metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürüdür". Miller (1987) ise metaforlar için, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, tecrübelerin dilidir diye bahsetmektedir (Akt: Saban, 2004). Bireylerin düşüncelerini ifade etme biçimleri incelendiğinde, soyut kavramlar ile bilinenler arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında bağlantı kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2005). Yeni öğrenmeler ile daha önce öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar kurulduğu zaman bilginin kalıcı olması kolaylaşmaktadır. Metaforun bir öğretim aracı olarak en önemli yönlerinden birisi de uzun dönem akılda tutmayı sağlayıcı bir ortam yaratabilmesidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Etkili bir eğitimin sağlanmasında öğretmenlere sorumluluğun büyük bir bölümü yüklenmiştir. Sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılması bu öğretmenin sorumlulukları içerisinde yer alanlardan bazılarıdır. Okullar sembolik unsurların

bulunduğu kurumlardır. Bu sembollerden birisi de metaforlardır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir ifade aracı olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Lisansüstü eğitimin giderek artan önemi ve metaforik çalışmaların kişilerin düşüncelerini ortaya koymadaki önemi göz önüne alındığında, lisansüstü eğitime yönelik metafor çalışmasının önemi göz ardı edilemez. Bu bağlamda bu çalışmada, lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma, olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bilinen; ancak aynı zamanda tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışma biçimidir. Algılar, yönelimler ve kavramların araştırılması bu çalışma desenine uygundur. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılı Güz Döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplam 136 öğrenciden görüş alınmıştır. Araştırma formlarından 30 tanesi eksik veya amaca uygun doldurulmadığından değerlendirme dışı tutulmuş ve toplam 106 form geçerli kabul edilerek analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının 46'sı kadın, 60'ı da erkektir. Araştırmaya katılmada gönüllülük dikkate alınmıştır. Araştırma grubu, araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlayan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki öğrencilere Lisansüstü eğitim (yüksek lisans- doktora)ye/ya benzer; çünkü....." biçiminde bir cümle verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Hazırlanan formlarda öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümleri belirtebilecekleri kişisel bilgiler bölümü de bulunmaktadır. Öğrencilere formları doldurmaları için gerekli süre verildikten sonra dağıtılan formlar toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analize uygun olarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar listelenmiştir. Daha sonra metaforların gerekçeleri de göz önüne alınarak kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen kategoriler, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforların içerisinde yer aldıkları kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda kavramsal açıklaması uygun görülmeyen metaforlar kavramsal kategoriler dışında tutulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölüm araştırma kapsamında ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgu ve yorumları içermektedir. Yorumlama yapılırken lisansüstü eğitime ilişkin metaforlar, metaforların içerisine girdiği kavramsal kategoriler ve gerekçeleri sunulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar, metaforların gerekçelerini açıklar niteliktedir. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitime ilişkin toplam 80 metafor 15 ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin 11'i olumlu dört tanesi ise olumsuz olmak üzere iki ana kategori altında ele alınmıştır. Olumlu kategoriler zirve, uzmanlık, umut, popülerlik, statü, kariyer, başarı, araştırma, yol göstericilik, çaba, güç olarak sınıflanmıştır. Olumsuz kategoriler ise kayırmacılık, yanlıgı, umutsuzluk, baskı ve sindirme kategorileridir. Görüşler, öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyetlerini belirten ifadelerle kodlanarak sunulmuştur. Katılımcıların kodlanmasında ilk iki ifade (ÖA.SÖ: öğretmen adayı ve bölümünü, bunların ardından gelen ifade ise cinsiyeti (E-K: Erkek-Kadın) ifade etmektedir.

3.1. Olumlu Kategoriler

Zirve, uzmanlık, umut, popülerlik, statü, kariyer, başarı, araştırma, yol göstericilik, çaba ve güç olarak sınıflanmıştır.

Tablo 1'de lisansüstü eğitime ilişkin zirve kategorisinde bir öğretmen adayı (ÖA.FB-K), "Lisansüstü eğitim seviyesinde bireylerin kendilerini tanıdıkları ve kendilerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bir bireyin kendini gerçekleştirmesi en üst düzeye ulaşması ile sağlanır ve yüksek lisans eğitimi bunun için en son noktadır." diyerek üst düzey eğitim benzetmesini açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı (ÖA.FB-K) dağın tepesi benzetmesini kullanarak bunun gerekçesini, "...çünkü zeminden başlayarak en yüksek tepeye çıkmayı gerektirir. Her öğrencinin ulaşabileceği bir nokta değildir. Zirveye ulaşmak bilinçli ve başarılı olmayı gerektirir." biçiminde açıklamıştır. Uzmanlık kategorisi içerisinde tus, usta, pişmiş yemek, geleceğe yatırım, buz dağı,

kayısı, aşçı, kütüphane, yıllık ödev, beyaz renk, at gözlüğü, binaya kat ekleme, dart oyunu, derin deniz metaforları kullanılmıştır. Bu kategoride derin deniz benzetmesini kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.SÖ-K), bunun gerekçesini "...çünkü sığ yerlerde yüzmek kolaydır. İlerledikçe boğulma riski artar, bu yüzden iyi bir yüzücü olmak gerekir. Lisansüstü eğitim için de aynı şey gereklidir öncesinde iyi bir eğitim ile donatılmış olmak gerekir." şeklinde anlatmaktadır. Binaya eklenen kat metaforunu kullanan bir öğretmen adayı da (ÖA.İM-E), "...Çünkü kişinin mesleği ile ilgili almış olduğu lisans eğitimi ne ek olarak daha fazla bilgi birikiminin kazanılması söz konusu" diyerek bilgi birikimi vurgusu yapmaktadır.

Umut kategorisinde güzel yarınlar metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.SÖ-E), "...çünkü daha bilgili, daha verimli, daha pozitif davranış ve düşünceler sayesinde kalite artar; dolayısı ile gelir de artar. Bunun sayesinde yarınlar daha güvenli bakılır." biçiminde bir gerekçe açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.SB-E), "Lisansüstü eğitim hayal ettiğiniz ve hayallerinizi gerçekleştirmek için elinizden geleni yaptığınız çizgidir." diyerek ufuk çizgisi benzetmesini kullanmıştır. Popülerlik kategorisinde aksesuar metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.İM-K), "...çünkü lisansın yanına çok fazla yakıştırılır. Lisanslı kişiye göre daha dikkat çeker ve daha çok önemsenir." biçiminde bir gerekçe belirtmiştir. Bir diğer öğretmen adayı (ÖA.İM-E) da krema benzetmesini kullanarak "...çünkü on altı yıllık eğitimin ardından yüksek lisans ve doktora ile insan son şeklini alır, güzelleşir ve hayat boyu devam eder." şeklinde bir gerekçe belirtmiştir. Statü kategorisinde bir öğretmen adayı (ÖA.SB-K), "...çünkü eğitim düzeyi arttıkça saygınlık ve prestij de artar. Mesleki değer önem kazanır." diyerek saygınlık benzetmesine açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.SÖ-E) dağa tırmanma benzetmesini kullanarak gerekçesini "...çünkü her kademe yani doç., prof gibi yükselmeyi gerektiren basamaklardır. Ayrıca her kademenin insanı geliştirmesi söz konusudur." diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

Kariyer kategorisinde doyumsuzluk, eğitime odaklanma, kendini geliştirme, başarı metaforları yer almaktadır. Bu kategoride *başarı* benzetmesini kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.SÖ-E.) "...çünkü gelişen dünyaya ayak uydurmak için sürekli kendini yenilemek ve geliştirmek gerekir." diyerek gerekçesini benzetmesi ile açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.SÖ-E) *sürekli gelişim* benzetmesini kullanmış ve "...çünkü kariyer yaparak bilgisine bilgi eklemeye başlar bu eğitim sayesinde" diyerek düşüncelerini açıklamıştır. *Başarı* kategorisinde en çok vurgulanan metafor *uzun yol* metaforudur. Uzun yol metaforunu kullanan öğretmen adaylarından biri

(ÖA.İM-K), "...çünkü sürekli çalışma, araştırma, ilerleme gerektiren bir süreçtir. Durmadan bireyin yeni şeyler öğrenmesi ve birikimini artırması gerekir." diyerek lisansüstü eğitim ile ilgili olarak düşüncelerini belirtmiştir. Üretici metaforunu kullanan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.FB-E), gerekçe olarak "...çünkü yüksek lisans ve doktora sürecinde kişilerin yeni fikirler üretmeleri gerekmektedir. Yeni çalışmalar, yeni tez ve makale üretebilmek için yaratıcı olmak bu yüzden gereklidir." demiştir. Araştırma kategorisinde Google metaforunu kullanan bir öğretmen adayı gerekçesini şu şekilde açıklamaktadır (ÖA.İM-K), "...çünkü her şeyin araştırılması söz konusudur." Düzenli çalışma metaforunu kullanan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.FB-E), "...çünkü bu eğitim boyunca disiplinli ve düzenli çalışma, farklı kaynaklardan araştırmaların yapılması gerekmektedir." şeklinde bir açıklama yaparak lisansüstü eğitimin araştırma yapmayı kapsadığını belirtmektedir.

Yol göstericilik kategorisinde ışık metaforunu kullanan bir öğretmen adayı gerekçesini şu şekilde açıklamıştır (ÖA.İM-K), "...çünkü ışık etrafını ay-

dınlatır. Işık sayesinde insanlar çevresini görebilir. Lisansüstü eğitim de böyledir." Güneş metaforunu kullanan öğretmen adayı ise buna ilişkin gerekçesini (ÖA.FB-E), "...çünkü güneş nasıl dünyayı aydınlatır ise ilim de insanları aydınlatır." şeklinde açıklamıştır. Çaba kategorisinde karınca metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.FB-K), "...çünkü sürekli çalışma gerektirir. Karınca gibi yıllarca bilgiyi toplar ve bıkmadan usanmadan bilim için çalışır." diyerek düşüncelerini aktarmıştır. Merdiven metaforunu kullanan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA.SB-K), "...çünkü bir üst basamağa çıkabilmek için bir adım atmak gerekir. Basamakları çıkmak için çaba gereklidir." diyerek lisansüstü eğitimde çabanın önemine vurgu yapmıştır. Güç kategorisinde para metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.BÖTE-K) gerekçesini şu şekilde açıklamaktadır, "...çünkü güven verir." Aşılan engel metaforunu kullanan bir öğretmen adayı ise (ÖA.TÖ-E), "...çünkü o engel aşıldığı zaman mesleki olarak daha iyi seviyeye gelinir." diyerek düşüncelerini belirtmektedir.

Tablo 1. Olumlu Kategoriler ve Metaforları

N	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Dağa tırmanma	2	Aşamaların olması	ZİRVE
2	Katman	1	Eğitimin son katmanı olması	
3	Apartmanın en üst katı	1	Ulaşmanın zaman alması	
4	Gökdelen	1	Yükselme çabası	
5	Dağın tepesi	1	Çıkıldıkça devamının gelmesi	
6	Seviye atlama	1	Üst seviyelere çıkma	
7	Üst düzey eğitim	1	Son basamak olması	
8	Everest	1	Ulaşımın zor olması	
9	Reenkarnasyon	1	Üst düzey eğitimin başlaması	
1	Tus	2	Alanında uzmanlaşmayı sağlaması	UZMANLIK
2	Usta	2	Alanında donanım gerektirmesi	
3	Geleceğe yatırım	1	Yeteneklerin ortaya çıkarılması	
4	Buz dağı	1	Bilgi ile dolu olma	
5	Kayısı	1	Süreç içinde olgunlaşmanın olması	
6	Aşçı	1	Bilgi artışının olması	
7	Kütüphane	1	Farklı bilgi gerektirmesi	
8	Yıllık ödev	1	İlgi duyulan alanda yükselme	
9	Beyaz renk	1	Çalışma yapıldıkça ilerleme	
10	At gözlüğü	1	Belli bir alanda derinleşme	
11	Binaya eklenen kat	1	Eğitime ek bilgi kazandırma	
12	Dart oyunu	1	Hedefi on ikiden vurma	
13	Derin deniz	1	İyi bir eğitime sahip olma	
1	Ufuk çizgisi	1	Hayal edilen şey	UMUT
2	Güzel yarımlar	1	Bilginin kalitesini artırma	
3	Özgürlük	1	Üniversite kapısını açması	
1	Değerli aksesuar	1	Lisanslı kişiye göre daha çekici olması	POPÜLERLİK
2	Krema	1	Son şeklini alıp güzelleşmesi	
3	Ferrari arabası	1	Toplum tarafından değer görme	

1	Gri	1	Rol belirleyici olması	STATÜ
2	Saygınlık	1	Mesleki değerın önem kazanması	
3	Dağa tırmanma	1	Yükselmenin amaçlanması	
1	Doyumsuzluk	1	Hırs duygusunun aşılması	
2	Eğitime odaklanma	1	Kariyer yapmanın çok önemli olması	KARİYER
3	Sürekli gelişim	1	Bilgi edinmenin sürekli oluşu	
4	Başarı	1	Kişinin kendini sürekli geliştirmesi	
1	Uzun yol	4	Uzun çalışmaların olması	
2	Merdiven	2	İstenilen noktaya ulaşılması	
3	Apartman	1	Çıktıkça yükseğe doğru ilerleme	BAŞARI
4	Uçak seyahati	1	Yüksek hedefin gerçekleştirilmesi	
5	Programlanmış öğrenme	1	Akademik başarıyı arttırma	
6	Üretici	1	Yeni fikirlerin üretilmesi	
1	Google	1	Her şeyin araştırılması	ARAŞTIRMA
2	Düzenli çalışma	1	Düzenli bir çalışmanın olması	
1	Güneş	3	İlimin insanları aydınlatması	YOL GÖSTERİCİLİK
2	Meyve verme	1	İnsanların faydalı hale gelmesi	
3	Işık	1	Diğer insanların aydınlatılması	
1	Merdiven	2	Üst basamağa çıkmanın olması	
2	Karınca	2	Çok emek ve sabır gerektirmesi	ÇABA
3	Saat	1	Sürekli çalışmanın olması	
4	Arı	1	Bilgi sentezinin olması	
1	Para	1	Güven vermesi	GÜÇ
2	Aşılan engel	1	Engelleri aşip meslekte daha iyi olma	
3	Hiçbir şey	1	Ego tatmininin olması	

3.2. Olumsuz Kategoriler

Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin geliştirdikleri olumsuz kategoriler ise kayırmacılık,

baskı ve sindirme, yanılğı ve umutsuzluk kategorileridir.

Tablo 2. Olumsuz Kategoriler ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Uzak dađ	2	Zirvenin puslu ve ulaşımının zor olması	
2	Boşa kürek çekme	1	Anlamsız bir uğraş olması	
3	Siyasi güç	1	Torpilsiz anlamının olmaması	
4	Zaman kaybı	1	Adam kayırmanın olması	
5	Bozuk terazi	1	Torpili olandan yana olması	KAYIRMACILIK
6	Verilmiş söz	1	Yüksek lisans yapacakların belli olması	
7	Torpilli memurluk	1	Hak edenlerin yapamaması	
8	Monarşi yönetimi	1	Kan bađı yolu ile devam etmesi	
9	Dipsiz kuyu	1	Torpilin var olması	
10	Vakit kaybı	1	Hiçbir işe yaramaması	
1	Kölelik	5	Boyun eğmenin olması	BASKI
2	Elek	2	Değerlerin sindirilmesi	VE
3	Çarkın son dişlisi	1	Sistemin bir parçası olma	SİNDİRME
4	Hizmetçi	1	Hocaların kendi işlerini yaptırması	
5	İşçi	1	Sürekli çalışmanın olması	
1	Hayal	1	Çaba ve emeğin karşılığının alınmaması	YANILGI
2	Buz dağı	1	Görünenden daha fazla olması	

3	Balon	1	İçinin hava dolu olması	
4	Boşluk	1	Alınan eğitimin boş olması	
5	Bal kabağı	1	İçinin boş olması	
1	Uçurum	2	Zorlu ve riskli olması	
2	Kibrit	1	Yanıp kül olma	
3	Maraton	1	Yarışı bitirememenin hüsrana olması	
4	Ucu görünmeyen tünel	1	Sonunun olmaması	UMUTSUZLUK
5	Pahalı elbise	1	Ulaşmanın zor olması	
6	Tamamlanmamış kitap	1	Sonunun belli olmaması	
7	Dereceli integral	1	Zorlayıcı olması	

Tablo 2 incelendiğinde *kayırmacılık* kategorisi içerisinde 10 metaforun olduğu görülmektedir. *Siyasi güç* metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.SÖ-E), “...çünkü üniversitelerde alınan yüksek lisans eğitiminin amacına ulaşabilmesi için torpil ve adam kayırmanın olması gerekir.” şeklinde gerekçesini belirtmiştir. Lisansüstü eğitimi verilmiş söze benzetilen bir öğretmen adayı (ÖA.SB-K) düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır; “...çünkü ne kadar çalışırsanız çalışın alınacak kişiler bellidir. Siz çalışırsınız ama başkaları yükselir.” *Baskı ve sindirme* kategorisinde *kölelik* metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.OÖ-K), “...çünkü bu süreçte hep boyun eğme söz konusudur. Kariyer olarak üst seviyede bulunan kişilerin kendilerinden alt seviyede olan kişileri başla işlerde ya da kendi işlerinde kullanmaları söz konusudur.” demiştir. Bu kategoride *elek* metaforunu kullanan bir diğer öğretmen adayı (ÖA.BÖTE-E), “...çünkü seni sen yapan değerleri alır, yerine kendi istediği şeyleri yerleştirir.” biçiminde bir bakış açısı sergilemiştir.

Yanılıgı kategorisinde hayal benzetmesini kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.SÖ-K), buna ilişkin gerekçesini “...çünkü her birinci sınıf öğrencisi okulun ilk günlerinde yüksek lisans yapmayı düşünür. Ancak zaman geçtikçe yüksek lisans süresince verilen emek ve çabanın karşılığının alınamadığını anlar.” biçiminde açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı (ÖA.FB-K), “...çünkü içinin büyük çoğunluğu hava ile doludur.” diyerek durumu balon benzetmesi ile açıklamıştır. Umutsuzluk kategorisinde uçurum, kibrit, maraton, ucu görünmeyen tünel, pahalı elbise, tamamlanmamış kitap ve dereceli integral metaforları bulunmaktadır. Bir öğretmen adayı (ÖA.İM-K), “...çünkü pahalı elbiseler gibi ulaşımı zordur.” diyerek pahalı elbise benzetmesini kullanmıştır. Ucu görünmeyen tünel metaforunu kullanan bir

öğretmen adayı da (ÖA.OÖ-K), “...çünkü mevcut düzen içerisinde kişilerin hak ettikleri yerlere gelebileceklerine dair inancım az. Ayrıca bu süreç belirsizliklerle doludur.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

4.Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitime ilişkin toplam 80 metafor 15 ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler 11’i olumlu, dördü ise olumsuz olmak üzere iki ana kategori altında ele alınmıştır. Olumlu kategoriler başarı, güç, uzmanlık, statü, zirve, araştırma, umut, yol göstericilik, çaba, popülerlik ve kariyer kategorileridir. Olumsuz metaforlar ise kayırmacılık, baskı ve sindirme, yanılıgı ve umutsuzluk kategorileridir. Araştırma ile öğrencilerin lisansüstü eğitim kavramına ilişkin daha çok olumlu metafor geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitime giriş sınavlarının objektif bir şekilde yapılması için sıralama ile öğrencilerin lisansüstü programlarına alınması sağlanmalıdır. Lisansüstü öğrencileri danışmanlık ve öğretim faaliyetleri dışında kişisel işler ile meşgul edilmemelidir. Öğrencilerde lisansüstü eğitimin emek, çaba ve zaman harcamayı gerektiren bir süreç olduğu bilinci geliştirilmelidir. Lisansüstü derslerinin düzenli yapılması sağlanmalıdır ve bunun için gerekli önlemler alınmalıdır. Benzer çalışmalar daha geniş gruplarda ve farklı üniversitelerde yürütülebilir.

Kaynaklar

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-108.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğretime Öğrenci Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö.Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev: G.Y.Demir), İstanbul: Paradigma.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Journal of Kappa Delta Pi*, 41(4), 172- 175. DOI:10.1080/00228958.2005.10532066.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (28-30 Eylül 2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,34(1), 125- 137.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Okullarda Uygulanan Lisansüstü Araştırmalara İlişkin Tutumları: Eskişehir İli Örneği

Gökhan KAYIR*

Volkan BAYAR**

Eray EĞMİR****

Saadet Aylin BAYAR***

İ. Serkan ÖDEMİŞ*****

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, okullarda öğretmenler ve öğrenciler üzerinde uygulanan lisansüstü araştırmalar hakkındaki tutumlarının meslekteki kıdem yılı, öğrenim durumları, daha önce bir lisansüstü araştırmasına katılma durumları ve idari göreve sahip olma durumları açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Eskişehir İl'inde kolaylı örnekleme yoluyla seçilmiş 100 öğretmene geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011) uygulanmıştır. Veriler SPSS 15 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Bağımsız Örneklem t-testi, Anova ve Pearson Korelasyon Analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle eğitim araştırmalarına katılmaya istekli oldukları ve bu araştırmaları önemsedikleri, araştırmacılara yardımcı olmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve daha önce bilimsel araştırma tecrübelerine sahip olan öğretmenler lehinde olumsuz ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Bilimsel Araştırma, Lisansüstü araştırma, öğretmen tutumları

Teachers' Attitudes Towards Graduate Researches done at Schools: Eskişehir Sample

Abstract

The purpose of the study was to analyze whether there was a difference in teachers' attitudes about the graduate studies made at schools in terms of their length of service, educational background, postgraduate research experience and their duty at school. Relational survey model was used in this research. Attitudes Towards Scientific Research Scale (Korkmaz, Şahin and Yeşil, 2011), whose reliability and validity had been tested, was used to collect data from 100 subjects who were chosen from Eskişehir with convenient sampling method. In order to analyze the data Independent Samples t-Test, ANOVA, Pearson Correlation tests were used by SPSS 15. The results of the study indicated that teachers generally willing to participate in scientific researches and only teachers previous participation in the postgraduate studies made a meaningful difference in their negative attitudes to the research

Key Words: Scientific Research, Postgraduate Research, Teachers' Attitudes

* Öğrt. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü E-mail: gokhankayir@gmail.com

** Araş.Gr.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: volkanbayar06@gmail.com

*** Arş. Gr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: yağan_a@hotmail.com

**** Araş. Gr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: erayegmir@hotmail.com

***** Hv. Öğrt. Yzb. İzmir Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu E-mail: ibrahimserkanodemis@gmail.com

1. Giriş

Bilimsel araştırma; bir konuda sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının planlanması, uygulamaya konulması, sonuçlandırılması, sonuçların tartışılması ve yorumlanması ile ilgili olarak gerçekleştirilen bilgi üretim etkinliklerinin tümüdür (Şenol, 2012). Araştırma etkinliklerinin sürdürülmesi, araştırma ortamlarının uygunlukları kadar araştırma yapacak birey ve kurumların bu işi gerçekleştirmeyi mümkün kılan araştırma yeterliklerine ve olumlu tutumlara sahip olmasını gerektirmektedir (Köklü, 1992). Lisansüstü çalışmalar için öğretmenlere uygulanan anketlerde genel olarak rastlanılan bir sayılı, anketlerde/ölçeklerde verilen yanıtların "kişilerin gerçek görüşlerini" yansıttığıdır (Günay ve diğerleri, 2005). Günay ve Diğerleri'nin (2005) yılında yaptığı nitel araştırmada öğretmenlerin lisansüstü çalışmalarda kendilerine anket uygulanmasının nedenleri hakkında olumlu yönde ve bilimsel temellere dayanan düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılan araştırmaları anket yoluyla yapılan araştırmalara tercih etmektedir. Ayrıca öğretmenler en çok anket sonuçlarının dönüt olarak kendilerine bildirilmemesinden şikayetçidir. Bir başka araştırmada ise Öğretmenler okullarında yapılan eylem araştırmasından birlikte çalışmak, araştırmayı öğrenmek ve kendi öğretmenlik deneyimlerini geliştirmek açısından çok şey öğrendiklerini söylemişlerdir (Zeichner, Marion, Caro-Bruce, 1998).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, okullarda öğretmenler ve öğrenciler üzerinde uygulanan lisansüstü araştırmalar hakkındaki tutumlarının meslekteki kıdem yılı, öğrenim durumları, daha önce bir lisansüstü araştırmasına katılma durumları ve idari göreve sahip

olma durumları açısından bir farklılık olup olmadığını görmektir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada Eskişehir İl'inde kolaylı örnekleme yoluyla seçilmiş 100 öğretmene geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011) uygulanmıştır. Bilimsel Araştırmaya yönelik tutum ölçeği 30 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler: Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumsuz tutum, araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutumdur. Ölçeği tek bir ölçek olarak düşünerek analiz yapmak ölçeğin yapısı gereği yanlıştır. Çünkü, ölçeğin ilk iki faktöründeki bütün ifadeler olumsuz, diğer iki faktörde ise olumludur. Bu yüzden alınan yüksek puanlar tek bir ölçek puanı vermemektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011).

Ölçeğin ilk uygulamasında, faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise .76 ile .85 arasında değişmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Bu araştırmada ise faktörlerin güvenirlikleri .72 ile .81 arasında bulunmuştur. Buna göre ölçekteki faktörler için iç tutarlılık katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. Büyüköztürk'e (2002) göre güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler tüm testin %45'ini açıklamaktadır. Araştırma örnekleminin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Dağılımı

Öğrenim Durumları	Frekans	%	Meslekteki Kıdem Yılı	frekans	%
Eğitim Enstitüsü	8	8	0-10 yıl	27	27
Eğitim Fakültesi	79	79	11-20 yıl	44	44
Lisansüstü Eğitim	13	13	21-30 yıl	23	23
			31 yıl ve üzeri	6	6
Daha Önce En Az Bir Lisansüstü Araştırmaya			Görevi		
Katıldım	63	13	Öğretmen	89	89
Katılmadım	37	37	İdareci	11	11

Veriler SPSS 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları ve öğrenim durumlarına göre tutumlarını incelemek amacıyla Anova testi, daha önce en az bir lisansüstü çalışmaya katılıp katılmadığına ve görevine göre tutumlarındaki farklılık durumunu incelemek

amacıyla ise Bağımsız örneklem T-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin faktörlere verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla ise Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 2: Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Önceki Araştırma Tecrübelerine göre t-testi Sonuçları

		N	\bar{X}	s	sd	t	p
Araştırmaya katılmaya isteksizlik	katıldım	63	18.35	4.96	98	3.68	.000
	katılmadım	37	22.35	5.69			
Araştırmalara yönelik olumsuz tutum	katıldım	63	21.68	5.84	98	2.82	.006
	katılmadım	37	25.41	7.18			
Araştırmalara yönelik olumlu tutum	katıldım	63	24.17	4.31	98	.84	.400
	katılmadım	37	23.43	4.11			
Araştırmacılara yönelik olumlu tutum	katıldım	63	22.52	4.30	98	1.08	.281
	katılmadım	37	21.54	4.50			

Personelin araştırmaya yönelik olumsuz tutumları onların daha önce araştırmaya katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılmaya isteksizlik $t(98)=3.68$ $p<.05$; Araştırmalara yönelik olumsuz tutum $t(98)=2.82$ $p<.05$. daha önce bir bilimsel araştırmada yer almadığını söyleyenlerin ($\bar{X}_{ort}=22.35$) araştırmaya katılmaya isteksizlik faktörüne vermiş oldukları cevaplar açısından daha önce en az bir araştırmaya katıldığını söyleyenlerden ($\bar{X}_{ort}=18.35$) daha yüksektir. Aynı şekilde araştırmalara yönelik olumsuz tutum faktörüne bakıldığında daha önce bir bilimsel araştırmada yer almadığını söyleyenlerin ($\bar{X}_{ort}=25.41$) araştırmaya katılmaya isteksizlik faktörüne vermiş

oldukları cevaplar açısından daha önce en az bir araştırmaya katıldığını söyleyenlerden ($\bar{X}_{ort}=25.41$) daha yüksektir. Bu bulgu araştırmaya yönelik olumsuz tutumlar ile daha önce araştırmaya katılma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Olumlu tutum içeren faktörlere verilen cevaplara bakıldığında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmalara yönelik olumlu tutum $t(98)=.84$ $p>.05$; Araştırmacılara yönelik olumlu tutum $t(98)=1.08$ $p>.05$. Ayrıca daha önce bir bilimsel araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu tutum puanlarının katılmayanlara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 : Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Araştırmacıya karşı olumlu tutum	Gruplar arası		4.589	2	2.295	.117	.889
	Grup içi		1896.851	97	19.555		
	Toplam		1901.440	99			
Araştırmaya karşı olumlu tutum	Gruplar arası		1.640	2	.820	.045	.956
	Grup içi		1773.360	97	18.282		
	Toplam		1775.000	99			
Araştırmaya katılmada isteksizlik	Gruplar arası		17.124	2	8.562	.272	.763
	Grup içi		3054.986	97	31.495		
	Toplam		3072.110	99			
Araştırmaya karşı olumsuz tutum	Gruplar arası		17.124	2	8,562	.272	.763
	Grup içi		3054.986	97	31.495		
	Toplam		3072.110	99			

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin araştırmaya ve araştırmacılara yönelik tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır

$F(2,97)=.117$ $p>.05$; $F(2,97)=.045$ $p>.05$; $F(2,97)=.272$ $p>.05$; $F(2,97)=.272$ $p>.05$.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Araştırmacıya karşı olumlu tutum	Gruplar arası		12.421	3	4.140	.210	.889
	Grup içi		1889.019	96	19.677		
	Toplam		1901.440	99			

Araştırmaya karşı olumlu tutum	Gruplar arası	42.848	3	14.283	.792	.502
	Grup içi	1732.152	96	18.043		
	Toplam	1775.000	99			
Araştırmaya katılma konusunda isteksizlik	Gruplar arası	184.848	3	61.616	2.049	.112
	Grup içi	2887.262	96	30.076		
	Toplam	3072.110	99			
Araştırmaya karşı olumsuz tutum	Gruplar arası	195.473	3	65.158	1.525	.213
	Grup içi	4102.167	96	42.731		
	Toplam	4297.640	99			

Tablo 4'e göre yapılan ANOVA testinin analizi sonucunda öğretmenlerin araştırmaya ve araştırmacılara yönelik tutumlarında öğretmenlik

mesleğindeki kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır $F(3,96)=.210 p>.05$; $F(3,96)=.792 p>.05$; $F(3,96)=2.049 p>.05$; $F(2,97)=1.525 p>.05$.

Tablo 5 : Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	s	sd	t	p	
Araştırmaya katılma isteksizlik	katıldım	89	19,78	5,66	98	.278	.782
	katılmadım	11	20,27	5			
Araştırmalara yönelik olumsuz tutum	katıldım	89	23,01	6,67	98	.210	.834
	katılmadım	11	23,45	6,12			
Araştırmalara yönelik olumlu tutum	katıldım	89	23,71	4,28	98	1.295	.198
	katılmadım	11	25,45	3,58			
Araştırmacılara yönelik olumlu tutum	katıldım	89	21,96	4,31	98	1.335	.185
	katılmadım	11	23,82	4,77			

Öğretmenlerin görev durumlarına göre verdikleri cevaplara bakıldığında bütün faktörlerde herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır $t(98)= 1.295 p>.05$;

$t(98)= 1.335 p>.05$; $t(98)= .278 p>.05$; $t(98)= .210 p>.05$.

Tablo 6: Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara karşı tutumları arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi sonuçları (N=100)

	Araştırmaya katılma konusunda isteksizlik	Araştırmalara yönelik olumsuz tutum	Araştırmalara yönelik olumlu tutum
Araştırmalara yönelik olumsuz tutum	.69(**)		
Araştırmalara yönelik olumlu tutum	-.28(**)	-.29(**)	
Araştırmacılara yönelik olumlu tutum	-.29(**)	-.4(**)	.6(**)

**p<.005

Tablo 6'ya bakıldığında bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğinin ölçmüş olduğu alt faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zıt faktörler arasındaki ilişki negatif yönlüken, aynı yöndeki faktörler arasındaki pozitif yönlüdür. En yüksek ilişki Araştırmaya katılma konusundaki isteksizlik ve Araştırmalara yönelik olumsuz tutum faktörü arasında görülmektedir ($r=.69$).

Öğretmenlerin ortalama puanlarına baktığında en yüksek ortalama araştırmalara yönelik olumlu tutum faktöründe görülmüştür ($X_{ort} =23.90$). En yüksek ortalama puan alan maddeler ise; I. Bilim

insanı, evrensel düşünen, objektif, aydın ve ahlaki sorumluluğu yüksek olan kişidir ($X_{ort} =3.97$), II. Bilim insanı dürüst, bilgili, üretken, açık sözlü, diğer bilim insanlarına saygılı kişidir ($X_{ort} =3.69$) ve III. 1. Bilimsel araştırma yapanlara yardımcı olmaktan hoşlanırım ($X_{ort} =3.68$) olarak bulunmuştur.

4. Sonuç

Bu çalışmada, eğitim araştırmalarının hayati kısmını oluşturan okul ortamındaki paydaşların bilimsel araştırmaya yönelik tutumları konusunda ilişkisel bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Araştırma öğ-

retmenlerin okullarda çalışan araştırmacılara karşı genellikle olumlu tutum içinde olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Yapılan bu araştırma bu bulgularla daha önceki araştırmaları desteklemektedir. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına bakıldığında kıdem yılının artmasıyla araştırmaya ve araştırmacılara yönelik olumsuz faktör puanları artsa da anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlikteki kıdem yılının öğretmenlerin yaşıyla doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde araştırma literatürdeki bu konudaki araştırmalarla çelişmektedir (Galton ve Pell, 2000).

Daha önce bir lisansüstü araştırmaya özne olarak katılmadığını söyleyen öğretmenler, katılan öğretmenlerden daha çok isteksiz oldukları ve öğretmen-

lerin araştırmalara yönelik olumlu tutumlarının aldıkları eğitim ile doğru orantılı iken, olumsuz durumlarının ters orantılı olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin olumlu tutumları göz önüne alındığında öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görmelerinin teşvik edilmesinin onların öznesi oldukları eğitim araştırmalarının niteliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Olumsuz tutum sahibi paydaşların tutumlarını düzeltmek amacıyla araştırmacılar daha geçerli araştırmalar yapmak için gerekli tedbirleri almalıdır. Aynı şekilde yapılan lisansüstü çalışmalar sonucunda öğretmenlere bu çalışmalarla ilgili dönütler verilmesi öğretmenlerin bu çalışmalara karşı tutumlarında olumlu yönde bir değişime yaratacaktır.

5. Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, U. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ekiz, D. (2006). Primary School Teachers' Attitudes towards Educational Research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2), 395-402.
- Everton, T., Galton, M. ve Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 167-182.
- Günay, Y., Hamurcu, H., Özyılmaz Akamca, G. ve Şahbaz, Ö. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Yürütülen Lisansüstü Çalışmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 121-137.
- Harlen, W. and Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: impact on confidence and teaching. *International Journal of Science Education*, 19(1), 93-105.
- Frankfort-Nachimas, C., Leon-Guerrero, A. (2009). *Social Statistics for a Diverse Society*. California: Pine Forge Press.
- Korkmaz, Ö. Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Köklü, N. (1992). Araştırmaya yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 86(16), 27-36.
- Shrigley, R. (1983) The Attitude Concept and Science Teaching. *Science Education*, 67(4), 425-442 .
- Şenol, S. (2012). *Araştırma ve Örneklem Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zeichner, K., Marion, R. & Caro-Bruce, C. (2013, 1 Haziran). The Nature and Impact of Action Research in One Urban School District <http://oldweb.madison.k12.wi.us/sod/car/carspencerreport.html>. adresinden erişilmiştir

ÖYP (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı) Lisansüstü Eğitim Süreci ve Karşılaşılan Problemler

Gökçe Zeynep ÖZATALAY*

Özet

Bu çalışmanın amacı Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'na bağlı olan araştırma görevlilerinin 35. madde ile görevlendirildikleri üniversitelerde lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin ortaya konması ve çözüm önerileri sunulmasıdır. ÖYP, yurt içi ve yurt dışı lisansüstü eğitim programlarının harmanlanmasıyla elde edilmiş bir model ile öğretim üyesi yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Kısa bir geçmişe sahip olan ÖYP programı, hemen her dönemde mevzuatında eklemeler ve yenilikler yapmasına rağmen birçok açık barındırmaktadır. Atanma sürecinde meydana gelen gecikmelerle başlayan iş hayatı, görevlendirme alacak araştırma görevlileri için minimum üç aylık bir gelgiti de beraberinde getirmektedir. Bürokratik atanma işlemleri sürerken eğitim aldıkları kurumdan uzakta olmak zorunda kalan, her hafta gidip gelen veya üç aylık kısa görevlendirmeler kullanan genç araştırmacıların da hevesleri kırılmakta, çoğu işi bırakarak lisansüstü öğrenimlerine devam etmemektedir. Bu da akademik hayatına devam etmeyi arzulayan birçok bilim insanının sahadan ayrılmasına yol açarak, yükseköğretimdeki kaliteli eleman yetiştirme amacına ters düşmektedir. İki yarıyıl içerisinde lisansüstü tercihi yapmayan adayların kadroyla ilişkisinin kesileceğine dair madde, 35. maddeye dair imzalanan kefalet senedi genç araştırmacıları baskı altına sokarak stres dolu bir lisansüstü eğitim geçirmelerine sebep olmaktadır. Ek imkân olarak gözüken ÖYP ödeneklerinin de üniversite bürokrasileri yüzünden gecikmeli olarak ödenmesi de genelde başka şehirlere giden araştırma görevlilerini maddi anlamda sıkıntıya sokmaktadır. Ayrıca verilen ödeneklerle alınan her materyalin üniversiteye iadesi, özellikle ana kaynağı kitaplar olan genç akademisyenler için ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Bu çalışma yukarıda sözünü ettiğimiz sorunlara ışık tutmayı amaçlayıp, ÖYP görevlendirmelerinde yaşanan lisansüstü eğitim sorunlarına dair çözüm önerileri getirmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: ÖYP, lisansüstü, senet, ödenek

PLT (Programme of Training Lecturer) Graduate Education Period and Encountered Problems

Abstract

The purpose of this study is revealing problems and generating their solutions of PLT research assistants when they are be charged with article 35 in order to studying graduate programs to other universities. PLT is a teaching training program which is combining both domestic and foreign graduate programs. PLT has a short history, its policy changed and amended many times. However, it has still included big problems. Delays in assignment period which is about 3 months cause a tidal traffic to research assistants. Many of research assistants are disappointed, and quit their jobs due to bureaucratic appointment periods, because they must be far away from their universities which they have education. This is contrary to training high qualified educators. Bail bonds which are signed according to article 35, increase pressure over research assistants. Moreover, postponements of PLT subsidies to assistants because of university bureaucracies cause financial problems to research assistants who ply between other cities. In addition, assistants must hand back all materials to universities which they bought with PLT subsidies. These materials also cover academic books. They are main source of young academicians, and handing back of them creates a big problem for them. This study's aim is investigating these problems, and offering solutions for PLT appointment and graduate programs.

Keywords: PLT, graduate programs, bail bond, subsidy

* Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, gokce.z.ozatalay@gmail.com

Giriş

Üniversiteler, bilimsel araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve kaliteli iş gücünün yetiştirilmesi için temel oluşturan birimlerdir. Birçok işlevi üstlenen üniversitelerin bilimi öğretmek kadar yaymak da görevleri arasındadır. Böylece ülke ve dünya bazında bütüncül bir fayda gözetmeleri gerekir. Lisans derecesinde eğitim ve öğretimin yapıldığı üniversite ortamları, öğrencilere bu bilgi aktarımını gerçekleştirecek donanıma sahip öğretim elemanı kadrosuna sahip olmalıdır. Buna ek olarak Ali Rıza Erdem konuyla şu tespiti yapmaktadır:

“Yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin görevi sadece “meslek insanı yetiştirmek”, “araştırma yapmak” ve “topluma hizmet sunmak” değildir. Aynı zamanda belli bir bilim alanında bilimsel çalışma yapabilecek ve geleceğin öğretim üyesi adayı “bilim insanları” nı “yüksek lisans” ve “doktora” eğitimiyle yetiştirmek yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin görevidir” (Erdem 2007: 78)

Kısacası ilim ve bilimin dinamik olarak işlendiği kurumlar olan üniversitelerin geleceğin nesillerini yetiştirecek kadar birikime ve altyapıya sahip olmaları, oradan çıkacak öğrencilerin de daha donanımlı olmasını sağlayacaktır. “Bu açıdan hareketle, özellikle yeni kurulan ve gelişmekte olan üniversitelerin istenilen düzeyde eğitim ve araştırma görevlerini yerine getirebilmesi için ülke ihtiyaçları doğrultusunda, gerekli nitelik ve nicelikte öğretim üyesi yetiştirmek büyük bir önem taşımaktadır” (Çelebi ve Tatık 2012: 128)

Üniversite sayılarının artmasıyla ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri öğretim üyesi sayısının azlığıdır (Karakütük ve Özdemir 2011: 28) Bu eksikliği kapatmak adına özellikle yeni kurulan veya gelişmekte olan üniversitelere öğretim görevlisi yetiştirmek amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı'na bağlı olarak ÖYP adı verilen sistem uygulanmaya başlamıştır. Sonrasında ise ÖYP birimi Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'na aktarılmıştır. Bu programa ait esas ve usuller de ÖYP sisteminin amacı şöyle verilmektedir: “*Bu Usul ve Esasların amacı, yükseköğretim kurumlarına Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında atanan araştırma görevlilerine, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının koordinasyonunda, lisansüstü eğitim yaptırmak suretiyle öğretim üyesi yetiştirilmesini düzenlemektir.*” (YÖK 2012)

ÖYP sisteminin lisansüstü eğitim verdiği kişiler aynı zamanda atandıkları üniversitelerde araştırma görevlisi kadrosu almaktadırlar. Herhangi bir araştırma görevlisi adayı, başvuracağı üniversitenin görev ilanında “2547 sayılı kanunun 33. ya da 50-d” maddelerine göre atanma kriterlerini görecektir. Bunlardan adı geçen kanunun 50-d maddesi araştırma görevliliğinin sadece doktora öğrenimi bitene

kadar süreceğini, sonrasında ise kadroyla ilişkisinin kesilme durumunun söz konusu olduğunu belirtir. Akademik kadro durumunun belirsizliği, araştırma görevlilerini hem maddi hem de manevi olarak strese sokmaktadır. Bu gibi durumlarla karşılaşmamak adına da günümüzde en yoğun talep gören sistem şüphesiz ÖYP'dir. Her sene iki dönem olarak binlerce araştırma görevlisi kadrosu açan bu sistem, akademik hayatta ilerlemek isteyen genç araştırmacılara çok cazip gelmektedir.

ÖYP uygulaması 2002 yılında ilk olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesinde başlatılmıştır. Daha sonra, Hacettepe, Ankara, Ege, Gazi, Boğaziçi ve İstanbul Teknik üniversitelerinde yürütülmüştür. Her sene daha fazla kadro açan ÖYP, akademik hayatta ilerlemek isteyen lisans öğrencilerinin dahi bildiği bir programa dönüşmüştür. Bu sistemin tercih edilmesindeki en belirgin sebepler arasında; iş güvencesinin olması, farklı eğitim ve ortam görme imkânı, maddi rahatlık, alansal bilgiyi ölçen bir mülakatın bulunmaması, dil geliştirme açısından olanaklar sunması vs. sayılabilir. Araştırma görevliliği için cari alımlarda kadro sayısının az olması ve mülakatta gerçekleşen bazı elemeler yüzünden şanslarının kalmadığını düşünen genç adayların ÖYP'ye yönelmesi doğal gözükmektedir. Bu adayların; ALES, dil puanı ve not ortalamasının yüzdelik olarak hesaplanarak oluşturduğu bir puan ile kendi bölümlerine ait açılan kadrolara başvurma imkânları bulunmaktadır.

Yeni kurulmuş üniversitelerin çoğunda bulunan öğretim görevlisi açığını gidermek amacıyla hemen her sene bu kurumlarda daha fazla kadro açılmaktadır. Atanan araştırma görevlilerinin, yeni açılan üniversitede lisansüstü eğitim alamamasından dolayı 2547. Sayılı kanunun 35. Maddesine binaen atandığı anabilimde lisansüstü eğitim veren bir yükseköğrenim kurumuna kadrosunun aktarılması söz konusu olmaktadır.

ÖYP'de lisansüstü eğitim tercihleri 2012 Temmuz ayı dâhil belge gönderme usulüyle yapılmış, 2013 Ocak atamalarında ise merkezi sistemle internet üzerinden yapılmaya başlanmıştır. Merkezi sistem uygulamasının bu programa şöyle bir katkısı olmuştur. Önceden dil barajını geçmiş olan araştırma görevlisi YÖK'ün açmış olduğu lisansüstü eğitim kadroları için talep edilen belgeleri bireysel olarak ulaştırmak zorundaydı. Kendi atandığı ilden ya izin alarak diğer kurumlara belgelerini götürmekte ya da kargo vasıtasıyla göndermekteydi. Bu süreçte iki durumla karşılaşmak mümkündü. İşe yeni başlayan araştırma görevlisinin daha ilk günlerden izin alması hoş görülmemekte, bu konuda tepki alabilmekteydi. Kargoyla gönderilen belgeler de ise, kaybolma veya gecikme riski bulunduğundan araştırma görevlileri endişe duymaktaydı. Aynı zamanda puanı çok yüksek olan bir adayın birkaç üniversite-

ye birden belgelerini göndermesi ve açıklanan listelerde hep asil olarak seçilmesi de diğer adayların şanslarını yitirmelerine sebep olmaktadır. Geç de olsa yürürlüğe giren bu sistem sayesinde her aday kendi listesini internet üzerinden oluşturmakta ve puanına göre görevlendirmesi gerçekleşmektedir.

ÖYP sisteminin gözle görülür birçok yararları bulunmaktadır. Özellikle üniversite bünyesinde lisansüstü eğitimlerine devam edecek araştırmacılar için kalıcı bir kadro sahibi olma imkânı oldukça ilgi çekmektedir. Öte yandan ÖYP sisteminin eleştiriye açık yanları da bulunmaktadır. Gerekli puanları alarak atan ve tercihlerini yapan araştırma görevlileri için çeşitli problemler ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere ÖYP sadece yeni kurulmuş üniversiteler için kadro açmaz. Büyükşehirlerdeki köklü üniversitelere de kadro verilmektedir. Bu gibi köklü üniversitelerin çoğunda, lisansüstü eğitim verecek enstitüler bulunduğundan, atanmış araştırma görevlileri eğitimlerini bu üniversitelerde almaktadır. Çoğunlukla yeni kurulmuş üniversitelerde ve nadiren de olsa köklü üniversitelerde belli bir anabilim dalına atanmış araştırma görevlileri, 35. Madde esasınca seçtikleri başka bir üniversiteye görevlendirilmektedir. Bizim çalışmamız ÖYP 35. Madde ile görevlendirilen araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim alırken karşılaştıkları sorunları dile getirmek ve mümkün olduğunca çözüm önerisi sunabilmektedir.

Karşılaşılan Problemler

Görevlendirme aşaması: ÖYP araştırma görevlileri, lisansüstü eğitim tercihleri belli olduktan sonra atamayla ilgili gerekli belgeleri görevlendirme alacakları üniversiteye ulaştırmak ve öğrenci kaydını yapabilmek için halen görev yapmakta oldukları üniversiteden izin almak zorunda kalırlar. Kimi üniversite dekanlıkları bu konuya sıcak bakmamakta ve izin verme konusunda sıkıntı çıkarmaktadırlar. Özellikle iş yükü olmayan yeni kurulmuş üniversitelerde bu tarz izinler daha kolay alınabilmektedir. YÖK'ün bu belge gönderimi ve kayıt aşamasında ilgili üniversitelere gerekli izinlerin verilmesine dair belge göndermesi bu sorunun çözülmesine yardımcı olacaktır.

ÖYP yeni bir sistem olduğundan ve içinde hala bazı açıklar barındırdığından, araştırma görevlilerinin kendilerini ifade ederken gösterebilecekleri yazılı belge veya madde bulunmaması ciddiye alınmalarına neden olmaktadır. Özellikle ÖYP'ye sıcak bakmayan ve cari usul alıma alışkın olan bazı öğretim görevlileri ve fakülte sekreterleri genç araştırma görevlilerinin açıklamalarını dinlememektedir.

ÖYP araştırma görevlileri kendi atandıkları üniversitelerde eğitim almıyorlarsa, 35. Madde ile görevlendirme almak zorundadırlar. "Yabancı Dil Sınav puanı 65 ve üzeri olan ÖYP araştırma görevlileri,

YÖK tarafından yerleştirildikleri ÖYP lisansüstü programlarına kayıt yaptırdıktan sonra, YÖK Yürütme Kurulu kararı ile 2547 sayılı Kanununun 35. maddesi uyarınca ilgili yükseköğretim kurumlarında görevlendirilirler." (YÖK 2012). Bu zorunluluğun yeni çıkması çoğu fakülte dekanlıklarının bu konudan bî-haber olması sorununu da karşımıza çıkarılmaktadır. Araştırma görevlilerinin cari alımlarda, 2547. Sayılı kanununun 39. Maddesine dayalı olarak araştırma izni ile sadece ders döneminde lisansüstü eğitim alacakları üniversitede kalmalarına izin verilmektedir. Eğer lisansüstü eğitim alınacak üniversite aynı il sınırları içerisindeyse sadece ders günleri gidip gelmesi uygun bulunmaktadır. Bu cari alımda uygulanan usuldür. ÖYP yönetmeliği her sene eksikliklerini gidermeye çalışmakta fakat gerekli bilgilendirmeler eksik yapıldığı için YÖK-fakülte arası uygulama farklılıkları doğmaktadır.

ÖYP'nin 35. Madde süreci araştırma görevlilerinin en çok hırpalayan dönemlerden biridir. Hem ödemesi çok güç büyük meblağlara imza atması ve buna kefil bulma sıkıntısı, hem de sürecin hızlı ilerlememesi birçok genç araştırmacının ders aşamasına geç başlamasına ve sürece adapte olamamasına sebep olmaktadır. Bu geç başlamanın önlenmesi için ÖYP yönetmeliğine ya 39. Madde izni ya da benzeri bir izin maddesi eklenmeli, böylece eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar son bulmalıdır. 39. Madde izni ÖYP yönetmeliğinde sadece yabancı dil eğitimi için verilmiştir. Oysa 35. Madde görevlendirmesinin çıkması en az iki buçuk ayı alan bir süreçtir. Bildiğimiz kadarıyla bir yıla yakın görevlendirmesi gelmeyen araştırma görevlileri vardır. Bu işin belgeleri takiple hızlanacağı söylenece de bürokratik engellerle her zaman karşılaşılmaktadır. Kendi sürecimden örnek vermek gerekirse atandığım üniversite de dekanlıktan ve rektörlükten birer ayda imzadan çıkan belgeler, YÖK Yönetim Kurulu'nda iki haftada imzadan çıkmış ve gerekli üniversitelere gönderilmiştir. Son aşama da yaklaşık bir ay kadar sürmüş ve görevlendirme ancak bu şekilde tamamlanmıştır. Bu süreçte 39. Madde izni başvuru kabul görmemiş, sadece her hafta iki gün derslere gidip gelmeye izin verilmiştir. Bu iki kurumun aynı ilde olmaması da maddi ve manevi külfetlerin boyutunu oldukça arttırmaktadır. Yönetmelikte böyle bir açığın bulunması kimi fakültelerin bu süreçte derslere gidilmesine hiç izin vermemesine bu da araştırma görevlilerinin dönem kaybetmesine neden olmaktadır. Tam tersi olarak bazı üniversiteler de 39. Madde izni uygulanmakta bazılarında ise tamamen şifahi izinler söz konusu olmaktadır. Bu gibi ikiliklerin kaldırılması için 35. Madde görevlendirmesi çıkana kadar gereken iznin verilmesine dair bir ibare yönetmeliğe konmalıdır.

"Atandığı tarihte veya yurtiçi yabancı dil eğitimi sonunda, Yabancı dil puanı 65 ve üzeri olan ÖYP

araştırma görevlilerinin, iki yarıyıl içinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının belirlediği lisansüstü eğitim programlarından birine başlamamaları durumunda kadroları ile ilişkileri kesilir” (YÖK 2012). Bu madde özellikle anabilim dalı sınırlı olarak lisansüstü eğitim açan araştırma görevlileri için büyük risk taşımaktadır. Atandığı üniversite veya hut kendi gitmek istediği üniversitenin zamansal olarak daha geç bir vakitte lisansüstü eğitim açacak olması, araştırma görevlilerini mecburi olarak istemedikleri şehirlere gitmeye mecbur bırakmaktadır. Bu dil eğitimi sonrası girilecek dil sınavında 65’i geçemeyenleri işten çıkarmak kadar hoş olmayan bir durumdur. Yeni yetişmekte olan araştırma görevlilerini şevklendirmek bir yana stres altına sokarak zor durumda bırakmaktadır.

Çelebi-Tatık’ın yapmış olduğu incelemede yirmi iki kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuş, senet ve kefaletname imzalamanın stres kaynağı olup olmadığı araştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçta grubun yarısından fazlası (%65’i) kaygı oluşturduğunu dile getirmiştir (Çelebi-Tatık 2012: 131). Kefalet senedinin iptaline dair açılan davalarda araştırma görevlilerinin davayı kazanarak para ödeme yükümlülüğünden kurtuldukları durumlar mevcuttur. Yalnız çoğu araştırma görevlisi bu mahkeme sürecini göze almadığından stresle yaşamaya devam etmektedir.

Görevlendirme sonrası: Görevlendirme sonrası en büyük sorunlardan biri olarak ÖYP ödeneklerinden bahsedebiliriz. Yüksek lisans sürecinde genelde iki sene içerisinde ancak aktarılan ÖYP ödeneği, araştırma görevlisinin hem görevinin hem de tezinin bitme aşamasındayken gelmektedir. Yani kendisine tahsis edilen ödenğe elini sürmeden zamanı dolmaktadır. ÖYP ödeneklerinin verimli kullanılabilmesi ve ihtiyaçlara gerçekten cevap verebilmesi için aradaki bürokratik uzamaların önüne geçilmesi gerekmektedir. Marmara Üniversitesi’ne son dönem gelen ÖYP ödeneğinin koordinatörlük hesabına yatması tam bir buçuk sene içinde gerçekleşmiştir.

Bir bilim insanının en vazgeçilmez kaynağı şüphesiz kitaplardır. Genç yaşlardan başlayarak almış olduğu kitaplar uzun yıllar sonra kütüphanelere bağışlanacak bir bilgi hazinesi haline gelir. Başta teşvik görevi gören ÖYP ödeneklerinin bir handikabı da burada karşımıza çıkar. “Proje giderleri kapsamında satın alınan ekipman/yazılım ÖYP araştırma görevlisinin görevlendirildiği birimin (Fakülte/Enstitü) demirbaşına kayıtlanır ve ÖYP araştırma görevlisine zimmetlenir. ÖYP Araştırma Görevlisinin eğitimini tamamlayıp kadrosunun bulunduğu üniversiteye döneceği zaman üzerine kayıtlı demirbaş malzeme zimmetinden düşülerek Üniversitesinin ilgili biriminde kalır.” (DEÜ

2012) Görüşme yaptığım ÖYP’li araştırma görevlilerinden hiçbirinin gözünde bilgisayar, yazıcı, masa vs bulunmamaktadır; hepsinin tek isteği kitaplarını giderlerken yanlarında götürülebilmektir. Bir akademisyeni tezi veya projesi için aldığı kitaplardan ayırmak, tabiri caizse onun bilim hayatını baltalamakla eşdeğerdir. Bu gibi uygulamalarda dâhil edilmesi gereken kaynak kullanımı iyi tespit edilmelidir. Maddi anlamda getirisi olan eşyalarda gözü olmayan akademisyenlerin kitaplarına dokunulmamalıdır. Ödeneğin araştırmacı yararına kullanımı esas olmalıdır.

Öneriler

Hemen her bölümde değindiğimiz sorunların çözümlerine ilişkin önerdiklerimizi bu bölümde toplama gereği duyduk.

-Hem dil eğitiminde hem lisansüstü eğitime başlama sürecinde düzenlemeler yapılmalı, araştırma görevlilerinin bir sene boyunca stres altında yaşamaları engellenmelidir.

-Lisansüstü eğitim ile ilgili belge takibi ve kayıt işlemleri için gerekli izin yasal olarak sağlanmalı, üniversitelerin keyfi kararlarına bırakılmamalıdır.

-35. Madde görevlendirmesi çıkana kadar araştırma izni veya öngörülecek başka bir kısa görevlendirme ÖYP Esas ve Usuller’ine eklenmeli, bu süreçte lisansüstü eğitim aksaklığa uğramamalıdır.

-Zorunlu hizmet sözleşmesinde dayatılan senetteki tutarlar ya düşürülmeli, ya da daha makul bir çözüm bulunmalıdır. Bu kadar yüksek meblağlara altına imza atan bir akademisyenin huzur içinde bilimle uğraşması düşünülemez.

-ÖYP’ye dair ödeneğin kullanımında araştırma görevlileri kısıtlanmamalıdır. Özellikle kitapların üniversiteye bırakılması, araştırma görevlisinin genç yaşta elde ettiği birikimden koparmak olacağından bu uygulamaya son verilmelidir.

Son olarak 2013 Nisan ayında gerçekleşen üzücü bir olaya değinmek istiyorum. Görev yeri İnönü Üniversitesi olan ÖYP araştırma görevlisi olan Murat Elbay, 35. madde görevlendirmesi ile Akdeniz Üniversitesi’nde lisansüstü eğitimini sürdürürken intihar etmiştir. İntiharın sebebine dair yorumlar çeşitliyen merhum araştırma görevlisi arkadaşımızın, intiharından önce yazmış olduğu mektuptan size kısa bir bölüm okuyarak konuşmamı sonlandırmak istiyorum. “Ölümünden kimse sorumlu değildir. En çok babamı üzeceğim için üzgünüm. Hayattan zevk almıyorum. İşyerinde de mutlu değilim. Başarılı olduğumu düşünmüyorum”. (Sol Haber Merkezi 2013)

Kaynakça

DEÜ (2012). *Dokuz Eylül Üniversitesi Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Bilimsel Etkinliklerde Görevlendirme ve Harcama Yönergesi*. 15 Nisan 2013 tarihinde <http://web.deu.edu.tr/oypdeu/> adresinden erişilmiştir.

Erdem, Ali Rıza. (2007). Öğretim Üyesinin Bilim İnsanı Yetiştirme Sorumluluğu ve Bu Sorumluluğun Gereklediği Mesleki Etik. *Akademik Dizayn*, 2, s. 77-81.

Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın (ÖYP) Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), s. 26-38.

Sol Haber Merkezi. (2013). " ÖYP sistemine ilk kurban verildi: Bir asistan intihar etti". 20 Nisan 2013 tarihinde <http://haber.sol.org.tr/kent-gundemleri/oyp-sistemine-ilk-kurban-verildi-bir-asistan-intihar-etti-haberi-71666> adresinden erişilmiştir.

Tatık, R. Ş. ,Çelebi, N. (2013). Öğretim Üyesi Yetiştirme Programındaki (ÖYP) Araştırma Görevlilerinin ÖYP'yi Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim Dergisi* , Sayı 3. Cilt 2 sf 127-136. http://www.yuksekogretim.org/ozet_2012003002.asp adresinden erişilmiştir.

YÖK (2012). *Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına İlişkin Esas ve Usuller*. 12 Nisan 2013 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/oyp/usul-ve-esaslar> adresinden erişilmiştir.

Popüler Kültürün Akademik Popülerliğini Lisansüstü Tezlerde Sorgulamak

Derya TELLAN*

Özet

Popüler kültür olgusunun, yüksek öğretim sisteminin önemli bir parçası olan lisansüstü tezlerde akademik olarak nasıl sorgulandığının ortaya konulması, tamamlanan tezlerin amaç, yöntem, kuramsal tartışma, öneriler ve metodoloji çerçevesinde sınıflandırılmasına bağlıdır. Çalışmada Türkiye’de popüler kültür alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlere ilişkin niceliksel bulguların sunumu ile popüler kültürün konu edinildiği tezlerdeki içeriğin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Alan araştırmasının sonuçları göstermektedir ki, popüler kültür konusundaki teorik birikim ile yaşam pratikleri arasındaki kopukluk vardır. Teorik-pratik kopukluğu, popüler kültür çalışmalarının disiplinlerarası karakterinin gelişimini engellemektedir.

Anahtar sözcükler: Popüler kültür, metodoloji, akademik çalışmalar, uygulamalı çalışmalar

Questioning The Academic Popularity Of Popular Culture In The Postgraduate Dissertations

Abstract

To present how the phenomenon of popular culture was questioned academically in the postgraduate dissertations that are the important part of the system of higher education is related to classification in the frame of aim, method, theoretical discussion, proposals and methodology of completed dissertations. In this study, presentation of quantitative findings and contents related to popular culture in postgraduate dissertations completed in Turkey is evaluated. The results of field study indicate that there is a disconnection between theoretical accumulation and experiences. The disconnection of theory-practice prevents the progress of interdisciplinary character of popular culture studies.

Keywords: Popular culture, methodology, academic studies, applied studies

1. Giriş: Amaç ve Sorunu Ele Alış Tarzı

En basit ifadesiyle insan yaşamını kavrayan kültürün kodlanması, tektipleşmesi ve ticarileşmesi olarak tanımlayabileceğimiz popüler kültür, bir yandan edebiyat, antropoloji, sosyoloji, sanat tarihi, halkbilim gibi klasik disiplinlerle iç içe yürütülen, diğer yandan da cinsiyet, ırk, gençlik, medya ve tüketim gibi konuların ele alınarak disiplinleştirildiği çalışmalarla oldukça popülerleşen (yaygın kabul görmesine karşın ciddi bir biçimde irdelenmeden anlamlandırılan) bir görünüm kazanmıştır. Son yıllarda yaşamı anlamlandırma pratiğini popüler kültür ürünlerini tüketme yoluyla yürüten bireylerin sayısındaki niceliksel artış, konunun akademik

düzeyde sorgulanmasının önemini ve gerekliliğini açığa çıkarmaktadır. Popüler kültür çalışmaları örneğinde lisansüstü eğitim sürecinin sorgulanması, gerçekleştirilen tezlerin amaç, yöntem, kuramsal tartışma ve öneriler çerçevesinde sınıflandırılmasına ve mevcut bulgularla sorunların hangi düzeyde çözümlenebildiğinin incelenmesine bağlıdır. Bu bağlamda popüler kültür olgusunun, yüksek öğretim sisteminin önemli bir parçası olan lisansüstü tezlerde akademik olarak nasıl sorgulandığının ortaya konulması çalışmanın temel amacıdır.

Kültür olgusunun incelenmesi, olgunun, sosyal bilimlerin farklı disiplinleriyle olan ilişkideki gerek bütünlleştirici/benzeştirici gerekse ayrıştırıcı/farklılaştırıcı noktalarını güvenilir ve geçerli bir biçimde tespit edilmesini gerekli kalmaktadır. Kültürün geçmişe ait maddi varlıklar ve ruhani tutum ile diğer yargılarının günümüzdeki uzantısı (kalın-tısı/yansımaları/tekrarı) şeklinde tanımlanması ile

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Erzurum, dtellan@atauni.edu.tr

“bireylerin belli bir mekan ve zaman kesitinde kendilerini ve ürünlerini üretmede başvurdukları yapış biçimi, ediş şekli, kılış yolu” şeklinde tanımlanmasının (Tellan, 2009:60) farklılığı açıktır. Kültürü daraltıcı/indirgemeci tanımlamalara rağmen, olgunun disiplinlerarası-üstü niteliği, bireyin sosyal yaşamının her anında kendisini, kendisi gibi olanı, kendisinin olanı ya da kendisinin olduğunu sandığını materyal ve mental bakımdan ifade etme çabasını sürdürmesine imkan tanımaktadır. “Çünkü kültür, insanın kendi yaşamını, geçmişten gelen tecrübeler ve birikimlerle ve kendinin yarattıklarıyla nasıl ürettiğini anlatır. İnsan kendini nasıl üretiyorsa, bu üretme yolu onun kültürüdür” (Erdoğan ve Beşevli Solmaz, 2005:20).

Kültürün (tarihin belli bir anında, belli bir toplulukta gözlemlenen bireylere ait yapış biçimlerinden egemen olanın), güç ve tahakküm ilişkilerinin ötesinde mülkiyet ve ticaret ilişkileri ile yoğun bir bağ kurması ise, kitlesel kültürden tüketim kültürüne doğru evrilmeye işaret etmektedir. Sanayileşmeyle birlikte, insanla (emekle) ilişkilendirilebilen iş yapış biçimleri teknoloji temelinde yeniden örgütlenmiş ve sermayeye ait bir yapış biçimine dönüşmüştür. Kapitalist toplumsal örgütlenmenin modelinin getirdiği yapış biçiminin işlerliği, yığınların tüketmesine, tüketim için enformasyon ve ulaşım hizmetlerinin gelişmesine ve hizmetlerin gelişimi için de teknolojik (makine ve düşünsel) altyapı yatırımlarına yoğunlaşılmasına (bilimsel icat ve buluşlar ile evrensel eğitim süreçlerine) ihtiyaç duymaktadır. Ancak dünya tarihinin son yüzyıllık döneminde, satış yönetimi, pazarlama, reklam, halkla ilişkiler, ikna ve bilinç kontrolü ile onay üretimi mekanizmalarının tüm işlerliğine rağmen tüketimin yetersiz kaldığı pek çok zaman kesiti olmuştur. Bu aşamada kapitalizm, başlangıçta egemen kültüre karşıtlık, farklılık, ayrıksılık, direniş gibi farklı nedenlerle açığa çıkan iş yapış biçimlerini tüketim sistemi içine dahil ederek (alternatifi mass ederek) kendini yenileme ve geliştirme stratejisini benimsemiştir. İşte ‘popüler kültür’ olarak tanımladıklarımız da bu noktada anlam kazanmaktadır.

Kapitalist örgütlenme tarzında tüketimin üretime, üretimin de tüketime bağımlılığı, bir yandan tüketim alanlarının genişlemesine ve tüketilenlerin çeşitlenmesine neden olurken, diğer yandan da tüketim yoluyla farklılaşma eğiliminin kuvvetlenmesini açığa çıkarmaktadır. “Bireylerin yaşamlarını anlamlı kılma ve anlamlı kıldıklarını kendileri ve kendileri gibi olan diğerlerine aktarmada kullanacakları tüketim metalarını seçerken, ayrıksılığı esas almaları, popüler kültür olarak tanımlanmış alandaki ürünlere başvurulmasını kaçınılmaz hale getirmiştir” (Tellan, 2009:77). Satın alınan materyallerin ya da atıfta bulunulan mental süreçlerin (fikir, değer yargısı ve düşüncelerin) içinde barındırdığı egemene

alternatiflik yorumu, özellikle gençler ve diğer toplumsal alt gruplar tercih edilmelerini kolaylaştır-maktaysa da; popüler kültürün soyut ve somut düzeylerde ehlileştirilmiş bir yapış biçimi olması, kapitalist tüketim kültürü açısından işlevselleşmesini hızlandırmaktadır. Popüler kültür dünyası, bireyin kendisine ait olanın elinden alınarak, kapitalist üretim ve örgütlenme tarzı tarafından ‘sürekli değişim’ ilkesi doğrultusunda yenilenmesi, geliştirilmesi ve alternatifliği ortadan kaldırdıktan (kabaca egemen ideoloji açısından olası tehditlerinden arındırıldıktan) sonra paketlenerek yeniden bireye satılmasına dayanmaktadır. “Yani, popüler kültür mekaniksel ve elektronik çoğaltmayla gelen ve bunu özgünlük olarak satan niceliksel fazlalık ve niteliksel yoksulluğun kültürüdür. Bu yoksulluktan geçerek kapitalist pazar yapısı materyal zenginlik elde eder ve güç kazanır” (Erdoğan ve Beşevli Solmaz, 2005:29).

Popüler kültür olgusunun bu denli karmaşık ve iç içe geçmiş yapısı ile sorunu ele alış tarzındaki farklılıklar, XX. yüzyılın başından itibaren konuyla ilgili pek çok akademik çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Özellikle, sosyal ilişkilerin analizinde ekonomik determinizm ve tarihsel materyalizmden uzaklaşarak günlük yaşam pratiklerinin otonomisine vurgu yapılmaya başlanması kültürel çalışmalar ekolünün doğmasına neden olmuştur. Simon Doring, başlangıcından itibaren kültürel çalışmaların yörüngesini belirleyen üç unsur olduğunu ifade etmektedir: Kültürel çalışmalar “bastırılmış ve marjinalize edilmiş olanın perspektifini hesaba katar; kültürel kutlama ve olumlamayı besler, taraf-tarlılığı teşvik eder ve çözümlemesinin ve eleştirisinin çerçevesini gündelik hayatla ilgisi üzerine oluşturmak ister” (2005:214’den aktaran Hall ve Birchall, 2013:45). Lukacs, Frankfurt Okulu üyeleri (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Fromm, Löwenthall vd.), Gramsci, Althusser, Stuart Hall, Derrida, Lacan, Fiske gibi teorisyenlerin çalışmalarıyla zenginleşen kültürel çalışmalar, popüler kültürü, kitle iletişim araçları sayesinde kolayca erişilen, deneyimlenen ve tüketilen, toplumun farklı kesimlerini aynı/benzer eylemler çerçevesinde birleştiren pratikler dünyası olarak algılamıştır. Teorisyenlerin yaklaşım ve yöntemlerindeki çeşitliliğe bağlı olarak, popüler kültürün kuramsal tartışma ve uygulama düzlemindeki içeriği farklı boyutlarla anlamlandırılmakla birlikte; akademik literatür üzerinde etkili olan betimleme Gramsci’ninki olmuştur. Mülkiyet ilişkilerine yön verenlerin, entelektüel ve ahlaki (moral) prensipler aracılığıyla geniş toplum kesimlerinin onayını kazanma çabası ya da emekçi sınıfın burjuvaziye ideolojik tâbiyeti şeklinde özetleyebileceğimiz ‘hegemonya’ kavramını geliştiren Gramsci’nin yaklaşımında, popüler kültür alt grupların direniş, egemen grupların ise tahakküm süre-

cine girdiği bir mücadele alanıdır: “Söz konusu olgu ne kitlenin ürettiği kültürdür ne de halkın ürettiği karşıt kültürdür; aksine direnç ve ortaklığın ürettiği değiş tokuş ve uzlaşma alanıdır. Böylece popüler kültür ürünleri Gramsci’nin ifadesiyle ‘uzlaşma dengesi’ (*compromise equilibrium*)’ni ifade eder ve bu süreç hem tarihsel hem de senkroniktir” (Küçükcan, 2011:37). Örneğin başlangıçta aristokrasiye ait olan kültürel ürünlerin zamanla burjuvazinin ve emekçilerin kullanımına ve tüketimine açılması, hegemonyanın yüksek kültürü kitleselleştirdiğini ve kültürel ürünleri türdeşleştirdiğini açıkça göstermektedir. Gramsci’nin yaklaşımı 1970’ler boyunca Birmingham Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi’nde (CCCS) yürütülen incelemelere hakim olmuşsa da 1980’lerin küresel neoliberal dalgasında geri plana düşmüş ve post-yapısalcılık, post-marksizm, feminizm, budunbilim, ekolojizm odaklı araştırmalar karşısında tercih edilirliliğini yitirmiştir.

II. Dünya Savaşı sonrasında Batı dünyası içerisinde kendine yer bulmaya çalışarak kalkınma ve modernleşme stratejisini benimseyen Türkiye, 1980’lerden itibaren ekonomik üretim ve bölüşüm modelini dönüştürmüş; ‘ithal ikameci ekonomik üretim – yığınsal tüketim alışkanlıkları’ politikasını terk ederek, hızla ‘ihracata dayalı ekonomik büyüme – bireysel tüketim tercihleri’ politikasına doğru yönelmiştir. Üretim sürecindeki dönüşüme paralel kırsal bölgelerden göç edenlerin artması ve kentsel nüfusun yoğunluk kazanması ile birlikte toplumun ihtiyaç ve beklentileri konusu gündemin ilk sırasındaki yerini almıştır. Yarım asırlık bir zaman diliminde (1950-2000) yaşam biçimi, tutum ve davranış kalıplarını köklü bir dönüşüme tabi tutan Türkiye’de kültürün tüm boyutlarıyla incelenmesi zaruri hale gelmiştir. Hilmi Ziya Ülken, Mümtaz Turhan, Niyazi Berkes, Nurettin Topçu, İdris Küçükömer, Muzaffer Sencer, Mübeccel B. Kıray gibi ülkemizin önde gelen sosyologlarınca ele alınan kültür ve toplumsal değişim konusu, Murat Belge, Emre Kongar, Orhan Türkdoğan, Şerif Mardin, Ünsal Oskay gibi yakın dönem sosyal bilimcilerin analizlerinin hareket noktasını oluşturmuştur. Konuyla ilgili çok sayıda çeviri yapan ve kendi çalışmalarında dönüşüm sürecindeki toplumlarda kitle kültürü ile popüler kültürün nasıl bir rol oynadığını sorgulayarak öne çıkan Ünsal Oskay, “özellikle, popüler kültürün tüketicisi olan örgütsüz, mekan birliğinden yoksun, yakın yıllara dek içinde yaşadıkları geleneklerinden kopmaya başlamış, bu geleneklerini canlı tutan yaşam ortamlarının kendisi de hızla erimekte olan ve içine çekildikleri çeşitli alt kültürlerinde, örneğin popüler müziği sevenler topluluğu üyesi olma kimliği edindiklerinde, ‘amorfl’ toplumlar olarak kalan kitleler açısından önem taşıyan sorunun” (1979:231) incelenmesi gerektiğini ifade ederek, 1970’lerin sonundan itibaren popüler kültür

konusunda akademik dünyada yol açıcı bir rol oynamıştır.

Popüler kültür olgusunun, sosyal bilimler içinde yer alan disiplinlerarası bir çalışma sahası olarak görülmesi 1980’lerin sonundan itibaren mümkün hale gelmiştir. Ankara Üniversitesi bünyesinde eş zamanlı olarak yürütülen Meral Özbek’in ‘Popüler Kültür, Modernleşme ve Orhan Gencebay Arabeski’ başlıklı doktora ve Nazife Güngör’ün ‘Arabesk Müzik ve Toplumsallaşma’ başlıklı yüksek lisans tezleri ile popüler kültür konusunun akademik eğitimin bir parçası olabileceği kabul görmeye başlamıştır. Özbek, konuyu “halka ait olarak bildiğimiz popüler kültür alanı aynı zamanda hakim sınıfların at oynattıkları, egemenliklerini pekiştirmek için üzerinden mücadele verdikleri ve kazanmak istedikleri bir alan. Hakim sınıfların değer ve fikirleri, popüler duygu ve düşüncelerin içinde eritilerek, böylece de popüler alandaki direnme etkisizleştirilerek, yaygınlaştırılıyor” (2012:10) ifadesiyle özetlerken; Güngör, “kapitalizmin, emperyalizm aşamasına girmesiyle birlikte, kitle kültürü de uluslararası bir anlam kazanmıştır. Başka bir deyişle ulusal burjuva kültürlerinin emperyalist kültürlerle dönüşmesi sonucu uluslararası ölçekte maddi üretime egemen olan gelişmiş ülkeler, aynı ölçekte tinsel kültüre de egemen olmuşlar, başka ulusların kültürlerini baskı altında tuttıkları gibi gelişmelerini de önleyecek ve çarpıtacak biçimde kitle kültürünü uygulamaya geçmişlerdir” (1993:96) yorumuyla konunun uluslararası düzlemde sorgulanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Her iki araştırmanın da ortak paydası bir müzik formu üzerinden o müziği dinleyen, seven, benimseyen bir toplumsal yapının nasıl kavranabileceği olmuş; Türkiye’de popüler kültür olgusu, tez çalışmalarının gerçekleştirildiği döneme hakim olan popüler müzik tartışmaları aracılığıyla sorgulanmaya çalışılmıştır. Başlangıcından 1990’lı yılların sonuna değin geçen zaman aralığında popüler kültür konulu akademik çalışmaların ortak karakteristiği ‘olanı anlamlandırma çabası’ iken; 2000’li yıllardan itibaren –Türkiye ekonomisinde ve siyasetinde kökten bir değişiklik sonucunu doğuran 2001 Ekonomik Krizi’nin de etkisiyle– çalışmalarda ‘olana meşruiyet kazandırma’ yorumu hakim olmaya başlamıştır.

2. Yöntem

Ülkemizde popüler kültür olgusunun akademik boyutta irdelenmesindeki temel basamak lisansüstü eğitim programlarıdır. Belirlenen araştırma örneklemi çerçevesinde, lisansüstü eğitimdeki sorunlarının tartışılması hedeflenmektedir. Lisansüstü eğitimin ürünü olan tez çalışmalarının içeriklerinin araştırılması, eğitim programlarından beklenen amaca ne derece ulaşılabildiğini açığa çıkaracaktır. Popüler kültür bağlamında akademik araştırma

zayıflığının giderilmesi ve pratik-teori bağının sorgulanması araştırmanın temel hedefi olarak sunulabilecektir. Çalışma kapsamında öncelikle ülkemizde gerçekleştirilen popüler kültür konulu lisansüstü tezler tespit edilmiş, takiben seçilen örneklemin nicel kategorik ve nitel içerik bağlamlarında analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma dizaynı tanımlayıcı-betimleyici (*descriptive*) karakteristikte kurgulanmıştır. Araştırma dizaynında niceliksel ve niteliksel yöntemlerin bir arada kullanılması, ampirik bulgularla sınırları çizilen olguların içerik çözümlemesi gibi niteliksel analizlerle de desteklenmesi gerekliliğinden doğmaktadır.

Türkiye’de popüler kültür konusundaki tartışmalar medya gündemini oluşturan haber ve analizler, kurumların ve bağımsız araştırmacıların gerçekleştirdikleri –özellikle sosyoloji ve psikoloji odaklı–

incelemeler, akademisyenlerce kaleme alınan ya da çevirisi yapılan kitap ve makaleler ile üniversitelerin lisansüstü programlarında gerçekleştirilen tezler eliyle yürütülmektedir. Çalışma kapsamında Mart 2013 dönemi itibariyle T.C. Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dökümantasyon Dairesi Tez Merkezi’ne kayıtlı olan ve ‘popüler kültür’, ‘kültürel çalışmalar’ ve ‘kitle kültürü’ kavram dizinleri altında yer alan 164 lisansüstü tez çalışması olduğu bulgulanmış (146 lisansüstü tez ‘popüler kültürü’ dizin terimi altında, 11 lisansüstü tez ‘kültürel çalışmalar’ dizin terimi altında, 3 lisansüstü tez ‘kitle kültürü’ dizin terimi altında ve 4 lisansüstü tez de hem ‘popüler kültür’ hem de ‘kitle kültürü’ dizin terimi altında yer almaktadır) ve alan araştırmasına esas alınmıştır.

Tablo 1. Popüler Kültür Konulu Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Üniversite	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Abant İ. Baysal Üniversitesi	2		İstanbul Teknik Üniversitesi	3	2
Akdeniz Üniversitesi	1		Kocaeli Üniversitesi	1	
Anadolu Üniversitesi	1		Koç Üniversitesi	1	
Ankara Üniversitesi	9	4	Karadeniz Tek. Üniversitesi		1
Atatürk Üniversitesi	1	1	Maltepe Üniversitesi	1	
Bahçeşehir Üniversitesi	1		Marmara Üniversitesi	25	3
Başkent Üniversitesi	1		Mersin Üniversitesi	1	
İstanbul Bilgi Üniversitesi	3		Mimar Sinan G.S. Üni.	5	1
Bilkent Üniversitesi	2		Muğla Üniversitesi	1	
Boğaziçi Üniversitesi	2		M. Kemal Üniversitesi	1	
Çukurova Üniversitesi	2		ODTÜ	6	
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	2	Pamukkale Üniversitesi	1	
Dumlupınar Üniversitesi	5		Sakarya Üniversitesi	6	1
Ege Üniversitesi	8	2	Selçuk Üniversitesi	2	2
Erciyes Üniversitesi	1	2	S. Demirel Üniversitesi	1	
Fatih Üniversitesi	1		Trakya Üniversitesi	1	
Fırat Üniversitesi	1		Yeditepe Üniversitesi	1	
Galatasaray Üniversitesi	1		100. Yıl Üniversitesi	1	
Gazi Üniversitesi	12	1	Üniversite	Sanatta Yeterlilik	
Hacettepe Üniversitesi	5	5	Hacettepe Üniversitesi	1	
Haliç Üniversitesi	1		Dokuz Eylül Üniversitesi	1	
İstanbul Üniversitesi	6	4	Genel Toplam	164	

3. Bulgular

Mart 2013 dönemi itibariyle T.C. Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dökümantasyon Dairesi Tez Merkezi’ne kayıtlı olan 164 tez çalışmasının 131’i yüksek lisans, 2’si sanatta yeterlilik ve 31’i de doktora eğitim programlarının tamamlanması amacıyla hazırlanmıştır. Tez çalışmalarının 40’ı (30 yüksek lisans, 1 sanatta yeterlilik ve 9 doktora) 1990-1999 döneminde, 124’ü (101 yüksek lisans, 1 sanatta yeterlilik, 22

doktora) ise 2000-2012 döneminde tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen tez çalışmalarının 18’i yabancı dilde yazılırken (15 yüksek lisans tezi ile 1 doktora tezi İngilizce, 2 yüksek lisans tezi Almanca) 146’sı Türkçe olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamındaki 164 lisansüstü tezin tamamlandıkları üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir. Popüler kültür konulu lisansüstü tezlerinin 143’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 8’i Fen Bilimleri Enstitüsü, 6’sı Güzel Sanatlar Enstitüsü, 5’i Eğitim Bilimleri Ensti-

tüsü, 2'si de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü bünyesinde tamamlanmıştır. Lisansüstü tezlerin gerçekleştirildikleri alanların dağılımına bakıldığında ise 26'sı 'Radyo Televizyon', 'Radyo Televizyon ve Sinema', 'Sinema Televizyon' başlıklı Anabilim Dallarında, 24'ü 'Sosyoloji' Anabilim Dalında, 22'si 'Gazetecilik' Anabilim Dalında, 13'ü 'İletişim Bilimleri' Anabilim Dalında, 13'ü 'Resim', 'Resim Eğitimi', 'Resim İş Eğitimi', 'Resim İş Öğretmenliği', 'Grafik', 'Seramik', 'Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları' başlıklı Anabilim ve Anasanat Dallarında, 10'u 'Alman Dili Eğitimi', 'Alman Dili ve Edebiyatı', 'Amerikan Kültürü ve Edebiyatı', 'İngiliz Dili ve Edebiyatı', 'İngilizce Mütercim Tercümanlık', 'Batı Dilleri ve Edebiyatı', 'Karşılaştırmalı Edebiyat' başlıklı Anabilim Dallarında, 10'u 'Müzik Bilimleri', 'Müzik Öğretmenliği', 'Müzikoloji', 'Müzikoloji ve Müzik Teorisi', 'Türk Müziği' başlıklı Anabilim ve Anasanat Dallarında, 8'i 'Mimarlık', 'Şehir ve Bölge Planlama', 'Yapı Mühendisliği' başlıklı Anabilim Dallarında, 7'si 'Güzel Sanatlar', 'Güzel Sanatlar Eğitimi' başlıklı Anasanat Dallarında, 7'si 'Felsefe ve Din Bilimleri', 'Felsefe Tarihi', 'İlahiyat' başlıklı Anabilim Dallarında, 5'i 'Halkla İlişkiler', 'Halkla İlişkiler ve Tanıtım' başlıklı Anabilim Dallarında, 5'i 'Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi' başlıklı Anabilim Dallarında, 4'ü 'Türk Edebiyatı', 'Türk Dili ve Edebiyatı' başlıklı Anabilim Dallarında, 3'ü 'Kültürel İncelemeler' başlıklı Anabilim Dalında, 2'si 'Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi' Anabilim Dalında, 1'i 'Tarih' Anabilim Dalında, 1'i 'Sanat Tarihi' Anabilim Dalında, 1'i 'Halk Eğitimi' Anabilim Dalında, 1'i 'Türk Halk Bilimi' Anabilim Dalında ve 1'inin de 'Anadolu Medeniyetleri ve Kültürel Miras Yönetimi' Anabilim Dalında tamamlandığı tespit edilmiştir.

Popüler kültür konulu lisansüstü tezlerin konuyu ele alış ve işleyiş tarzlarına göre bir sınıflandırma yapıldığında,

uygulamalı (*applied*) çalışmaların hizmetlerle ilgili talepleri karşılama ve sorunları çözme,

akademik (*academic*) çalışmaların teorik tartışmalara katkı sağlama ve alanın disiplin içi-disiplinlerarası gelişimine hizmet etme

amacına uygun olarak tasarlandıkları görülmektedir. Problemin etkili bir biçimde ele alınması ve işlenmesi, araştırma konusuna uygun bir dizayn geliştirilmesi, varsayımları sınavabilmek için en isabetli yöntemin belirlenmesi ve elde edilen bulguların tartışılarak konuya ilişkin özgün önerilerde bulunulması lisansüstü tezlerden beklenen temel hedeflerdir. Lisansüstü tezlerde ele alınan konunun, uygulamalı ya da akademik bir içerikte tasarlanmasından ziyade tercih edilen tasarımın doğru ve etkin kullanımı büyük önem taşımaktadır (Tellan, 2011:282).

Bu kapsamda, tespit edilen araştırma nüfusu doğrultusunda (N = 164), Türkiye'de lisansüstü eğitim programlarının temel ürünü olan ve popüler kültür konulu incelemelerin en önemli parçasını oluşturan tez çalışmalarının içeriklerinin irdelenmesi yoluyla eğitim programlarının hedef ve sorunlarının tartışılması planlanmıştır. Basit rastlantısal örneklem yoluyla belirlenen ve araştırma örnekleme olarak seçilen 12 lisansüstü tez, konu başlıkları, amaç, yöntem, tez problemini ele alış ve işleyiş tarzları ile lisansüstü tezin yürütüldüğü Anabilim Dalı bazında analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Alan araştırması kapsamında niteliksel incelemeye konu edinilen 12 lisansüstü tez çalışması, 10 farklı üniversitede gerçekleştirilmiş olup; 5'i yüksek lisans, 7'si doktora tezidir. Lisansüstü tez çalışmalarının 11'i Türkçe, 1'si ise İngilizce olarak kaleme alınmışlardır. Tez çalışmalarının 2'si Gazetecilik Anabilim Dalında, 2'si Sosyoloji Anabilim Dalında, 1'i Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalında, 1'i Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalında, 1'i İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında, 1'i Sanat Tarihi Anabilim Dalında, 1'i Mimarlık Anabilim Dalında, 1'i Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalında, 1'i Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında, 1'i Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamlanmıştır.

Niteliksel incelemeye konu edinilen araştırma örnekleminin inceleme konuları 'Mizah, Modernleşme ve Gündelik Yaşam', 'Popüler Sanat', 'Kültür, Kimlik ve Politika', 'Edebiyat ve Roman', 'Grafik Tasarım', 'TV İzleme Pratikleri', 'Estetik ve Kitsch', 'Korku Kültürü', 'Reklam Algısı', 'Gecekondulaşma' ve 'Anıtsal ve Sivil Mimari'dir. 12 lisansüstü tezin tamamında (% 100) tez çalışmasının amacı belirtilmiş; 9 lisansüstü tezde (% 75) amaca uygun bir araştırma yöntemi (neyin nasıl ölçümleneceği) geliştirilmiş; 4 lisansüstü tezde (% 33) ise elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ile özgün öneriler ifade edilmiştir. Lisansüstü tezlerin 4'ünün akademik, 3'ünün uygulamalı içerikte tasarlandıkları, 5'inin ise bilgi yığını/derlemesi olduğu bulgulanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Sanayileşmenin ürünü olarak ortaya çıkan kitle kültüründe, sosyal örgütlenme tarzı işbölümü, karlılık ve verimlilik ilkelerine bağlı olarak biçimlenmiş; kamusal alanda demokratik çoğulculuk ile kitle iletişim araçlarının kullanımı toplumsal oydaşmanın temel parçaları olarak kabul görmüştür. Kitle kültürünün toplumsal farklılıkları tek bir potada eriten karakteristiği, pazarlama eylemleri ile tüketim alışkanlıklarını standartlaştırıp kolaylaştırmakla birlikte, egemen yapı biçiminin dışındaki iş yapış biçimlerini işlevsizleştirmiş ve ortadan kaldırmaya başlamıştır. Egemen iş yapış biçimine eleştiri ve direnişler, muhalefet, mücadele ve karşıtlık ekseninde kendi alternatif kültürünü (iş yapış biçimi)

mini) açığa çıkarmışsa da, zaman içerisinde eleştirilme egemen sistemliliğe eklenerek ya da dahil olma zorunda bırakılarak popüler kültüre dönüşmüştür. Popüler kültür, belli bir sınıfa ait olmayıp, alternatifin sermaye tarafından ehlileştirilerek tüm sınıflara mal edilmesi şeklinde okunabilecektir.

Popüler kültür alanında yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının içeriklerine yakından bakıldığında, akademik eğitim sürecinin somut ürünü olan tezlerin özgün bir teorik yaklaşım geliştirme ya da kültür dünyasındaki sorunları çözümlenmekten çok konularla ilgili bilgi yığını/derlemesi şeklinde tasarlandıkları görülmektedir. Çalışmaların eklektik karakteri, yöntemsel zafiyetlere neden olmakta ve uygun metodolojik dizaynın oluşturulamaması

nedeniyle araştırmaların bulgularını değerlendirmek zorlaşmaktadır. Görece başarılı biçimde tasarlanmış tez çalışmalarında ise, bulguların popüler kültür konularıyla ilgili sorunları giderecek biçimde analiz edilememesi nedeniyle gündelik yaşama ilişkin deneyimler akademik düzeye taşınamamaktadır. Yapılan analizlerin sonuçları göstermektedir ki, popüler kültür konulu tezlerden beklenen somut faydaya ulaşılabilmesi için lisansüstü programlar arasında koordinasyonun sağlanması gerekmektedir. Lisansüstü tezlerdeki teorik tartışmaların günlük yaşam pratiklerinden uzak, uygulama esaslı bir içerikte yürütülmesinin akademik literatürdeki temel sorunların çözümünü engellediği açıktır.

Kaynakça

- Erdoğan, İ. ve Beşevli Solmaz, P. (2005). *Sinema ve Müzik*. Ankara: Erk.
- Güngör, N. (1993). *Arabesk: Sosyo-Kültürel Açından Arabesk Müzik*. (2. Baskı). Ankara: Bilgi.
- Hall, G. ve Birchall, C. (2013). Yeni Kültürel Çalışmalar: Kuramdaki Serüvenler. s. 9-50 içinde *Yeni Kültürel Çalışmalar*. (Der.) G. Hall ve C. Birchall. (Çev. O. Kartal). İstanbul: Say.
- Küçükcan, T. (Proje Koordinatörü) (2011). *Toplumun, Kültür Politikaları ve Medyanın Kültürel Süreçlere Etki Algısı Araştırması*. Ankara: SETA.
- Oskay, Ü. (1979). Popüler Kültürün Toplumsal Ortamı ve İdeolojik İşlevleri Üzerine. *A.Ü. SBF Basın ve Yayın Yüksekokulu Yıllık 1977-1978*, 201-233.
- Özbek, M. (2012). *Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski*. (10. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Tellan, D. (2009). Bir Tüketim Eylemi Olarak Popüler Kültür. s. 59-86. içinde *Medya ve Popüler Kültür*. (Ed.) E. Karakoç. Konya: Literatürk.
- Tellan, D. (2011). Lisansüstü Eğitim Bağlamında Reklamcılık Konulu Tezleri Tartışmak. Gazi Üniversitesi V. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. s. 276-288.
- YÖK. (2013). Popüler Kültür Konulu Tez Çalışmaları. Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> [Erişim Tarihi 09.03.2013].

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Tez Konusu Belirleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Berfu KIZILASLAN TUNÇER*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin tez konusu belirlemede yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören ve tez aşamasında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar ile araştırmacı tarafından bireysel görüşme yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılarak sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin tez konusu belirleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tez Konusu Belirleme, Sınıf Öğretmenliği, Yüksek Lisans Eğitimi

The Problems Which Classroom Teaching Graduate Students Encounter While Determining Their Thesis Topics and Suggested Solutions

Abstract

The aim of this research is determining problems which Primary Education graduate students faced in thesis topic determining process and determining their solutions. Semi structured interview form which is one of the qualitative research was used in this research. Sample is composed of 8 Çanakkale 18 Mart University Primary Education graduate students. Semi structured interview form which was developed by researcher used for collecting data. Individual interviews was done with participants by researcher. For resolving data, content analysis was done and the problems primary education graduate students faced with in thesis topic determining process and their solutions were determined.

Key Words: Determining Thesis Topic, Primary Education, Master Education

1. Giriş

Günümüz bilgi çağının getirdiği gelişmeler sonucunda iş hayatında yaşanan rekabet uzmanlaşmayı zorunlu hale getirmiş, eskiye göre daha fazla insanın lisansüstü eğitime yönelmesine sebep olmuştur. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin M.E.B.'e atanamaması, özel okullarında yüksek lisans mezunu öğretmenleri istihdam etmeyi tercih etmeleri sebebiyle yüksek lisansa talep artmıştır.

Lisansüstü eğitim, lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen

öğretim faaliyetidir (Varış; 1972). Lisansüstü eğitimde; bilimsel araştırmalar yapma, alana ilişkin karmaşık sorunlara çözüm önerileri getirebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma, bilgi üretebilme ve analiz, sentez yapabilme becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Tez hazırlamak lisansüstü eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu sürecin ilk basamağını tez konusunun belirlenmesi oluşturur. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin tez konusunu seçerken dikkat etmeleri gereken bir çok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin konuya ilgi duyması, konunun alana katkı sağlayacak nitelikte ve özgün olması, yeterince sınırlandırılmış olması, örneklem seçimi ve uygun araştırma yönteminin belirlenmesi bu faktörlerdendir. Bu faktörleri dikkate alarak yapılacak bir konu seçimi başarılı bir tez hazırlamak için gereklidir.

* Arş.Gör.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında öğrenim gören öğrencilerin tez konusu belirlemede yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir.

1.2 Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi, 'Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri tez konusu belirleme sürecinde ne tür problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlere nasıl çözüm önerileri getirmektedirler?' şeklinde oluşturulmuştur. Bu temel amaca bağlı olarak alt problemler;

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri tez konularını nasıl belirlemektedirler?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri seçim yaparken hangi ölçütleri dikkate almaktadırlar?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri iyi bir yüksek lisans tezinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunu düşünmektedirler?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri Tez konusu belirleme sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri bu sorunlara ilişkin nasıl çözüm önerileri geliştirmektedirler?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin tekrar tez konusu belirlemeleri gerekse aynı konuyu seçerler mi?

Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin tez konusunu henüz belirlemediği öğrencilere tavsiyeleri nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören ve tez aşamasında bulunan 8 öğrenci ile araştırmacı tarafından bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve metin halinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.1. Örneklem

Araştırmanın örnekleme; nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Burada amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 109). Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Dönemi	Çalışma Durumu	Mezun Olduğu Lisans Programı
Ö1	E	6	Araştırma Görevlisi	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	K	5	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	K	5	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
Ö4	E	5	Serbest Meslek	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	E	4	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
Ö6	E	5	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
Ö7	K	5	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
Ö8	K	7	M.E.B Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Öğrenciler ile araştırmacı tarafından bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve metin halinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Veriler araştırmanın amacı doğrultusunda incelenerek kodlar belirlenmiştir. Bu kodlardan benzer olanlar sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Ayrıca temaları ve kodları somutlaştırmak amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk üç alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

TEMA	Tez Konusu Belirleme	Dikkate Alınan Ölçütler	İyi bir yüksek lisans tezinin özellikleri
Ö1	Araştırma yaparken Problem fark ederek	Buna dikkat edilmiyor	Güncel Probleme dayalı Faydalı Doktorada genişletilebilir
Ö2	İlgi alanım doğrultusunda Danışman yönlendirmesi	Karma yöntem kullanmak (nitel+nicel)	Veri toplama araçlı geçerli ve güvenilir Özgün Probleme dayalı
Ö3	Danışman yönlendirmesi	Kendi alanım olması Özgün olması	Faydalı Nitel
Ö4	Araştırma yaparken	Özgün olması	Özgün
Ö5	Problem fark ederek	Güncel olması İlgi alanım olması Kolay yapılabilir olması	Araştırmaya değer Çözüm önerisi sunan
Ö6	Danışman yönlendirmesi	Kolay yapılabilir olması Çok örneğinin olması	İlgiye dayalı Özgün
Ö7	Danışman yönlendirmesi	Yok	İhtiyaçtan doğan Çözüm önerisi sunan
Ö8	Danışman yönlendirmesi Problem fark ederek İlgi alanım doğrultusunda	İlgi alanım olması	Faydalı Uygulanabilir İşe yarar

Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö8 nolu katılımcılar tez konularını belirlerken bir problem fark ederek, o problemin çözümüne ilişkin seçim yaptıklarını belirtmişlerdir. İlgili katılımcı ifadeleri şöyledir:

“ Pek sevmiyorlar matematiği, kendi öğrencilerimde de sevdirmeye çok çalıştığım için o konu bana yakın geldi” Ö8

“ Ben neden herkes matematiği bu kadar zor görüyor, kendim sevdiğim için, neden kaygı var? Onunla ilgili çalışmak istiyordum.” Ö7

Ö1 ve Ö4 nolu katılımcılar ise araştırma yaparken tez konularını seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin Ö4 kodlu katılımcı görüşlerini; “Kongreye gelen bildirimleri incelerken gözümüze analogi tekniği takıldı. O teknik üzerine araştırma yapınca Türkiye’de çok fazla araştırma, çalışma yapılmadığını gördük. Dedik bu alan üzerine çalışma yapalım” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar, yüksek lisans tez konusunu belirlerken daha önce araştırılmamış olmasına, güncel olması-

Bulgular incelendiğinde; katılımcıların çoğunun tez konularını belirleme sürecinde danışmanlarının yönlendirmesinden yararlandıkları görülmektedir. Ö8 kodlu katılımcı bu konuya ilişkin görüşlerini; “tez danışmanımla beraber belirledik. Önce birkaç konu üzerinde konuştuk. Sonra benim daha yatkın olduğum , hoşuma giden, sevdiğim konuyu seçtik.” şeklinde ifade etmiştir.

na, ilgi alanlarına uygun olmasına özen göstermektedirler. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“En büyük ölçütüm, mesela çevremde okula giden öğrencilerin, ailelerinin, çevresindekilerin hemen karne denildiğinde matematik notum kaç diye sormaları, öğrencilerin korkması” Ö7

“Nadir işlenen konulardan olması, literatüre yani yeni bir şey katabilmek yaptığımız çalışmayla” Ö4

Ö1 ve Ö7 kodlu katılımcılar yüksek lisans tezinde ölçütlere dikkat edilmediğini, Ö5 ve Ö6 kodlu katılımcılar ise kolay yapılabilecek bir konu olmasına dikkat ettiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Yok, yüksek lisansta buna dikkat edildiğini zannetmiyorum” Ö1

“Bu işte tecrübesiz olduğum için, nasıl daha kolay yapabilirim diye düşündüm” Ö6

Katılımcılar iyi bir yüksek lisans tezinin güncel, probleme dayalı, faydalı ve bir soruna çözüm önerisi getirebilecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Faydalı, işe yarar tez konuları olmalı. Sürekli okuyorum şimdi, çok fazla tez araştırdık, inceledik. Ama böyle genelde yapılıp kalıyor, gereksiz oluyor.” Ö8

“Bence ihtiyaçtan doğmalı. Yani toplumun ihtiyaçları ya da sorunu ile ilgili olmalı. Matematik ciddi bir sorun gibi geliyor bana.” Ö7

Ayrıca Ö1 kodlu katılımcı doktorada genişletilebilir olması gerektiğini belirtmiştir. Ö2, Ö4 ve Ö6 kodlu katılımcılar ise daha önce çalışılmamış konuların

seçilmesi gerektiğini aşağıda şekilde vurgulamışlardır:

“Yapılmamış bir tez, araştırılmamış, özgün olması çok önemli” Ö2

“Doktorada daha da genişletilebilir bir konu olabilir” Ö1

3.2. Araştırmanın Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemlerine ilişkin bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir:

Tablo 3. Araştırmanın Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

TEMA	Tez Konusu Belirlerken Yaşanan Sorunlar	Çözüm Önerileri
Ö1	Sorun yaşamadım	İlgi alanına göre konu seçilmeli
Ö2	Özyeterlik kaygısı Çalışılmamış konu bulmak Sınırlandırma yapmak	Yüksek lisans bitsin diye yapılmamalı Uzmanlar tarafından meta analiz çalışmaları yapılmalı
Ö3	Danışmanın uzmanlık alanı ile ilgi alanının uyuşmaması Literatür bulma	İlgi alanına göre danışman atanmalı
Ö4	Belirlediğim konunun daha önce çalışılmış olması	Çok çalışılmamış bir konu seçilmeli
Ö5	Belirlediğim konunun daha önce çalışılmış olması Danışmanın yönlendirmemesi Sınırlandırma yapmak	Danışmanla iyi iletişim kurulmalı Yeni yüksek lisans yapmış olanlarla iletişim kurulmalı Bol araştırma yapılmalı
Ö6	Danışmanın uzmanlık alanı ile ilgi alanının uyuşmaması	İlgi alanına göre danışman atanmalı
Ö7	Sorun yaşamadım	İlgi alanına göre konu seçilmeli İlgi alanına göre danışman atanmalı
Ö8	Literatür bulma	İlgi alanına göre konu seçilmeli İlgi alanına göre danışman atanmalı Konu uygulanabilir ve faydalı olmalı

Katılımcıların tez konusu belirlemede karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; çalışılmamış konu bulmakta zorlandıkları, geniş konuları sınırlandırmakta zorlandıkları görülmektedir. *Danışman hocayla belirli konular hakkında, böyle yapalım diye konuşuyorduk. Sonra YÖK veritabanına girdiğimizde daha önceden bunun başka illerde pek çok kişi tarafından yapıldığını görünce vazgeçiyorduk. Amacımız biraz da özgünlüktü bizim.”* Ö4

Katılımcılardan Ö1 ve Ö7 sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö6 kodlu katılımcılar danışmanın uzmanlık alanı ile çalışmak istediği konunun uyumlu olması nedeniyle sorun yaşamadığı belirtmiş ve Ö3 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Aslında Matematik düşünmüyordum ben, daha farklı şeyler vardı, Hayat Bilgisi. Danışman hocam Matematikçi olunca Matematik üzerine yoğunlaştım ama bir orta yol bulduk.”* Ö3

Ö5 kodlu katılımcı danışmanın konu seçimini tamamen kendisine bırakmasının kendisini zorladığını belirtmiştir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

“Konu konusunda yönlendirmedi, bana bıraktı. Onda daha çok zorlandım açıkçası. Bir konu verseydi, belki bende daha kolay o konuya eğilecektim.” Ö5

Katılımcıların bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelendiğinde; öğrencinin istediği konuyu seçmesine olanak sağlanması, öğrencinin ilgi alanına uygun danışman atanması, faydalı, özgün ve uygulanabilir konular seçilmesi gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Alanı kendimiz seçebiliriz aslında, 3-4 tane alan verilir, çalışmak istedikleri alana göre hoca atanır.” Ö3

“bir şeyde başarılı olmak ya da güzel bir şekilde yapılabilmesi için önce ilgi duymak, benimsemek lazım. Yukarıdan inmemesi lazım. Eğer bana tez danışmanım şu konuyu çalışacaksın diye direktseydi, ben şu an çalışmamı bitirmedim belki yine başarısız olacağım ama, o zaman hiç başarılı olamazdım” Ö7

Ayrıca Ö5 danışmanla ve yüksek lisansı yeni bitirmiş öğrencilerle iletişime geçilmesini ve bol araş-

tırma yapılmasını önermiştir. Ö2 ise uzmanlar tarafından yüksek lisans tez konularına ilişkin meta analiz çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamış ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“şöyle bir tez veya makale yapılabilir uzmanlar tarafından. Geçmişe yönelik belirli tarihelr arasında tezlerin analizi yapılp, o makaleye ulaşıla-

bilirse eğer, hani hangi alanda neler yapılmış, hangileri eksik.”Ö2

3.3. Araştırmanın Altıncı ve Yedinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemlerine ilişkin bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir:

Tablo 4. Araştırmanın Altıncı ve Yedinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

TEMA	Tekrar Tez Konusu Seçme	Tez Konusu Seçeceklere Tavsiye
Ö1	Seçerdim çünkü zevk alıyorum	İlgi alanlarına yönelik olsun Alana katkı sağlayacak bir konu olsun
Ö2	Seçerdim çünkü seviyorum	İlgi alanlarına yönelik olsun Özgün olsun Yapılabilir olsun
Ö3	Seçmezdim, gözlemlediğim bir probleme görenitel çalışmak isterdim.	Danışmanlarının uzmanlık alanına değil, kendi ilgi alanına göre olsun İyi sınırlandırılmış olsun
Ö4	Seçmezdim çünkü zorlandım	Az da olsa çalışılmış bir konu olsun
Ö5	Seçerdim çünkü güncel	İlgi alanlarına yönelik olsun Ekonomik olsun Çok zaman almasın
Ö6	Seçerdim çünkü faydalı	Az da olsa çalışılmış bir konu olsun
Ö7	Seçerdim çünkü ilgi alanım	İhtiyaca yönelik olsun Merak ettikleri bir konu olsun
Ö8	Seçerdim çünkü memnunum konumdan	İlgi alanlarına yönelik olsun

Öğrencilerin tekrar tez konusunu belirlemeleri gerekse altı öğrencinin tekrar aynı konuyu seçeceğini belirttiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir: “Seçerdim herhalde memnunum. Bu tez konusunun bana ileride meslek hayatımda faydalı olacağına inanıyorum” Ö6

Ö4 kodlu katılımcı seçtiği konuya ilişkin literatür bulmakta zorlandığından ve karma metotun zor gelmesinden ötürü, Ö3 ise danışmanının uzmanlık alanı olan konuyu değil gözlemlediği bir problemi çalışmak istediği gerekçesiyle konularını değiştireceklerini belirtmişlerdir. Ö4 bu durumu “seçmezdim, çünkü metot anlamında karma metot seçmemiz. Ve analogi konusunda da açıklası çok fazla kaynağa ulaşamadım. Ulaşmamak çok bizi zorladı” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar henüz tez konularını belirlememiş olan yüksek lisans öğrencilerine, kendi ilgi alanları doğrultusunda, alana katkı sağlayacak, özgün konular seçmelerini tavsiye etmişlerdir. Ö1 bu durumu; “en önemlisi kendi ilgi alanları ile ilgili olması. Ve kolayla kaçmamalarını öneririm. Kolay olsun diye veya yüksek lisans bitsin diye yapmamaları, alana katkı sağlamaya çalışmaları, ülkeye, dünyaya katkı sağlamaya çalışmaları.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö4 ve Ö6 ise az da olsa çalışılmış olan, literatürde kaynağı bulunan konular seçmelerini önermişlerdir.

Bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“bence daha önceden araştırması yapılmış şeyleri alırlarsa tez konularında daha kolay sonuca ulaşabilirler. Çünkü sıfırdan bir şey yaratmak çok zor. Çokun içinde azı bulabilmek bence önemli. Farklı şekillerde sunabilmek önemli” Ö6

“Çok özgün konular değil de, az özgün konular. Yani birkaç tane çalışma yapılmış olabilir” Ö4

4. Tartışma

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin tez konularını belirlemede danışmanlarının yönlendirmesinden yararlandıklarını göstermektedir. Çakıcı (2006) tez danışmanı öğrenci ilişkisinin nitelikli bir tezin hazırlanmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Tez danışmanının uzmanlık alanı ile ilgi alanı uyuşmayan öğrencilerin istedikleri konuları çalışmak zorunda kaldıkları ve sorun yaşadıkları görülmektedir. Styles ve Radloof (2001) tez konusu belirleme de danışman ile öğrencinin ortak bir dil kullanmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, tez hazırlayacak öğrencilerin tez konularını ilgi alanları doğrultusunda seçmelerine olanak sağlayacak şekilde danışman ataması yapılması nitelikli tezler hazırlanmasına olanak sağlayacaktır.

Öğrenciler iyi bir yüksek lisans tezinin güncel, az çalışılmış ve alana katkı sağlayacak şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak az çalışılmış konular seçtiklerinde, literatür bulmakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Akbulut, Şahin ve Çepni (2013)'de yaptıkları araştırmada öğrencilerin tez konularının yeni olması sebebi ile ilgili literatürün yetersizliğinden problem yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu nedenle, tez konusu belirleme sürecinde, araştırma yapma hususunda tecrübesiz olan yüksek lisans öğrencilerinin iyi yönlendirilmesi, altından kalkamayacakları konular seçmelerinin önlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin az çalışılmış özgün konular bulmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından yapılmış olan tezlere ilişkin meta analiz çalışmalarının yapılması bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1 Sonuçlar

Öğrencilerin tez konularını belirleme sürecinde danışmanlarının yönlendirmesinden yararlandıkları görülmektedir. Öğrenciler tez konularını belirlerken gözlemledikleri problemleri dikkate almaktadırlar. Kongre sunumları, yüksek lisans seminer dersinde yapılan seminer çalışmaları da konu seçiminde etkili olmaktadır. Öğrenciler yüksek lisans tez konusunu belirlerken daha önce araştırılmamış olmasına, güncel olmasına, ilgi alanlarına uygun olmasına özen göstermektedirler. Araştırmaya katılan iki öğrenci (Ö5,Ö6) ise tez konusunun kolay uygulanabilir olmasını tercih etmektedirler. Ö1 yüksek lisans tezinde bu ölçütlere dikkat edilmediğini vurgulamıştır. Öğrencilere göre iyi bir yüksek lisans tezi güncel, probleme dayalı, faydalı olmalı ve bir soruna çözüm önerisi getirebilmelidir. Ayrıca Ö1 doktora genişletilebilir olması gerektiğini belirtmiştir. Ö2, Ö4 ve Ö6 ise daha önce çalışılmamış konuların seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin yüksek lisans tez sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; çalışılmamış konu bulmakta zorlandıkları, geniş konuları sınırlandırmakta zorlandıkları görülmektedir. Yalnızca Ö1 ve Ö7 sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ö7 danışmanının uzmanlık alanı ile çalışmak istediği konunun uyumlu olması nedeniyle sorun yaşamadığı belirtmiştir. Danışmanının uzman alanı ile çalışma alanı uymayan öğrencilerin sevmedikleri konuyu çalışma sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir. Ö5 danışmanının konu seçimini tamamen kendisine bırakmasının kendisini zorladığını belirtmiştir.

Kaynakça

Akbulut, H.İ.; Şahin, Ç. ve Çepni, S. Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20.

Öğrencilerin bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelendiğinde; öğrencinin istediği konuyu seçmesine olanak sağlanması, öğrencinin ilgi alanına uygun danışman atanması, faydalı, özgün ve uygulanabilir konular seçilmesi gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca Ö5 danışmanla ve yüksek lisans yeni bitirmiş öğrencilerle iletişime geçilmesini ve bol araştırma yapılmasını önermiştir. Ö2 ise uzmanlar tarafından yüksek lisans tez konularına ilişkin meta analiz çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin tekrar tez konusunu belirlemeleri gerekse altı öğrencinin tekrar aynı konuyu seçeceğini belirttiği görülmektedir. Ö4 seçtiği konuya ilişkin literatür bulmakta zorlandığından ve karma metotun zor gelmesinden ötürü, Ö3 ise danışmanının uzmanlık alanı olan konuyu değil gözlemlediği bir problemi çalışmak istediği gerekçesiyle konularını değiştireceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler henüz tez konularını belirlememiş olan yüksek lisans öğrencilerine, kendi ilgi alanları doğrultusunda, alana katkı sağlayacak, özgün konular seçmelerini tavsiye etmişlerdir. Ö4 ve Ö6 ise az da olsa çalışılmış olan, literatürde kaynağı bulunan konular seçmelerini önermişlerdir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen önerilere aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun konuları çalışabilecekleri danışmanlarla çalışmalarına olanak sağlanmalıdır.

Alana ilişkin yapılmış tez çalışmalarına yönelik meta analiz çalışmaları yapılmalıdır.

Literatür taraması ve veri tabanlarının kullanımına ilişkin öğrencilere bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.

Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel sürecin başında yer aldığı düşünülürse, çalışmak istedikleri konunun uygulanabilirliği ve yöntemi göz önünde bulundurularak altından kalkamayacakları tez konularını seçmemeleri sağlanmalıdır.

Danışman ve öğrenciler tez sürecinde sıklıkla iletişim kurarak süreci beraber yönlendirmelidirler.

Öğrenciler seçtikleri konunun uygulanması ve yöntem konusunda danışmanları tarafından bilgilendirilmelidir.

Yüksek lisans öğrencileri bilimsel araştırma sürecine yeni girdiklerinden; ulaşılabilirlik, literatüre ulaşma gibi faktörler göz önünde bulundurularak öğrencilerin altından kalkamayacağı tez konularını seçmeleri engellenmelidir.

- Çakıcı, C. (2006) Turizm Alanında Lisansüstü Tez Hazırlayan Öğrencilerin Danışman Öğretim Üyelerini ve Danışman Öğretim Üyelerinin de Öğrencilerini Değerlendirmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 3.
- Styles, L. Ve Radloof, A. (2001) The Synergistic Thesis: Student and Supervisor Perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1).
- Varış, F. (1972) "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dili ve Edebiyatı Sahasında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme

Adem ARSLAN*

Mehmet GÜNGÖR**

Özet

Çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde YÖK Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı bulunan başlangıçtan 2013'e kadar yapılmış olan bütün lisansüstü tezler incelenerek Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmalar elde edilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri olarak ayrı ayrı incelenen bu çalışmalarda nicelik bakımından yoğunluğun hangi zaman dilimlerinde hangi edebî türe ve hangi konulara ağırlık verildiği konusunda rakamsal sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlar; roman ve hikâye, süreli yayınlar (gazete, dergi ve mecmua), biyografi, şiir, tiyatro, eleştiri, hatıra ve mektup, edebiyat tarihi ve tarihçiliği başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklara girmeyen çalışmalar ise Yeni Türk Edebiyatında Yapılan Diğer Tezler başlığı altında verilmiştir.

Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili Yüksek lisans ve doktora tezlerinde ne tür konular üzerinde durulmamış, hangi alanlar ihmal edilmiş bunların tespiti de sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili çalışmaların tespiti, bunların adlandırılması ve sınırlarına dikkat çekilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca yapılan tezlerin nicelik bakımından resminin çıkarılması, yapılacak olan tezlere tavsiye niteliğinde bir kılavuz olunması amacı da güdülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Türk Edebiyatı, lisansüstü tezler, roman, biyografi, nicelik.

A investigation on the Graduate Studies in the Field of Turkish Language and Literature

Abstract

In this study, studies conducted on the New Turkish Literature have been obtained through going over all the graduate dissertations that are available in the YOK National Thesis Center and that have been carried out from the beginning to 2013. In these studies in which master and doctorate dissertations have been examined separately, figures have been deduced from which literary genres and topics were emphasized in terms of quantity in which periods of time. These conclusions have been commented under the titles of novel and story, periodicals (newspaper, journal and magazine), biography, poetry, theatre, criticism, memory and letter, history of literature and historiography. Studies which do not pertain to these titles have been presented under the title of Other Dissertations Done in the New Turkish Literature.

Which topics were not elaborated and which fields were omitted have also been tried to be fixed. This study sets out to identify studies related to the New Turkish Literature, denominate and point out them. It is also aimed that dissertations ever carried out be depicted in terms of quantity and become an advisory guide to dissertations that will be done in the future.

Key Words: New Turkish Literature, graduate dissertations, biography, quantity.

1. Giriş

Çalışmada Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı bulunan, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde başlangıçtan 2013'e kadar Türkiye'de yapılan bütün lisansüstü tezler incelenerek Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili olanların tespit edilmesi ve sınıflandırılması amaçlan-

mıştır. Birçok anabilim dalı ve bilim dalı araştırılarak bulunan bu çalışmalar; içerik bakımından her ne kadar başlıklara ayrılması zor olsa da roman ve hikâye, süreli yayınlar (gazete, dergi ve mecmua), biyografi, şiir, tiyatro, eleştiri, hatıra ve mektup, edebiyat tarihi ve tarihçiliği başlıkları altında nitelik ve nicelikleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu başlıklara girmeyen tezler ise Yeni Türk Edebiyatı Alanında Yapılan Diğer Lisansüstü Tezler başlığı altında incelenmiştir.

Yeni Türk Edebiyatı alanında yapılan bütün yüksek lisans ve doktora çalışmaları, konu ve tür bakımından yapılma sıklıklarına ve sayılarına göre incele-

* Adem ARSLAN, Ahi Evran Üniversitesi, Doktora öğrencisi, arslanadem1907@hotmail.com

** Mehmet Güngör, Ahi Evran Üniversitesi, Doktora öğrencisi, mehmetgungor1981@gmail.com

nirken en çok ağırlık ne tür tezlere, hangi konulara verilmiş ve hangi konular ihmal edilmiş bunun tespitinin sağlanması amaçlanmıştır.

1.1.Roman ve Hikâye

Ulusal Tez Merkezinde yapılan çalışmaya göre Yeni Türk Edebiyatı, roman ve hikâye alanında kayıtlı bulunan toplam 698 tezden 529'u yüksek lisans, 169'u ise doktora tezi olarak tespit edilmiştir.

Roman ve hikâye ana başlığı altında bir dönem veya edebî şahsın edebî eserleri, romanın materyal unsurları, teknik unsurları, tematik yapısı gibi alt başlıklar oluşturulabilir.

1.1.1.Tematik Unsurların İncelendiği Tezler

Edebî şahısların edebî eserlerinde işlemiş oldukları kültürel öge, savaş ve savaşın etkileri, göç, aile, sosyal yapı, herhangi bir mekân gibi temaların yanında toplumsal gerçekçilikle ilgili çalışmalar da bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bir eserin, dönemin veya belli bir şahsın tüm eserlerinin üzerine yapılan tematik çalışma olarak 214 yüksek lisans ve 64 doktora olmak üzere toplam 278 adet tez bulunmaktadır. *Türk romanında Paris, başlangıcından 1908'e kadar / Maksut Yiğitbaş.*

1.1.2.Edebî Tür Olarak Roman ve Hikâye

Hikâye ve romanlar üzerine yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde birçok farklı yöntemle yapılmış çalışmalarla karşılaşılır. Bir yazarın sadece hikâyeleri veya sadece romanları üzerine yapılabilen bu çalışmalar aynı yazarın hem hikâye hem de romanları hakkında da olabilmektedir. Aşağıda detayları sıralanan toplam 210 adet olmak üzere 149 yüksek lisans, 61 doktora tezi hazırlanmıştır. Bunlar, lisansüstü tez olarak yapılma sıklığına göre şu şekilde gösterilebilir:

Herhangi bir yazarın hikâye ve romanlarının tamamı veya belli başlı olanları incelenerek yapılan çalışmalar. Refik Halid'in hikâye ve romanları üzerinde bir araştırma / Şerif Aktaş, Adalet Ağaoğlu'nun ilk romanları / Yüksel Topaloğlu.

Belli bir dönemin hikâye ve romanları incelenerek o dönemin sosyal hayatı üzerinde yorum getiren lisansüstü tezler. *1970-1980 dönemi romanımızda sosyal boyut / Hasan Yazıcı.*

Bir devri veya zaman dilimini kapsayacak şekilde roman veya hikâye türünün gelişimini inceleyenler. *1908-1918 arası Türk hikâyeciliği / Mehmet Törenek.*

Belli bir dönemde veya zaman diliminde yazılmış popüler, tarihi gibi roman türlerinin ele alındığı çalışmalar. *Türk edebiyatında tarihi romanlar (Türk tarihi ile ilgili, 1951-1960) / İsmail Karaca.*

Büyük edebî şahsiyetlerin kaleme aldıkları hikâye ve romanların bu türlere katkılarını araştıran tezler.

Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyeleri ve Türk hikâyeciliğine katkıları / Hakan Sazyek.

1.1.3.Roman ve Hikâyede Materyal Unsurlar

Romanda şahıs, mekân, zaman, olay örgüsü, erkek-kadın-öğretmen-yabancı-alafranga-aydın tiplemele-ri gibi materyal unsurları inceleyen 90 yüksek lisans ve 17 doktora olmak üzere toplam 107 adet lisansüstü çalışma yapılmıştır. *Ahmet Midhat Efendi'nin romanlarında mekan / Cengiz Ketene, Orhan Kemal'in hikâyelerinde şahıslar kadrosu / Latife Kılıç.*

1.1.4.Roman ve Hikâyede Teknik Unsurlar

Edebî eserlerin dilini, üslubunu, yapısını inceleyen tezler, roman ve hikâyeyi her hangi bir anlatım teknik ve yöntemiyle çözümleyen çalışmalar olarak sınıflandırılabilir 76 yüksek lisans ve 27 doktora olmak üzere toplam 103 adet tez vardır. Bu sayının içerisine bir edebî eserin yapı ve temasını aynı çalışmaya alanlar da dâhil edilmiştir. *"Peyami Safa" imzalı romanlarda fiktif yapı / Mehmet Önal, Fakir Baykurt'un hikâye ve romanlarının tema ve yapısı üzerine bir inceleme / Mehmet Fetih Yanardağ.*

1.2.Biyografi

Verilen her edebî eserin bir yazarı olması ve bu yazarın genel ve özel olarak tanıtımına dayanan biyografi, lisansüstü çalışmalarda sıkça tercih edilmektedir.

Yeni Türk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerde Roman ve Hikâye başlığından sonra Şiir veya Süreli Yayınlar başlığının değil Biyografi başlığının gelmesi biyografi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların şiir ve süreli yayınların üzerine yapılanlardan daha fazla olduğunu göstermesi açısından önem arz eder. Ancak biyografi çalışmalarını içeren bu çalışmaların arasında hayatlarıyla birlikte hem yazar ve hikâye-roman-tiyatro gibi eserlerini inceleyen hem de şair ve şiiirlerini inceleyen çalışmalar vardır. *Edip Cansever'in hayatı, eserleri, şiirlerinin yapı ve tema bakımından incelenmesi / Nazan Yatkın*

Yeni Türk edebiyatı alanında Biyografi üzerine yapılan, Ulusal Tez Merkezinde tespit edilen toplam 264 tezin 184 adedi yüksek lisans, 80 adedi ise doktora çalışmasıdır. Bu çalışmalarda birkaç farklı isimlendirmeye karşılaşılır:

İlk olarak ve en fazla yapılan lisansüstü tez şahsın bütün hayatı, eserleri, edebî kişiliğinin verilmesi ile oluşur. *Mustafa Necati Sepetçioğlu hayatı, sanatı ve eserleri / Etem Çalık.*

İkincisi, şahsın herhangi bir edebî türe katkıları ile birlikte hayatının ele alınması. Ebüzziya Tevfik'in hayatı, dil, edebiyat, basın, yayım ve matbaacılığa katkıları / Alim Gür.

Diğeri, bahsedilen şahsın fikirleri ile birlikte hayatının ele alınması. *Mehmet Kaplan (hayatı-fikirleri) / Şeyma Büyükkavay*.

Son olarak, şahsın herhangi bir edebî türde verdiği eserlerle o edebî türdeki yerinin tespiti. *Edebi tenkitleri ve şiirleriyle İsmail Safa'nın edebiyatımızdaki yeri / Alaattin Karaca*.

1.3.Sürelî Yayınlar (Gazete, Dergi ve Mecmua)

Türk edebiyatında özellikle Yeni Türk Edebiyatında roman, hikâye ve şiirler başlangıçta sürelî yayınlarda kendilerine yer bulmuşlardır. Edebiyat tarihimize yayınlanmış çok fazla gazete, dergi ve mecmua bulunmaktadır. Yapılan lisansüstü çalışmalarda bunların yayınlandığı zaman dilimi göz önüne alınmış, kalem kadroları tetkik edilmiş ve muhtelif yazılar dikkate alınmıştır.

Ulusal Tez Merkezi kayıtlarına göre Yeni Türk Edebiyatı alanında sürelî yayınlarda yapılan toplam 214 lisansüstü çalışmanın büyük bir çoğunluğu, 200 tanesi yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Görülen odur ki doktora olarak hazırlanan sadece 14 çalışma mevcuttur. Bunlar yapıma sıklığına göre şu şekilde sıralanabilir:

Sürelî yayında yer alan belli alandaki seçilmiş metinlerin incelenmesiyle yapılanlar. *Temaşa mecmuası (İnceleme ve edebiyatla ilgili metinler) / Ali İhsan Kolcu*.

Derginin veya gazetenin belli bir döneminin veya belli sayılarının incelenmesiyle yapılan çalışmalar. *Türk Yurdu (1911-1931) üzerinde bir inceleme / Hüseyin Tuncer*.

Yayıncının yayımcısı veya yayımda emeği geçen kalem kadrosundan herhangi biri ile birlikte ele alınarak incelenmesiyle yapılan tezler. *Celal Nuri İleri ve Atı gazetesi / Recep Duymaz*.

Herhangi bir yazarın muhtelif sürelî yayınlarda belli konularda yazmış olduğu makalelerin tamamını veya bir bölümünü içeren çalışmalar. *İbrahim Necmi Dilmen'in muhtelif dergi ve gazetelerdeki tiyatroya dair eski harfli yazıları / Şahmurat Arık*.

1.4.Şiir

Türk Edebiyatında bir edebî tür olarak şiir büyük bir yer tutar. Ancak lisansüstü çalışmalarda şiir; bir roman ve bir hikâye kadar tercih edilen bir tür olmamıştır. Yeni Türk Edebiyatında Şiir türünde yapılan ve Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı bulunan toplam 186 tezin 147 adedi yüksek lisans, 39 adedi ise doktora çalışmasıdır.

Şiir üzerine yapılan tezler şairlerin, bir dönemin veya bir grubun şiirlerinin genel olarak incelenmesi şeklinde meydana getirilmiştir. Bu şekilde yapılmış olan çalışmalar, yüksek lisans 80, doktora 23 toplamda 103 olmak üzere şiir alanında yapılan tezlerin yarısından fazlasını teşkil eder. *Ataol Behramoğlu şiiri / Süheyla Doğrudı, Ebubekir Eroğlu'nun şiiri /*

Servet Tiken, Yeni millî edebiyat akımı şiirinin üzerine bir araştırma (1968-1987) / Gıyasettin Aytaş.

Şiir alanında yapılan diğer çalışmalarda şairlerin şiirlerde özel olarak işlediği temalar, kullandığı dil ve üslup üzerinde durulur. Şiirlerin tematik bakımdan incelendiği çalışmalar yüksek lisans 42, doktora 10 olmak üzere toplamda 52 adetken şiirleri dil ve üslup açısından inceleyen tezler yüksek lisans 25 ve doktora 6 olmak üzere toplam 31 adettir. Örnek olarak şu tezler verilebilir:

Belli bir şairin ve dönemin şiirlerinde işlenen konuları ele alan lisansüstü tezler. *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın şiirlerinde Kurtuluş Savaşı / Duran Ali Şahinoğlu*.

Herhangi bir şairin ve devrin şiirlerinin dil ve üslup bakımından incelenmesiyle meydana gelen çalışmalar. *Cenab Şehabeddin'in şiirleri üzerinde bir araştırma / Hasan Akay*.

1.5.Tiyatro

Yeni Türk Edebiyatı alanında gerek sahnelenmek için gerekse de sadece okunmak için birçok tiyatro eseri verilmiştir. Bu eserler, yazar ve dönem temel alınarak lisansüstü çalışmalarda kullanılmıştır. Ancak tiyatro ile ilgili çalışmalar, genellikle Sahne Sanatları Anabilim dalında ve Tiyatro ile ilgili anabilim dallarında yapılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı ile Yeni Türk Edebiyatı Anabilim dalında tiyatro ile ilgili lisansüstü çalışmalar nicelik bakımından azdır. Ulusal tez merkezinin kayıtlarında tespit edilen yüksek lisans 42 ve doktora 16 olmak üzere toplam 58 adet tez vardır. Bu çalışmalar şu şekilde sınıflandırılabilir.

Belli bir edebî dönemin tiyatrolarındaki sosyal meselelere değinen lisansüstü çalışmalar. *II. Meşrutiyet devri tiyatrolarında (1908-1923) içtimai meseleler / Alemdar M. Yalçın*.

Belli bir edebî şahsın tiyatroları üzerine yapılan lisansüstü tezler. *Namık Kemal'in tiyatrosu / A. Kerim Dinç*.

1.6.Eleştiri

Yeni Türk Edebiyatında eleştiri, tür olarak roman ve şiir kadar gelişmediği gibi lisansüstü çalışmalarda da onlar kadar kendini gösteremez. Bu alanda Ulusal Tez Merkezinde karşılaşılan 22 yüksek lisans ve 5 doktora olmak üzere 27 adet lisansüstü çalışma vardır. Bunlar, herhangi bir yazarın eleştiri ile ilgili makale ve kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezler, herhangi bir edebî dönemin eleştiriye bakış açısı ve eleştiriye yorumlayışlarını ele alan çalışmalar olarak sınıflandırılabilir.

1.7.Hatıra ve Mektup

Yeni Türk Edebiyatında hatıra ve mektup, özellikle edebî yönleriyle önem taşımaktadır. Edebî şahsiyet-

lerin kendi aralarında yazmış oldukları mektupların veya edebî şahsın kendi hatıralarının genellikle bir lisansüstü düzeyde araştırılacak kapasitede ve yoğunlukta olmadığı görülmektedir. Bu durumu bu türlerde yapılan lisansüstü çalışmaların rakamları da verir. Ulusal Tez Merkezinde hatıra ve mektup alanında 14 adet yüksek lisans, 2 adet doktora olmak üzere 16 çalışma bulunmaktadır.

Mektup ile ilgili yapılan çalışmalarda Yeni Türk Edebiyatındaki bazı edebî şahsiyetlerin karşılıklı mektuplaşmaları, eş ve çocuklarına yazmış olduğu edebî içerikli veya özel mektupları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. *Namık Kemal'in özel mektuplarında edebi konular / Üstünova Mustafa.*

Hatıra ile ilgili tezlerde ise edebî şahsın eserlerinden ve makalelerinden hareketle oluşan anılarına, anı türünün gelişmesine yer verilmiştir. *Hikâye ve romanlarına yansıyan yönleriyle Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun siyasi ve edebi hatıraları / Elif Emine Öztürk.*

1.8.Edebiyat tarihi ve tarihçiliği

Yeni Türk Edebiyatı alanında yapılan tezler incelendiğinde edebiyat tarihi ve tarihçiliği ile ilgili Ulusal Tez Merkezinde sadece 2 adet doktora, 12 adet yüksek lisans toplamda 14 adet tez tespit edilmiştir. Bu alandaki tezler, genelde bir edebiyat tarihçisinin yazmış olduğu edebiyat tarihini veya tarihlerini ele alarak oluşturulmuştur.

1.9.Yeni Türk Edebiyatı Alanında Yapılan Diğer Lisansüstü Tezler

Yeni Türk Edebiyatında roman ve hikâye, süreli yayınlar (gazete, dergi ve mecmua), biyografi, şiir, tiyatro, eleştiri, hatıra ve mektup, edebiyat tarihi ve tarihçiliği gibi başlıkların altına girmeyen içerik ve isimlendirilmesi bakımından birbirinden farklı 49 yüksek lisans, 14 doktora toplam 63 adet tez mevcuttur. Bunların içerisinde seyahat üzerine çalışmalar ve eski yazıyla yazılmış eserlerin yeni yazıya aktarılmasıyla oluşturulan tezler de mevcuttur. Bunları sınıflandırmak mümkün olmamakla birlikte genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

Herhangi bir edebî şahsın tüm makalelerini, denemelerini, sanat ve edebiyatla ilgili yazılarını toplayan ve bunlar üzerinde edebî tespitte bulunan çalışmalar. *Hüseyin Daniş'in makaleleri ve bunlar üzerinde edebi tesbitler / Nermin Bulur.*

Herhangi bir edebî grubun dil ve edebiyat görüşleri üzerine yapılan çalışmalar. *Fecr-i Ati edebi topluluğunun dil ve edebiyat görüşleri / Hayriye Topçuoğlu.*

2.Sonuç

1. Tezlerin analizi yapılırken karşılaşılan en büyük sıkıntı birçok üniversitede Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalının olmaması olmuştur. Bu durum araştırmacıların Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili yapacağı bir araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili diğer bütün Ana Bilim Dallarını da incelemesini gerektirmektedir.

2. Yapılan araştırmaya göre Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili tezlerin kendi ana bilim dalı dışında şu ana bilim dallarında tespiti yapılmıştır:

Türk Dili ve Edebiyatı,

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi,

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği,

Türk Edebiyatı,

Türk Edebiyatı Eğitimi,

Yeni Türk Dili ve Edebiyatı,

Çağdaş Türk Dilleri ve Edebiyatı Bilim Dalı,

Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı

Ana Bilim Dalı karmaşasının yetkili kurum olan YÖK tarafından düzeltilmesi, Ana Bilim Dallarının sınırları belirlenerek Türkiye'deki tüm üniversitelerde standart hâle getirilmesi sağlanmalıdır.

3. Bilindiği üzere Türkiye'de lisansüstü tezlerin verilme aşamasında üniversite hocaları yetkilidir. Bu durum böyle devam etmelidir ancak tezlerin konusu, kapsamı, sınırı ve isimlendirilmesi noktasında YÖK tarafından yetkili bir kurum meydana getirilmelidir. Bu durum - farklı üniversitelerde aynı anda bilinçsiz olarak yapılan- tez tekrarlarının önüne geçmekle beraber tezlerin daha nitelikli ve özgün olmasına kapı aralayacaktır. Bu öneri farklı zamanlarda aynı konunun bir başka araştırmacı tarafından yapılmaması manasına gelmemektedir.

4. Tezlerin kapsamı konusunda da bir standart veya orta yol geliştirilmelidir. Örneğin bir doktora tezi, sadece iki romanın tek bir unsurunun karşılaştırılmasıyla yapılmışken başka bir doktora tezi kırk üç romanın birçok unsurunun tespit edilmesiyle yapılmıştır. Bir yüksek lisans tezi sadece bir romanın olay örgüsünün işlenmesiyle oluşturulmuşken başka bir yüksek lisans tezi ise on yedi romanın incelenmesiyle oluşturulmuştur. Bu durumu örneklerle zenginleştirmek mümkündür.

5. Süreli yayınlarda yapılan çalışmalarda sadece belli sayıların veya yayının belli dönemlerinin ele alınması bu yayının politikası hakkında tam bir fikir verme konusunda eksik kalacaktır. Bu yüzden yapılan tezler bir yayının tamamını ele almalıdır. Ancak bazı süreli yayınlar çok uzun süre çıktıkları için lisansüstü çalışmanın sınırlarını aşar. Bu tür süreli yayınların hakkında yapılacak çalışmalar, oluşturulacak bir kurul tarafından yapılmalıdır. Bu kurul lisansüstü çalışma yapan öğrencilerden oluşturulmalıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Roman Türünde Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bazı Dikkatler

Bilge Zeynep ÜNLÜ*

Özet

Türk Dili ve Edebiyatı alanında roman türünde çalışılmış tezler ele alınmıştır. 1973- 2012 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı olan tezler konu alanlarına göre incelenmiştir. Bu tezler yüksek lisans ve doktora olarak ayrı ayrı ele alınmış ve işledikleri konulara göre sınıflandırılarak incelemeye tabi tutulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı, roman, tez, Ulusal Tez Merkezi, konu alanı.

Some Investigations on the Graduate Theses on the Novels in the Field of Turkish Language and Literature

Abstract

Novel species studied in the field of Turkish Language and Literature thesis are discussed. 1973 - 2012 Between theses registered with the National Thesis Center analyzed according to subject areas. This master's and doctoral theses were discussed separately and classified according to their subject matter was subjected to scrutiny.

Key Words: Turkish Language and Literature, books, theses, National Thesis Center, subject area.

Giriş

Bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurulu'nun, Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı olan ve roman türünde yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Lisansüstü çalışmaların tespitinde, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili Edebiyatı Eğitimi, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalları'nda; Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Edebiyatı, Türk Dili Edebiyatı, Türk Edebiyatı Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Yeni Türk Edebiyatı, Yeni Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda roman üzerine yapılmış çalışmalar taranmıştır.

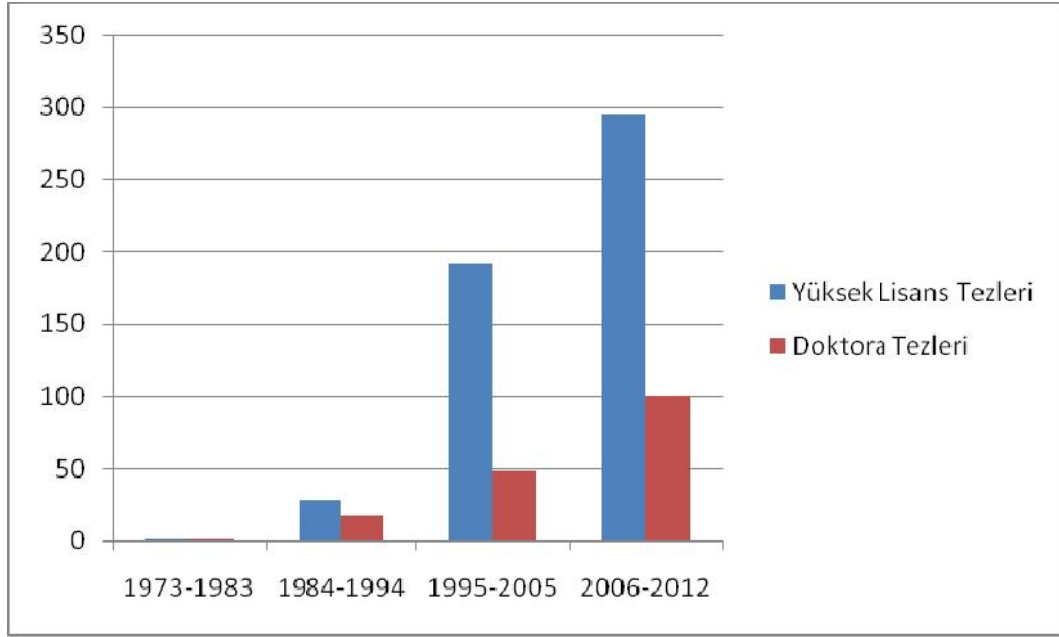
Ulusal Tez Merkezi'nde 1973-2012 yılları arasında roman türünde yapılmış toplam 681 adet teze ulaşılmıştır. Bunlardan 515'i yüksek lisans, 166 tanesi doktora çalışmasıdır. Lisansüstü çalışmalarda yıllara

göre düzenli bir artış görülmesi de 2001 yılından sonra roman alanında yapılan çalışmalara daha fazla rağbet edildiği dikkat çekmektedir. 1973 yılına ait kayıtlı bir tek yüksek lisans tezinin bulunmasına karşın; sadece 2011 yılında bu sayı 85'e yükselmiştir. Roman türünde 2012 yılının Kasım ayına kadar hazırlanan lisansüstü çalışma sayısı ise, 19'dur. 1973- 2012 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaların grafik olarak görünümü şöyledir:

Ulusal Tez Merkezi'nde ulaşılan çalışmaların konularına bakıldığında; yazar- eser incelemeleri, şahıs kadrosu, romanda konu seçimi, eğitim ve öğretmen, aile, kadın, erkek, çocuk, gençlik, insan, tipler, yapı- teknik-tema, dil ve üslup, zaman, mekân, toplumsal-sosyal-kültürel meseleler, milli mücadele, doğu-batı medeniyetleri, popüler romanlar, tarihi roman, polisiye roman, fantastik roman, çizgi roman, kurum ışığında roman çözümlemeleri, tasavvuf-dinmisticizm, roman kahramanlarının psikolojileri, aşk, göç, cinsellik, yabancılar ve azınlıklar, politika ve darbeler, toplumcu gerçekçi söylemler vs. etrafında kümelenmeler olduğu görülmüştür.

* Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, KIRŞEHİR.

Yıllara Göre Yapılan Tezler



Konu dağılımında en çok ilgiyi yazar-eser incelemesi görmüştür. Bu konuda Ulusal Tez Merkezi'nde 59 yüksek lisans, 21 doktora tezi kayıtlıdır. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

Selim İleri, Hayatı ve Romanları (1998- Yüksek Lisans Tezi)

Nezih Muhittin'in Hayatı ve Romanları Üzerine Bir İnceleme (2001- Yüksek Lisans Tezi)

Adalet Ağaoglu'nun Hayatı, Romanı ve Hikayeleri Üzerine Araştırma (2003- Doktora Tezi)

Bir kuram; ya da Batılı bir eleştirmenin roman inceleme yönteminden hareketle yapılan çalışmalar ise, ikinci sırada yer alır. Bu alanda 57 yüksek lisans ve 17 doktora tezi bulunmaktadır. Konuyla ilgili bazı tezler aşağıda verilmiştir:

Kate Millet'in Cinsel Politika Kuramına Göre Pınar Kür'ün Romanları (1993- Yüksek Lisans Tezi)

Göstergebilimsel Açından Huzur Romanı (2002- Yüksek Lisans Tezi)

Postmodernizmin Türk Romanına Yansımaları (2009- Doktora Tezi)

Girard'ın Roman Kuramı Işığında Bir Oğuz Atay Uyarlaması: Tehlikeli Oyunlar (2011- Yüksek Lisans Tezi)

Konu dağılımında "kadın" incelemeleri, 60 teze üçüncü sırada yer alır. Bu tezlerin 55'i yüksek lisans ve 5'i doktora çalışmasıdır. Kadın kahramanlar hakkında yapılan tezlerde; şahısların tahlili, psikolojisi, kadın eğitimi, kadın sorunları, kadın yazarların ele aldıkları kadın kahramanlar yer al-

mıştır. Bu tezlerde dönem bağlamında kadın ele alınırken tek bir roman çerçevesinde; ya da bir romancının kadın kahramanları üzerinde durulduğu görülmektedir.

1923-1938 Dönemi Türk Romanında Kadın (1992- Yüksek Lisans Tezi)

Halide Edip'in Romanlarındaki Kadınlar (1997- Yüksek Lisans Tezi)

Servet-i Fünun Romanında Kadın (1998- Yüksek Lisans Tezi)

1980 Sonrası Kadın Romancılarımızın Romanlarında Kadına Bakış (2004- Yüksek Lisans Tezi)

Halit Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Kadın ve Kadın Eğitimi (2007- Yüksek Lisans Tezi)

Leyla Erbil'in Romanlarında Kadın ve Kadın Sorunları (2008- Yüksek Lisans Tezi)

Roman kahramanı olarak kadın ve kadına dair tezler bu denli çokken erkek kahramanları konu alan çalışmalar oldukça azdır. Konuyla ilgili 6 yüksek lisans ve bir doktora tezi bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

1920-1928 Türk Romanında Yaşlı Erkek Tiplerinin Tahlili (1987- Yüksek Lisans Tezi)

Tanzimat Devri Türk Romanında Baba (1992- Doktora Tezi)

Tanzimat Romanında Sosyal Değişim Göstergesi Olarak Genç Erkek Tipler (2002- Yüksek Lisans Tezi)

Cumhuriyet Devri Türk Romanında Erkek (1923- 1938) (2004- Yüksek Lisans Tezi)

Kemal Tahir'in Romanlarında Erkek Kahramanlar (2012- Yüksek Lisans Tezi)

Roman incelemelerinde yapı, tema, teknik, dil ve üslup konusu da oldukça rağbet edilen alanlardan olmuştur. Bu konuda 41 yüksek lisans ve 15 doktora tezi yapılmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

Peyami Safa'nın Romanlarının Yapı ve Anlatım Teknikleri Bakımından İncelenmesi (1986- Doktora Tezi)

Buket Uzuner'in Romanlarında Teknik Yapı (2004- Yüksek Lisans Tezi)

İnci Aral'ın Romanlarının Tema, Yapı, Dil ve Üslup Yönünden İncelenmesi (2007- Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet Mithat Efendi'nin Romanlarında Yapı ve Tema (2011- Doktora Tezi)

Romanlar her ne kadar kurmaca metinler olsalar da meydana geldiği sosyal çevre, kültür ve gündelik hayatın uzantılarıdır. Bu bağlamda roman alanında yapılan çalışmaların bir kısmı da toplumsal olaylar, sosyal ve kültürel meselelerin romana yansıtış şeklini ele almıştır. Bu alanda toplam 59 lisansüstü çalışma yapılmıştır. Bunlardan 46'sı yüksek lisans, 13 tanesi de doktora tezidir. Sosyal meseleleri merkeze alan bazı çalışmalar şunlardır:

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Romanlarında Kültür Kompleksi (1988- Yüksek Lisans Tezi)

Cumhuriyet'e Geçiş Süreci ve Türk Romanlıklarına Göre Sosyal Değişme: Ahmet Hamdi Tanpınar (1998- Yüksek Lisans Tezi)

Tanık Buğra'nın Roman ve Hikâyelerinde Sosyal Hayat (2004- Yüksek Lisans Tezi)

Selim İleri'nin Romanlarında Kültür Unsurları (2008- Yüksek Lisans Tezi)

Orman Pamuk'un Romanlarında Geleneksel-Kültürel Öğeler (2010- Yüksek Lisans Tezi)

Popüler roman, tarihî roman, polisiye roman ve çizgi roman üzerine yapılmış çalışmalarda bir diğer grubu oluşturur. Bu çalışmalar arasında en çok rağbet gören tür tarihî romandır. Bu konuda yapılmış tez sayısı 28'dir. Tarihî romanları, 27 tezele popüler romanlar takip eder. Çizgi roman ve polisiye roman ise, eser incelemelerinde en az rağbet edilen tür olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir:

Tarihî Romanlar ve 19. Yüzyılda Yazılmış Üç Tarihî Romanın Değerlendirilmesi (1992- Yüksek Lisans Tezi)

1884- 1918 Yılları Arasında Türk Edebiyatında Polisiye Roman (1998- Yüksek Lisans Tezi)

Edebiyatımızda Popüler Roman ve Aka Gündüz (2002- Doktora Tezi)

Bir popüler kültür örneği olarak çizgi roman, Abdülcanbaz (1996- Doktora Tezi)

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra devlet ve millet hayatında yeni bir yola çıkmıştır. Bu yoldaki en büyük hedef Batılılaşmaktır ve bu yolda en mühim görevi üstlenen kişiler öğretmenlerdir. Bu durum roman türüne de yansımıştır. Dolayısıyla Türk romanında öğretmen tipi, önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle Cumhuriyet sonrası birçok romanda, merkezi kahraman öğretmenler olmuştur. Bu tür romanlarda yeni kurulan eğitim sistemi ve halkın eğitiminde rol oynayan öğretmenler ve sistemdeki bazı aksaklıklar ele alınmıştır. Eğitim-öğretim, öğretmen ve bunlar etrafında oluşan sosyal problemleri merkeze alan tezler, 20 yüksek lisans ve 2 doktora tezinden oluşmaktadır. Konuyla ilgili kimi örnek çalışmalar şunlardır:

Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Maarif Teşkilatı ve Öğretmen (1990- Yüksek Lisans Tezi)

Atatürk Devri Türk Romanında Öğretmen ve Eğitim (1997- Doktora Tezi)

Türk Romanında Öğretmen Tipi (2001- Yüksek Lisans Tezi)

Roman yazarlarının zaman ve mekân algısı farklı çalışmalarda konu olarak işlenmiştir. Özellikle mekân konusu, dönemsel ve psikolojik bağlamda incelemeye tabi tutulmuştur. Zaman unsuru üzerine yapılmış tez, çok fazla olmamakla birlikte, zamanın algılanış biçimi üzerine birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Cumhuriyet Devri Türk Romanında Be-yoğlu (1924- 1980) (1993- Yüksek Lisans Tezi)

Türk Romanında Paris, Başlangıcından 1908'e kadar (1999- Yüksek Lisans Tezi)

Giden ve Gelmeyen Eşiğinde: Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Zaman Kavramı (1996- Yüksek Lisans Tezi)

Murat Gülsoy'un Romanlarında Zaman Kavramının Psikolojik Verilerle Çözümlemesi (2010- Yüksek Lisans Tezi)

Özellikle Cumhuriyet devrinde yazılan kimi romanlarda dönemin politik algısı ve hayatın akışını değiştiren darbeler; bu olayların kişiler üzerinde bıraktığı izler işlenmiştir. Özellikle 12 Eylül Darbesi ve 12 Mart Olayı işlenen konulardır. Toplumcu gerçekçi anlayış da en az politika ve darbeler kadar dönem romanlarında yerini alan konulardandır.

78 Politik Kuşağının Tecrübesinin Romanda Temsili (2003- Yüksek Lisans Tezi)

1955- 1959 Dönemi Türk Romanında Toplumcu Gerçekçilik (2005- Yüksek Lisans Tezi)

Romanlarda 12 Eylül Askeri Müdahalesi (2006- Yüksek Lisans Tezi)

12 Eylül Romanlarında Bellek, Özne ve İktidar Kavramlarının İncelenmesi (2010- Doktora Tezi)

Cumhuriyetten sonra değişen din algısı farklı bakış açılarıyla birlikte romanlarda yerini bulmuştur. Bunun yanı sıra romanları besleyen bir başka kaynak da tasavvuf ve mistisizm olmuştur. Postmodern romanların bazılarında gizem, mistisizm ile sağlanmıştır. Modern dünyayla birlikte dinin algılanış biçiminin de değişmesi ve romana yansısı şekilleri, bazı tezlerin çalışma konularını oluşturmuştur. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

Peyami Safa'da Din ve Modernizm (1993- Yüksek Lisans Tezi)

1872-1896 Yılları Arasındaki Türk Romanındaki Din Duygusu, Dinler, İnançlar (2001- Doktora Tezi)

İslami Popüler Romanlarda Müslüman Kimliğinin Değişimi (2009- Yüksek Lisans Tezi)

Elif Şafak'ın Romanlarında ve Kitaplaşmış Eserlerinde Din-Tasavvuf (2011- Yüksek Lisans Tezi)

Romanda yer alan şahıs kadroları da kimi çalışmalarda incelemeye tabi tutulmuştur. Bu alanda 19 yüksek lisans, 2 doktora tezi yapılmıştır.

Yaşar Kemal'in Romanlarında Şahıslar Kadrosu (2004- Yüksek Lisans Tezi)

Elif Şafak'ın Romanlarında Şahıs Kadrosu (2006- Yüksek Lisans Tezi)

Değişen sistemle birlikte yaratılmaya çalışılan ideal tipler ve değişimi yanlış anlayan kahramanlar, ilk dönem Türk romanının vazgeçilmezlerindedir. Tip konusu tezlerde; alafranga, aydın, mürebbiye, kâtip, asker, şair, yabancı, idealize, eşkiya, gazeteci, aylak ve muhalif aydın tipleri olarak romanlarda boy göstermektedir. Bu konuda yapılmış çalışmaların birkaçı aşağıda sıralanmıştır:

Yakup Kadri'nin Romanlarında Aydın Tipi (2001- Yüksek Lisans Tezi)

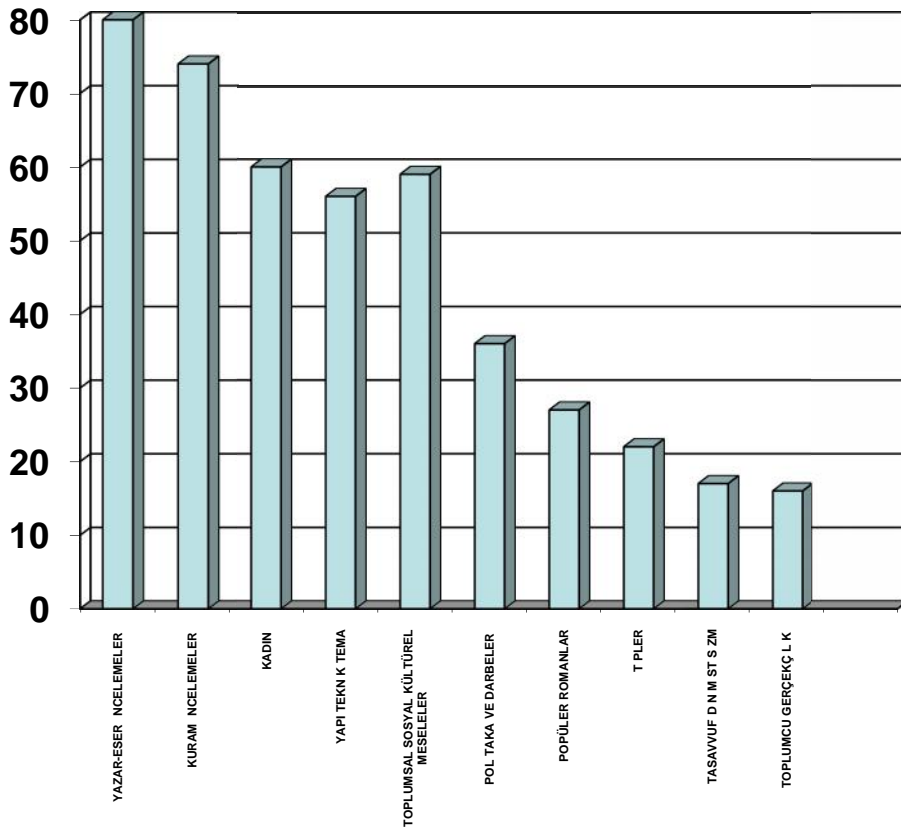
1870- 1923 Yılları Arasında Yayımlanan Türk Romanında Asker Tipleri (2001- Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Roman ve Hikâyelerinde Tipler (2005- Yüksek Lisans Tezi)

II. Meşrutiyet Romanlarında Yabancı Tipler (2006- Yüksek Lisans Tezi)

Romanlarda yer alan aile, çocuk, gençlik, insan, yabancı ve azınlıklar, aşk, cinsellik, psikoloji, milli mücadele, doğu-batı medeniyetleri ile göç gibi konular hakkında da sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır.

Lisansüstü çalışmalarda inceleme konusu olarak öbekleşmelerin yaşandığı anabашlıkları gösteren grafik aşağıda yer almaktadır:



Sonuç

Bu çalışmada YÖK'te yapılan araştırma neticesinde 1973- 2012 tarihleri arasında yapılmış, 681 adet lisansüstü tez tespit edilmiştir. Bunlardan 515 tanesi yüksek lisans; 166'sı doktora tezidir.

Yüksek Öğretim Kurulu, Ulusal Tez Merkezi'ndeki kayıtlar dikkate alındığında bir tezin birden çok anabilim ve bilim dalına kaydedildiği; hatta tezin hazırlandığı yıl olarak farklı tarihlerin yazıldığı görülmüştür.

Çalışmamız boyunca yapılmış tezlerde, roman sanatı, roman teorisi; ya da herhangi bir kuramın teorik açıdan incelenmesine rastlanmamıştır. Roman sanatıyla geç tanışılmış olması, felsefeden yoksunluk ve teori alanındaki batı kaynaklarının dilimize geç çevrilmesi bu sonuçta etkili olabilir. Yapılan tezlerin geneline bakıldığında yazar-eser araştırmaları, yapı-tema- teknik çalışmaları, şahıs kadrosu vs. çalışmalarının yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir.

Yıllara göre tezlerin dağılımına bakıldığında 1973 ile 1983 yılları arasında çalışılmış sadece 2 tez tespit edilmiştir. Bu durum kayıtların eksikliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu verilerden hareketle roman sanatı hakkında Yüksek Öğretim Programlarında bu yıllar arasında büyük boşluk olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda metinlerin daha çok tek yönü üzerinde durulmuştur.

Zaman ve mekân kavramlarının çalışıldığı tezlerin bazılarında dönemsel; ya da tarihsel ayrımlara gidilmemiş; bütün bir Türk Edebiyatı roman tarihi araştırılmıştır. Bu durum ise, bazı eserlerin gözden kaçmasına, bazılarının da yüzeysel olarak incelenmesine sebebiyet vererek, sıhhatli sonuçlar elde edilmesine engel olabilecek mahiyettedir.

Roman sanatının doğuşu, gelişimi ve şu anda bulunduğu nokta hususunda ise, çalışmalar oldukça azdır.

Popüler romanlar ve türleri hakkında yapılan tezler metne bağlı ilerlemiş ve birçoğunda teori kısmı dar tutulmuştur.

Kahramanlar ve tipler üzerine yapılan çalışmalarda, bu karakterlerin psikolojik çözümlemeleri teorik çerçevede metne tam olarak yedirilememiştir.

Yapılan çalışmaların bazılarında tespitten öteye gidilememiş ve teori bağlamında belli temele oturtulamayan roman sanatının sadece ürünleri ve bu ürünlerde yer alan belirli konu başlıkları incelemeye tabi tutulmuştur.

Öneriler

Yapılacak olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde roman kuramı hakkında çalışma yapılarak, batı edebiyatı kaynaklarının ve çeviri çalışmalarının hızlandırılması.

Kuramlar ışığında yapılan çalışmalarda öncelikle kuram teorisinin sağlam bir çerçeveye oturtulması ve metinlerin, bu tür yaklaşımlarla çözümlenmesinin sağlanması.

İncelemelerde zaman, mekân, tip, karakter, şahıs kadrosu gibi farklı disiplinlerden faydalanılmalı ve teorik temellendirme esas alınmalıdır.

Yapılacak olan çalışmaların belirli çerçeveler dâhilinde sınırlandırılması ve bu yönde çalışmalar yapılması.

Roman sanatının doğduğu yerden beslenerek, tespitten öteye gidilip; metnin teori merkezli çözümlenebilmesini sağlamak.

Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Ayşe Alkan*

Özet

Bu çalışmada, Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında tamamlanmış olan doktora tezleri incelenmiştir. Tezler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi aracılığı ile ulaşılmıştır. Evreni 77 doktora tezi oluşturmaktadır. Örneklem olarak evrenin tamamı alınmıştır. Tarama yöntemi ile 77 doktora tezi yapılış yıllarına, üniversitelere, danışmanların akademik unvanına, çalışma grubuna, hangi araştırma yönteminin kullanıldığına göre gruplandırılarak incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen tez inceleme formu kullanılarak tezler incelenmiş, verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle dağılımlarla ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, tezlerin yapılış yıllarına göre yapılan incelemede 2003-2012 yılları arasında 77 doktora tezi yapılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı alanında en çok tez çalışmasının yapıldığı üniversitelerin ODTÜ ve Anadolu Üniversitesinin olduğu, tez danışmanlığını en çok profesörlerin üstlendiği, on beş çalışmanın çift danışmanlı olarak yürütüldüğü, çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin seçildiği, ağırlıklı olarak nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı karma yöntem araştırması olarak desenlendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Doktora, Tez İnceleme

Investigation of Doctoral Theses About Computer and Instructional Technology Education in Turkey

Abstract

In this study, which was completed at the Department of Computer and Instructional Technology Education doctoral theses examined. Theses reached via Thesis Center of the National Council of Higher Education. The universe is 77 doctoral theses. The sample is taken in the universe. Survey method was used. 77 doctoral thesis examined. Theses years of creation, universities, academic advisers in the title, the working group, which is the research method used, grouped by investigated. The thesis examined using survey form developed by the researcher, Analyze the data, descriptive analyzes technique was used. The data obtained are expressed in frequency and percentage distributions. According to the results of research: 77 doctoral theses have been written between the years of 2003-2012. Middle East Technical University and the Anadolu University were the very thesis study. Theses are mostly studied with professors. Most college students have been selected as the study group. Fifty Five studies were carried out with double-supervised. a combination of qualitative and quantitative data collected theses designed as mixed-method research.

Key Words: Information Technology, Ph.D. Thesis Review

* Doktora öğrencisi, Öğretmen, MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Samsun, Ankara Gazi Üniversitesi BÖTE doktora tez dönemi öğrencisi.ayshe_alkan@hotmail.com

Giriş

Bilginin hızla arttığı bir ortamda bilginin üretilmesi ve tüketilmesinin önemini belirten Karakütük (2001), özellikle 18.yüzyıldan sonra bilgi birikiminde çok hızlı gelişmeler sağlandığını ve bilgiye sahip olan ülkelerin eğitim, teknoloji, ekonomi, sanat, kültür, politika vb. gibi her konuda güçlü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yayılmasında eğitim sistemine büyük görevler düştüğünü belirtmektedir. Eğitim sistemi içerisindeki kurumlardan birisi de yükseköğretimi gerçekleştiren üniversitelerdir. Üniversitelerin bilimsel çalışmaların yapılmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemi toplumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bireyler üniversitelerde gerçekleştirilen lisansüstü eğitim sayesinde bilimsel olarak kendilerini geliştirme imkânı bulabilmektedirler. Sevinç (2001) de lisansüstü eğitimin ülke kalkınmasında ve ülkenin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan tipinin oluşmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Lisansüstü Eğitim Yönetmeliğinin 2.Maddesine göre, lisansüstü eğitim; lisans yüksek lisans, doktora eğitimi ve sanat dallarında yapılan sanatta yeterlilik programlarından oluşmaktadır (YÖK,1996)

Varış'a (1972) göre, lisansüstü eğitim, üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Varış'ın (1972) yapmış olduğu araştırmada lisansüstü eğitimin içinde yer alan yüksek lisansın amacını, alanında uzmanlaşmış bireyler yetiştirmek, doktora eğitimine temel oluşturmak ve bireylere bilimsel süreci kavratmak olduğunu belirtmektedir. Doktora eğitiminin amacını ise, ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli temel araştırmaları planlayıp, yürütecek, sonuçlandıracak ve yayımlayacak bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. YÖK, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde (1996) doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırdığını belirtmiştir. Karakütük (2002) de lisansüstü öğretim programlarının amaçları arasında "kişilere bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırma, kişileri yeni teknolojilere uyum sağlayabilecek bilgi ve beceriye sahip kılabilme" gibi nitelikler kazandırmanın ön plana çıktığını ifade etmektedir.

Lisansüstü eğitim sonucunda bireylerin araştırmaları sonucu ortaya koydukları, bilimsel araştırma raporu olarak tezler, öğrencilerin bağımsız araştırma yapabilecek alan bilgisine, yeterliğine sahip olduğunun ve çalışma alanına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel bilgi üretebildiğinin bir göstergesidir (Tavşancıl ve diğerleri, 2010). Işık (2002)'a göre bilimsel araştırmanın bir anlam ifade edebilmesi için, sağlam teorik temellere dayalı olarak yapılması ve yeni bir şeyler ortaya koyabilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde zaman ve parasal kaynakların israfından başka bir anlam taşımayacağını ifade etmektedir. Gasset (1997) de bilimsel araştırma sonuçlarının; insanlığın mevcut bilgi birikimine yeni bir katkı getirmesi gerektiğini belirtmektedir.

ÖSYM'nin yükseköğretim istatistiklerine göre, Türkiye'de lisansüstü eğitim kapasitesi 1997 ile 2003 yılları arasında %20; 2003 ile 2006 yılları arasında ise yaklaşık %37 artış göstermiştir (Erkılıç, 2007). Türkiye'de 2009 yılı itibarıyla 130 kamu ve özel üniversite, çok sayıda enstitü bulunmaktadır. Bu kurumlarda 1970'lerin başından bu yana çeşitli alanlarda yaklaşık 40000 üzerinde doktora tezi, 170000 civarında da yüksek lisans tezi hazırlandığını belirten Benligiray (2009), bilimsel çalışma olarak bakıldığında oldukça önemli bir bilgi birikimi yaratıldığından söz etmek mümkün görünse de, bu çalışmaların bilime katkı derecelerinin tartışma konusu olduğunu ifade etmektedir.

Farklı bilim alanlarında yapılmış olan benzer çalışmalar, üniversite, yıl, tezin bazı alt bölümlerinin incelenmesi gibi sınırlılıklara sahiptirler. Ayrıca raporlaştırmada doğru terminoloji kullanımı, rapordaki yer alan özet bölümlerinin ve tez başlıklarının değerlendirildiği çalışmalar son derece sınırlıdır (Adams ve White, 1994; Coorough ve Jack, 1997; Coorough ve Nelson, 1994). Bu çalışmada Türkiye'de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında tamamlanmış olan doktora tezlerinin yapıldığı yıllarına, üniversitelere, danışmanların akademik unvanına, çalışma grubuna, hangi araştırma yönteminin kullanıldığı incelenmiştir. Çalışmanın amacı; Türkiye'de "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" konusunda tamamlanan doktora tezlerini belirli değişkenler açısından inceleyerek betimsel bir sonuç ortaya koymak ve gelecek çalışmalara ışık tutabilecek önerileri tartışmaktır.

Yöntem

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında yapılan çalışmaları incelemek amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar: betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır.

Bu çalışmada, Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında tamamlanmış olan doktora tezlerinin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi aracılığı ile ulaşılmıştır. Evreni 77 doktora tezi oluşturmaktadır. Örneklem olarak evrenin tamamı alınmıştır. Araştırmacı tarafından, tezlerin değerlendirilmesi için kriterler belirlenip sınıflandırılarak, bir tez değerlendirme formu oluşturulmuştur. Kriterler;

Yapılış yılı

Tezin yazıldığı dil

Yapıldığı üniversite

Danışmanın unvanı

Çalışma grubu

Araştırma türü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında yapılmış 77 doktora tezi yukarıda belirtilen başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. Tezlerin incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular, araştırma sonunda elde edilen verilerin ilgili kıstasların çeşitliliğine göre sınıflandırılmasıyla oluşturulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Yapılış Yıllarına Göre Dağılım

	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Toplam
Tüm Tezler	2	4	2	15	11	9	18	16	77

Tezlerin yapılış yılları incelendiğinde 77 tez ile en fazla tezin 2011 yılında tamamlanmış olduğu ve

tezlerin 2008 yılı ve sonrasında arttığı görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Yazılan Dillerine Göre Dağılım

	Toplam	Yüzde
Türkçe	39	50,64
İngilizce	38	49,35
Toplam	77	

Tezler yazıldıkları dillere göre incelendiğinde 39 tezin Türkçe, 38 tezin ise İngilizce olarak yazıldıkları

görülmektedir. İngilizce çalışmalar ODTÜ’de yapılmıştır.

Tablo 3. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılım

	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Toplam	%
ODTÜ	2	-	2	4	9	3	8	10	38	49,35
Anadolu Üniversitesi	-	4	-	7	-	4	6	4	25	32,46
Ankara Üniversitesi	-	-	-	4	1	1	2	-	8	10,38
Hacettepe Üniversitesi	-	-	-	-	1	1	2	2	6	7,79
TOPLAM	2	4	2	15	11	9	18	16	77	100

Tablo 3 de üniversitelerde yıllara göre yapılan doktora tezleri incelendiğinde 2003-2012 yılları arasında 38 tez ile ODTÜ en çok tez yapılan üniversitedir. 25

doktora tez çalışması ile Anadolu Üniversitesi ikinci sırada, 8 doktora tez çalışması ile Ankara Üniversitesi üçüncü sırada, 6 doktora tez çalışması ile Hacettepe Üniversitesi dördüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 4. Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılım

	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent
Tüm Tezler	44	32	16

Tablo 4’te görüldüğü gibi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında yapılmış 77

doktora tezi, danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde 44’ünü Prof. Dr, 32’sini

Doç. Dr, 16'sını Yrd. Doç. Dr. Oluştururken 15 tez ise çift danışmanlı olarak çalışılmıştır.

Tablo 5. Çalışma Gruplarına Göre Dağılım

	Toplam
Üniversite Öğrencileri	42
Öğretmenler	14
Öğrenciler	12
Akademisyenler	8
Diğer	4

Tablo 5'te çalışma grubunun dağılımı görülmektedir. Buna göre 42 çalışma da üniversite öğrencileri ile (öğretmen adayları), 14 çalışma da Milli Eğitim

Bakanlığında görevli öğretmenler ile, 12 çalışma da öğrenciler ile (ilköğretim ve lise öğrencileri ile), 8 çalışma da akademisyenler ile, 4 çalışmada ise farklı gruplar ile çalışılmıştır.

Tablo 6. Araştırma Türüne Göre Dağılım

	Toplam	%
Nitel	21	27,27
Nicel	23	29,87
Karma (Nicel+ Nitel)	29	37,66
Tasarım tabanlı araştırma yöntemi	2	2,59
Tekil ve ilişkisel tarama modeli	2	2,59

Tablo 6 incelendiğinde incelenen 77 tezden 21'inin nitel, 23'ünün nicel, 29'unun ise karma (nicel + nitel) araştırma türünden oluştuğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesinde yapılan 2 doktora tez çalışmasında Tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılırken, Anadolu Üniversitesinde yapılan 2 doktora tez çalışmasında da Tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında yapılmış evreni oluşturan 77 doktora tezi incelenmiştir. Bu alanda doktora çalışmalarının 2003 yılında başladığı görülmektedir. Tezlerin en çok yapıldığı üniversite ODTÜ iken, bunu Anadolu Üniversitesi takip etmektedir. Çalışmaların %50,64'ü Türkçe, %49,35 İngilizcedir. İngilizce çalışmalar ODTÜ'de yapılmıştır. Araştırmalarda tez danışmanlığını ağırlıklı olarak Prof.Dr.'ler yürütmüştür.

Araştırmalarda, araştırmacının kolay erişebileceği örneklem üzerinde çalıştığı görülmektedir. En fazla üniversite öğrencileri ile çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Durmuş, Alkan ve Sarioğlu'nun (2012) yapmış olduğu çalışmada da Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde de en fazla üniversite öğrencileri ile çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu grubu Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler ve öğrenciler takip etmektedir. Durmuş, Alkan ve Sarioğlu'nun (2012) yaptıkları çalışmada bu alanda yapılmış yüksek lisans tezlerinde öğretmenler ve lise öğrencileri ile okul yöneticileri üzerinde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu göze çarparken, doktora yapılan tez çalışmalarına bu oran artmıştır. Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların artması sistemdeki eksikliklerin görülmesinde ve giderilmesinde daha iyi olacaktır. Çalışmalar ağırlıklı olarak nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir.

Kaynakça

- Adams, G. B., White, J. D. (1994). Dissertation Research in Public Administration and Cognate Fields: An Assessment of Methods and Quality. *Public Administration Review*, 54(6), 565-576.
- Benligiray, S. (2009). Türkiye’de İnsan Kaynakları Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler ve Bu Tezlerde İncelenen Temaların Analizi: 1983-2008 Dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 167-197.
- Coorough, C., Nelson, J. (1994). Content Analysis of the PhD versus EdD Dissertation. *Journal of Experimental Education*, 62(2), 158-168.
- Coorough, C., Jack, N. (1997). The Dissertation in Education From 1950 to 1990. *Educational Research Quarterly*, 20(4), 3-14.
- Durmuş, Ö., A. Alkan, D. Sarıoğlu, , (2012). Türkiye’de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinde Güncel Eğilimler, Uluslar arası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu,1-3 Ekim 2012,Sinop/Türkiye
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim İstekliliklerini Etkileyen Etmenler (Eskişehir Örneği). *GAU J Social & Applied Sciences*, 3(5), 46-72.
- Gasset, Y. O. (1997). *Üniversitenin Misyonu*. (Çev. Bülent Üçpınar). İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Işık, H. (2002). Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Araştırmacı Sorunları. *Eğitim Araştırmaları*, 2(7), 52-59.
- Karakütük, K. (2002). Lisansüstü Öğretimin Sorunları. *Eğitim Araştırmaları*, 2(7), 65-76.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması*. 2.Baskı, Ankara: Anı Yay.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.34 S.1.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioglu, G., Yalçın, N., Erdem, E., Özmen, D. T. (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varış, F. (1972). *Türkiye’de Lisansüstü Eğitim*. Ankara: Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Yay.
- YÖK.(1996). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayısı: 22683. Resmi Gazete Tarihi: 01.07.1996.

Türkiye’de İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasında Türkçe Öğretimi ile İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Eğilimleri ve Değerlendirilmesi

Ergün ÖZTÜRK*

Esra MÜDAR**

Özet

Bu çalışma, Türkiye’deki üniversitelerde, son sekiz yılda (2005-2012) ilköğretim (1-5. sınıf düzeyinde) Türkçe alanında tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Söz konusu tezlerin çok büyük bir bölümü Yükseköğretim Kurulu’nun kütüphanesinde tarama yapılarak amaca uygun toplam 97 tez belirlenmiştir. Araştırmacılar tezlerin çoğuna doğrudan erişim sağlamıştır. Tezler; üniversite ve enstitülere göre dağılım, yıllara göre dağılım, araştırma konuları, araştırma modelleri, kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubunun özellikleri, veri çözümlemede yararlanılan istatistiksel teknikler gibi açılardan değerlendirilmiştir. İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak nicel araştırma (52) paradigmasının temel alındığı, nitel araştırma paradigmasının ise (32) olduğu görülmektedir. Yapılan lisansüstü tezlerde örnekleme ağırlıklı olarak; öğrenciler, öğretmen, denetçiler ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının araştırma temelini oluşturan odak konularının gelecekte ne tür araştırmalara gereksinim duyulacağını belirlemede yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, lisansüstü eğitim, ilköğretim I-V. sınıf, Türkçe dersi

The Tendencies and Asesessments of Post Graduate Thesis Made in The Field of Turkish Teeching

Abstract

This study provides an evaluation of recent master and doctoral dissertation studies on Turkish lesson (1-5th Grade) conducted at universities in Turkey. A very large portion of theses the point in question the online database of the Higher Education Council was reviewed which led researchers to locate a total of 97 dissertations. Researchers directly accessed most of the dissertations. Dissertations were examined in terms of their distribution in accordance with universities and institutes, distribution according to years, research topics, research models, data collection instruments used, the sample group characteristics and such as data analysis statistical techniques. Consequently Theses examined mainly quantitative research (52) which is based on the paradigm, the paradigm of qualitative research (32) is observed. The sample was mostly post-graduate theses, students, teachers, supervisors, and Turkish textbooks. Master’s and doctoral thesis research work conducted in the area form the basis of research need to focus on what kind of issues will be heard in the future is expected to be the guiding determination.

Key Words: Classroom teaching, postgraduate education, primary 1- 5 th grade, Turkish lesson.

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eozturk@sakarya.edu.tr

** Y.L. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, esra.mudar@gmail.com

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi son derece hızlı bir şekilde yenilenmekte ve yayılmaktadır. Bilginin bu derece hızla yayılması sonucunda, bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra yazılı anlatım becerileriyle de ihtiyaç duydukları bilgiyi edinmeleri ve edindikleri bilgileri paylaşırken doğru bir şekilde ifade edebilmeleri de büyük önem taşımaktadır.

“Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir (MEB, 2009: 9).”

Bu sebeple eğitimcilerin; bilgiyi yapılandırarak anlamlı hale getirebilen, yorumlayan, eleştiren, sorgulayabilen, sorunlara çözümler üretebilen, elde ettikleri bulguları ve ürettikleri çözümleri etkili bir biçimde sunabilen bireyleri yetiştirmesi gerekmektedir. Sevinç'e (2001) göre, bilim ve eğitim birbirini tamamlayan iki önemli olgudur. Bu iki olgudan yeteri kadar yararlanabilme gelişmişliğin ve çağdaşlığın önemli bir göstergesidir. Eğer ülkeler kalkınmayı ve tüm alanlarda gelişmeyi hedefliyorsa bilimi ve eğitimi bütün kurum ve kuruluşlar tam olarak kullanmak zorundadır. Dolayısıyla bilim ve eğitimin kaynaştırılması bakımından lisansüstü eğitim bu noktada oldukça önem taşımaktadır.

Değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda, nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimde uygulanan programların dinamik bir şekilde yenilenmesi gereklilik haline gelmektedir. Eğitim programlarının sürekli olarak kendilerini yenileme gereksinimleri olduğunu düşünürsek, programların kendilerini yenilemesindeki en önemli yol göstericilerden birisi de o alanlarda yapılan tez çalışmalarıdır. Bu nedenle yapılan tez çalışmalarının dikkatle takip edilmesi, incelenmesi ve bu çalışmalardan yola çıkarak zamanın gelişimine ve değişimine ayak uyduracak topluma ve bireye faydalı eğitim programlarının hazırlanması için bilimsel çalışmalara büyük önem verilmesi gerekmektedir (Tarman, Güven ve Aktaşlı, 2011).

Kushkowsky, Parsons, & Wiese (2003). Tez sıkı bir örgün eğitim sürecinin doruk noktasıdır. Aynı zamanda mezun olan öğrencinin akademik hayat içerisine girmesini de geçerli kılar. Bazı doktora tezleri oldukça önemli olmasına rağmen bu tezler gelecekteki bilimsel çalışmalara da hazırlık sağlar. Yapılan çalışmada, alanda yapılan çalışmaların araştırma temelini oluşturan yüksek lisans ve dok-

tora tezlerinin çalışma konularının, araştırma eğilimlerinin ve yıllar içinde araştırma konularının çeşitliliğinin belirlenmesini saptayabilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yapılan çözümlenmelerin alandaki güncel eğilimleri ortaya çıkarmada, hangi konuların sıklıkla ele alındığını anlamada ve ne tür yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirlemede yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Hem bir disiplinde var olan konu bilgisini hem de bilgilere orijinal katkılar sağladığının ispatını göstermektedir. Bir tez önemli bilimsel başarıya kanıt sağlarken tezin yazım sürecindeki mekanikler genç bilim adamının sosyalleşmesine katkı sağlar.

İlköğretim (1-5. sınıf düzeyinde) Türkçe alanında ülkemizdeki güncel eğilimlerin belirlenmesinde tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin topluca değerlendirilerek içerik çözümlenmelerinin yapılmasının önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmanın amacı, son on yılda tamamlanmış olan doktora tezlerinin odaklandığı konuları, araştırmaların yöntemsel boyutlarını ve ulaşılan sonuçları inceleyerek eğitim teknolojisi araştırmalarının Türkiye’de ne durumda olduğunu belirlemektir.

Yöntem

Çalışma kapsamında Türkiye’deki üniversitelerde, 2005-2012 yılları arasında (son sekiz yılda) ilköğretim I. kademe Türkçe dersi temel alınarak hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 78’i yüksek lisans, 19’u doktora tezi olmak üzere toplamda 97 adet teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler; üniversite ve enstitülere göre dağılım, yıllara göre dağılım, odaklanılan araştırma konuları, araştırma modelleri, kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubunun özellikleri, veri çözümlemede kullanılan istatistiksel teknikler gibi açılardan incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin ayrıntılı biçimde analiz edilmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu sebeple, doküman incelemesinin çalışmanın veri toplama yöntemi olarak belirlenmesini uygun kılmıştır.

Bulgular

2005-2012 yıllarını kapsayan sekiz yıl içerisinde, ilköğretim I. kademe Türkçe dersi temel alınarak hazırlanan toplamda 97 adet yüksek lisans ve doktora tezi araştırılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite ve enstitülere göre dağılımı *Tablo 1*’de gösterilmiştir. Tezlerin 39’u Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılırken, 58’i Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılmıştır. Ulaşılan tezlere göre hazırlanan tablo incelendiğinde en fazla tezin sırasıyla; Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Dokuz

Eylül Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir.

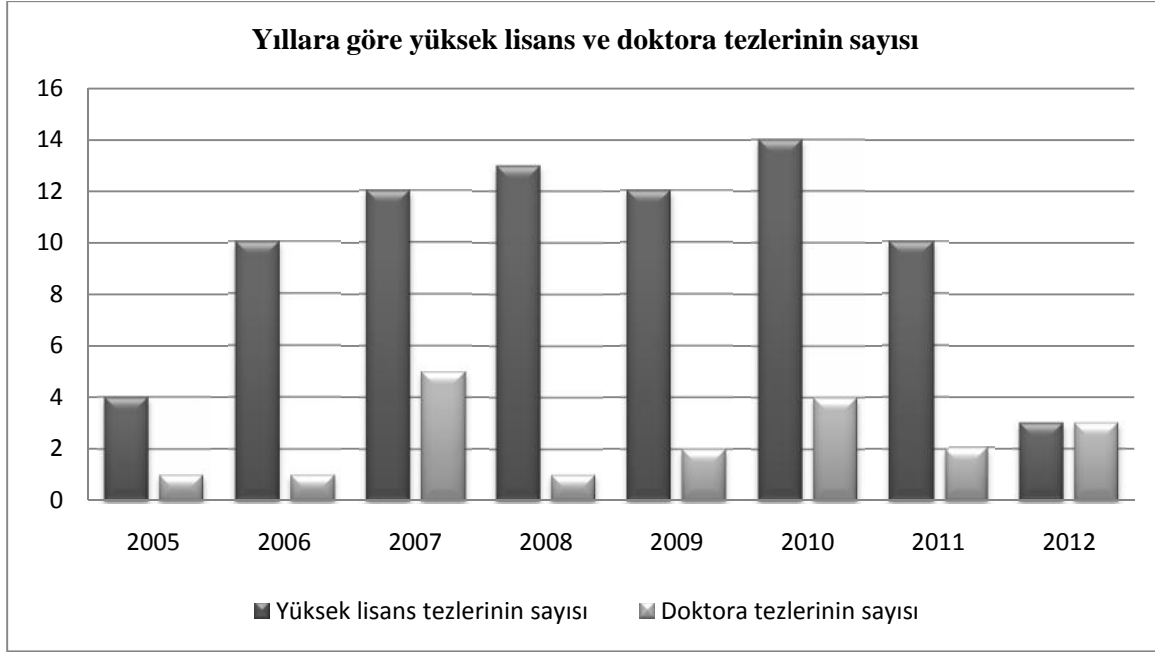
Tablo 1. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversite ve Enstitülere Göre Dağılımı

Üniversite	Enstitü	Toplam
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Ahi Evran Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Anadolu Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	4
Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	3
Atatürk Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Çukurova Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6
Dumlupınar Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Ege Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Fırat Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	6
Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	19
Gaziantep Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
GaziOsmanPaşa Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Hacettepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Kırıkkale Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Muğla Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Mustafa Kemal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Niğde Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	3
Pamukkale Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Sakarya Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	2
Selçuk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	8
Trakya Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Uşak Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Yeditepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Toplam		97

1. Yıllara Göre Tez Sayıları

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre sayısal olarak dağılımı grafikte verilmiştir. Buna göre ulaşılan tezlerin toplamına bakıldığında

sırasıyla en çok tezin; 2010 yılında 18, 2007'de 17, 2008'de 14, 2009'da 14, 2011'de 12, 2006'da 11, 2012'de 6 ve son olarak 2005'te 5 adet olarak tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. 2012 yılında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayıca az olmasının sebebi, yeni hazırlanan tezlerin henüz erişime açılmamış olmasıdır.



2. Tezlerin Araştırma Konuları

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin odaklandığı araştırma konularının dağılımı *Tablo 2'*de gösterilmiştir. Buna göre, ilköğretim 1-5. sınıflar arasında Türkçe öğretimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarında sırasıyla; öğrenme-öğretme

stratejileri, Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci, Türkçe ders kitabı-öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu ile Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler gibi konuların sıklıkla araştırma konusu olarak ele alındığına ulaşılmıştır.

Tablo 2. Tezlerin araştırma konuları

Araştırma Konusu	Sayı
Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu	13
Türkçe ders kitabı- öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı	15
Türkçe ders kitaplarındaki görsel tasarım	7
Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler	12
Konuşma	1
Okuma	3
Görsel okuma-görsel sunu	1
Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri	11
Ölçme ve değerlendirme	1
Öğretmen görüşleri	7
Öğrenci görüşleri	1
Öğretmen-öğrenci-veli iletişimi	1
Öğrenme-öğretme stratejileri, Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci	29
Toplam	102

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla araştırma konusu üzerinde çalışılmıştır.

Tezlerde en az araştırılan konular olarak; Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan konuşma, görsel okuma-görsel sunu alanlarına, öğrenme ve öğretme sürecinin başında yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerine, sürecin değerlendirilmesinde önemli etkiye sahip olan ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra öğretmen-öğrenci-veli iletişimi konularına da yeterince yer verilmemesi dikkati çekmektedir. Buradan yola çıkarak öğretim süreçlerinin temel bileşenlerinden olan öğretmen, öğrenci ile veli ara-

sındaki etkileşime katkıda bulunabilecek konuların yeterince araştırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırma Modelleri

Tezlerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımı *Tablo 3'te* gösterilmiştir. Buna göre; 59 tezde nicel, 41 tezde ise nitel modellerden ağırlıklı olarak ya da destekleyici biçimde yararlanılmıştır. Nicel araştırmalarda en fazla kullanılan modelin tarama modeli olduğuna, nitel araştırmalarda ise durum çalışmasına ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek

lisans ve doktora tezleri hazırlanırken en az kullanılan desenin yarı deneysel desen olduğu, nitel araştırmalardan eylem araştırması modelinin ise yüksek lisans tezlerinde hiç kullanılmadığı görülmektedir. Nitel modelin uygulandığı yüksek lisans araştırma-

larının tümünde durum çalışmasına dayalı bir desen işe koşularken doktora çalışmalarında durum çalışması ve eylem araştırmaları eşit bir dağılım göstermektedir.

Tablo 3. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Uygulanan Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
NİCEL	48	11	59
Tarama Modelleri	21	3	24
Genel Tarama Modeli	7		7
İlişkisel Tarama Modeli	1	2	3
Deneme Modelleri		1	1
Gerçek Deneysel Desen			
Ön test- Son test Kontrol Gruplu Desen	18	4	22
Yarı deneysel Desen			
Eşleştirilmiş Desen	1		1
Eşitlenmemiş Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen		1	1
NİTEL	33	8	41
Durum Çalışması	33	4	37
Eylem Araştırması		4	4

Not: Karma model kullanılarak hazırlanan araştırmalarda her iki modelde işaretleme yapılmıştır.

Tablo 4'te, yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir. Nitel araştırma yönteminin toplamda 52, nicel araştırma yönteminin 34, karma araştırma yönteminin ise 11 adet doktora ve yüksek lisans tezinde kulla-

nılmış olduğu görülmektedir. İncelenen tezler arasında yer alan 2 adet tez araştırma modelinin bulunamaması sebebiyle tabloya dâhil edilmemiştir. Sayılara bakıldığında en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel, en az kullanılan yönteminse karma araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Uygulanan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırma yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Nitel	25	7	32
Nicel	41	11	52
Nitel + Nicel	10	1	11
Toplam	76	19	95

4. Tezlerin Örneklem Grupları

Tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir. Genel olarak hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun 'öğrenci' örneklem grubu üzerinde yoğunlaştığı, daha sonra sırasıyla 'öğretmen-müfettiş ve okul

müdürü' grubu ile 'Türkçe ders kitapları' nın örneklem grubu olarak alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitapları ile Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin örneklem olarak en az ele alınan örneklem grubu olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımı

Tezlerin Örneklem Grupları	Toplam
Öğrenciler	47
Öğretmen- Müfettiş-Okul Müdürü	23
Türkçe Dersi Öğretim Programı	3
Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitapları	5
Türkçe Ders Kitapları	19
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler	6
	103

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır.

5. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının yüksek lisans ve doktora tezlerine göre dağılımları *Tablo 6*'da verilmiştir.

Yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak anket, belge tarama ve ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılırken doktora tezlerinde ise ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Her iki tez grubu araştırmalarında inceleme formu, mülakat, açık uçlu soru, rubrikler pek tercih edilmeyen veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Tablo 6. Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Açık uçlu soru	1	1	2
Anket	20	2	22
Başarı testi	10	2	12
Beceri sınavı	-	-	-
Belge tarama / Doküman incelemesi	19	4	23
Değerlendirme formu	3	2	5
İçerik analizi	4	-	4
İnceleme formu	1	-	1
Görüşme/Görüşme formu	7	6	13
Gözlem/ Gözlem formu	3	4	7
Günlük	-	2	2
Kişisel bilgi formu	6	2	8
Mülakat	1	-	1
Öğrenci ürün dosyaları	-	-	-
Ölçek	16	12	28
Program (Elektronik Türkçe Metin Analizi Programı)	1	-	1
Rubrik	1	1	2
Ses kaydı	1	-	1
Test	7	5	12
Video kayıtları	-	4	4
Yazma ürünleri	5	3	8
Yazılı yoklama sınavı	1	-	1
Toplam	107	50	157

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

6. Veri Çözümlemede Kullanılan İstatistiksel Teknikler

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok kullanılan istatistiksel yöntemler *Tablo 7*'de verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde betimsel teknikler ve parametrik testlerden t testi, verilerin çözüm-

lenmesinde ağırlıklı olarak kullanılırken sırasıyla bunu tek yönlü varyans analizi ve içerik analizi izlemiştir. Doktora tezlerinde de betimsel tekniklere ağırlık verilerek t testi ve tek yönlü varyans analizi çoğunlukla tercih edilmiştir.

Tablo 7. Veri Çözümlemede Yararlanılan İstatistiksel Teknikler

Yöntem	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Betimsel teknikler (%f, SS, χ^2 , vb.)	40	13	53
Bonferonni testi	-	1	1
Dunn testi	1	1	2
F testi	1	-	1
Fisher LSD	1	-	1
Friedman testi	-	1	1
Kendall W testi	1	-	1
Ki-kare	6	1	7
Kolmogorov Smirnov testi	3	-	3
Korelasyon	5	3	8
Kovaryans Analizi (ANCOVA)	-	1	1

Kruskal Whallis H testi (KWH)	5	3	8
Levene testi	2	-	2
Mann Whitney U testi (MWU)	8	3	11
Regresyon	1	-	1
Shapiro-Wilk testi	1	-	1
Scheffe (Anlamli farklar) testi	5	2	7
T testi	30	9	39
Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	17	6	23
Temel Bileşenler Analizi Tekniği (PCA)	1	-	1
Tukey testi	2	-	2
Varimax Dik Döndürme Tekniği	1	-	1
Wilks Lambda testi	-	-	-
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Signed Ranks)	5	1	6
İçerik analizi	14	4	18

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla istatistiksel teknik kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki üniversitelerde son sekiz yıl içinde tamamlanan ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi ve bu ders kapsamında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimleri saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma genel bir toplu değerlendirmeye niteliğindedir. Örneklemde bulunan üniversiteler, büyük olasılıkla ya da birkaç istisna dışında, Türkiye'de bu alanda yapılan tüm tezlerin tamamlandığı yükseköğretim kurumlarıdır. Çalışmanın sonuçlarını bu bakış açısıyla yorumlamak yerinde olacaktır.

Sonuç olarak incelenen tezler, Türkiye'de ilköğretim birinci kademe Türkçe derslerinde bazı konularda doyum noktasına yaklaşıldığını ama birçok konuda da yeterli araştırmanın yapılmadığını göstermektedir. Araştırma kapsamına giren süreler içerisinde Türkçe dersi öğrenme ve öğretme süreci ile öğrenme-öğretme stratejileri konusunda lisansüstü çalışmaların arttığı görülmektedir. Hedef kitlenin temel eğitimin başında olması ve akademik olarak daha iyi yetişmeleri bağlamında bu tür araştırmaların yapılması oldukça doğaldır. Buna karşılık uygulanan öğrenme-öğretme stratejilerinin süreçte öğrenci tarafından algılanması takdir edilmesi/edilmemesi konusunda öğrenci görüşlerine (3-5. sınıf) ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında, Türkçe dersinin öğretim sürecine yönelik ölçme-değerlendirme ve öğretmen, öğrenci, veli iletişimi konularında çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu alanlarda yapılacak lisansüstü çalışmalar, alanda görülen eksikliği giderecek ve bunların sonuçlarına dayalı yeni uygulamalar alandaki boşluğu belirli ölçülerde doldurabilecektir.

İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak nicel araştırma (52) paradigmasının temel alındığı, nitel araştırma

paradigmasının ise (32) olduğu görülmektedir. Son yıllarda nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı tümelemlik çalışmalara (11) yönelim olduğu da görülmüştür. Ayrıca deneysel çalışmaların da (25) geçmiş yıllara göre arttığı görülmektedir.

Yapılan lisansüstü tezlerde örneklemi ağırlıklı olarak; öğrenciler, öğretmen, denetçiler ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bir başka boyut olarak veri toplama araçlarında da dikkate değer bir çeşitlenme gözlenmektedir. Yüksek lisans tezlerinde anket, doküman incelemesi ve ölçekler, yoğunlukla kullanılırken doktora ise ölçeklerin çok fazla kullanıldığı daha sonra görüşme ve testlerin kullanıldığı görülmektedir. Güncel çalışmalarda daha çok değişken üzerinden veriler toplanmakta ve yorumlanmaktadır. Lisansüstü çalışmalarda öğrencileri değerlendirmeye ilişkin rubriklerin çok az kullanıldığı, mülakat ve öğrenci ürün dosyalarına hiç yer verilmediği görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla betimsel teknikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama), t-testi, tek yönlü varyans analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Özellikle deneysel araştırmaların birçoğunda "geleneksel öğretim yöntemi" kavramı kullanılmakta, bu kavramın ne olduğu işlevselsel bir şekilde açıklanmamaktadır. Bu bulgu, Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım (2008) bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkçe dersine (1-4.) ilişkin yapılacak lisansüstü çalışmalarda ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme, yöntem ve stratejilerine yönelik çalışmaların yanında ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik çalışmaların artması gerekmektedir. Temel eğitimin var olma sebebi olan öğrencilerin görüşlerine yer verilmesi sebebiyle öğrenci görüşlerine ve veli-öğretmen-öğrenci iletişime yönelik çalışmalara yer verilmesi oldukça önemlidir.

Deneysel desenlerde yapılan çalışmalarda deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde grupların denk-

liği ve uygulama başlamadan önce gözlemlerin yapılması yapılacak araştırmaların daha objektif olması açısından oldukça önemlidir. Tezlerde bu

unsurların dikkate alınması ve açıkça bütün aşamaların ifade edilmesi oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Kushkowsky, J.D., Parsons, K.A.,& Wiese, W.H. (2003). Master's and Doctoral Thesis Citations: Analysis and Trends of a Longitudinal Study. Reference and Instruction. 1.1
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.34, S.1,125-137.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 439-458.
- Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 391-410.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretme Yeterliklerinin Geliştirilmesi

Cemal TÜRER*

Özet

Üniversitede ders veren bir öğretim elemanının öğretme davranışları çok sayıdaki öğrencinin öğrenme başarısını etkilemektedir. Bu sebepten üniversite öğretiminin kalitesi büyük ölçüde akademik personelin öğretme davranışlarına bağlıdır. Günümüzde üniversite öğretimindeki kalite düşüklüğünün başlıca sebebi olarak genellikle öğretim elemanları gösterilmektedir. Öğretim elemanlarının zamanlarının büyük bir kısmını bilimsel araştırmalar, projeler ve yayınlar için harcadıkları, fakat derslerdeki öğretimin kalitesine gereken özeni göstermedikleri iddia edilmektedir. Akademik personelin öğretme yeterliklerinin nasıl daha iyi bir hale getirileceği günümüzde üniversitelerin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Üniversite hocalığı geçmişte genellikle yaparak yaşayarak veya gözlem ve taklit yoluyla öğrenilmiştir. Hızlı bir şekilde artan ve anlaşılması giderek zorlaşan bilimsel ve teknolojik bilgilerin öğrencilere en etkili bir şekilde öğretilmesi günümüzün bilgi toplumunda çok önemli bir hale gelmiştir. Eski yöntemlere göre yetiştirilmiş öğretim elemanlarının bu görevi başaramayacağı anlaşılmıştır. Uzun yılların deneyimleri göstermiştir ki, öğretim elemanlarının öğretme davranışlarını değiştirmek ve iyileştirmek için en etkili yol onlara düzenli olarak geribildirimler vermektir. Bu sebepten üniversite yönetimleri öğrencilerden katıldıkları dersler hakkında değerlendirme yapmaları talep etmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi önceleri pek çok Avrupa üniversitesinde şüphe ile karşılanmıştır. Bazı üniversite hocaları mahkemelere başvurarak bu uygulamaya karşı direnmiştir. Öğretim kalitesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin geçerlik ve güvenilirliğine şüphe ile yaklaşan üniversite hocalarının sayısı bugün de az değildir.

Anahtar kelimeler: Değerlendirme, Üniversite didaktiği, Öğretim elemanı yetiştirme.

Improving University Teachers's Teaching Competencies

Abstract

Scientific and didactic skills of the academic staff are in today's universities an important matter. University teachers must be able to teach fast growing and difficult knowledge effectively. University teachers profession has been learned in the past through observation and imitation. The old style trained teaching staff are not able to provide students with vocational qualifications. Development of teaching skills of the academic staff is required. The improvement of teaching skills of academic staff is an important task for the universities today. Long years of experience in America and Europe have shown that feedback should be given to instructors in order to improve and change their teaching behavior. New conception of the university wants to eliminate the factors that impede communication and feedback between students and teachers. For this reason, university administrations in United States and Europe require from students an assessment to their teacher. The assessment of university teachers by students became as a tool developed to improve the quality of teaching. Evaluation of the teaching staff by the students previously met with skepticism.

Key words: Evaluation, Higher Education Didactics, Training of young scientists.

* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi cturer@marmara.edu.tr

Problem

Üniversite her toplumda bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişimin motoru olmuştur. Üniversite bilimsel araştırmalar yaparak bilim ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Günümüzde üniversiteler yaptıkları bilimsel araştırmaların kalitesi ve sayısı ile birbirleriyle rekabet etmektedir. Üniversitelerin değeri ve çekiciliği öğretim elemanlarının yaptıkları önemli bilimsel araştırmalar ile artmaktadır. Bilimsel araştırma sonuçlarının ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanması üniversite öğretim elemanları için büyük önem taşımaktadır. Akademik yükseltmeler bilimsel araştırmalar yapmaya ve araştırma sonuçlarını saygın dergilerde yayınlamaya dayanmaktadır. Günümüzde bilimsel araştırmalar yapmanın önemi o kadar artmıştır ki, üniversitelerinde çalışan öğretim elemanları zamanlarının büyük bir kısmını bilimsel araştırmalara ve yayınlara harcamaktadır. Üniversitelerin bilimsel araştırmalar yapmaları şüphesiz çok önemlidir, fakat üniversitenin esas görevi öğretimdir. Öğretim görevi ile üniversite hukuktan, mühendisliğe, iktisattan, eğitime kadar çok çeşitli alanlarda gençlere bilimsel bilgiler, mesleki yeterlikler, tutumlar ve değerler kazandırmaktadır. Üniversitedeki öğretim bilimsel, akademik ve mesleki karakter taşımaktadır. Üniversite öğrencilerin kişilik gelişimine ve mesleki yeterlikler kazanmalarına katkıda bulunmalıdır. 1990'lı yıllardan başlayarak çeşitli Avrupa ülkelerinde basın yayın kuruluşları, sanayi ticaret temsilcileri, politikaçılar öğrencilerin üniversitelerden gereken bilimsel ve mesleki yeterlikleri kazanmadan mezun olduklarını iddia etmektedir. Üniversite öğrencilere mesleki hayatlarında kullanabilecekleri bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmalıdır. Üniversite öğretimindeki kalite düşüklüğünün başlıca sebebi olarak genellikle öğretim elemanları gösterilmektedir. Öğretim elemanlarının zamanlarının büyük bir kısmını bilimsel araştırmalar, projeler ve yayınlar için harcadıkları, fakat derslerdeki öğretimin kalitesine gereken özeni göstermedikleri iddia edilmektedir. Üniversite hocası araştırmacılık yönüyle bilim adamı, ders anlatırken de öğretmen niteliği taşımaktadır. Bir öğretim üyesi iyi bir bilim adamı, fakat öğretmenlik yönünden çok zayıf olabilmektedir. Öğretim elemanları bilim adamlığında olduğu kadar öğretmenlikte de başarılı olmak durumundadır. (Çelikkaya, 2012) Avrupa üniversitelerinde akademik personelin öğretme yeterliklerini geliştirmek için radikal önlemler alınmaktadır. Bugün pek çok ülkede geleneksel üniversite anlayışında büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Üniversite öğretim elemanlarının öğretme davranışları ve öğretme başarıları sorgulanmaktadır.

Öğretim kalitesini yükseltme çalışmaları

Ülkeler arasında özellikle ekonomi alanında yaşanan rekabet üniversite öğretiminin kalitesini yükseltme çalışmalarının başlıca sebebidir. Uzun yıllar önce Amerika'daki üniversite yöneticileri kaliteyi yükseltmek ve öğretim elemanının öğretme yeterliklerini geliştirmek için önlemler almaya başlamıştır. Öğretimde bir reform hareketi olan Bologna Sürecinin amacı da üniversitelerinin kalitesini ve rekabet gücünü arttırmaktır. Bologna Süreci ile Avrupa üniversitelerinin rekabet gücünü Amerika ve Asya üniversitelerine karşı yükseltmek için yeni önlemler alınmaktadır. Bologna Sürecinde öğretim hedefleri somut ve ölçülebilir öğrenme çıktıları olarak ifade edilmektedir. Öğrenme çıktıları bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin neleri bileceklerini, neleri yapabileceklerini, hangi yeterliklere sahip olacaklarını belirtmektedir. (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2012) Öğrenme çıktıları öğrenci başarılarının somut ve karşılaştırılabilir bir şekilde ölçülmesine olanak sağlamaktadır.

Üniversitede dersler her hocanın öğretimden ne anladığına bağlı olarak birbirinden çok farklı şekillerde işlenmektedir. Derslerin kalitesi öğrencilerin öğrenme başarılarına olan katkılarıyla ölçülmektedir. Kaliteli bir öğretim öğrencilerin öğrenme çabalarını desteklemeli ve öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Üniversite öğrencilerine gerekli bilimsel ve mesleki yeterlikleri kazandıran bir öğretim kaliteli öğretim olarak kabul edilmektedir. Üniversitelerdeki öğretimin kalitesini öğrencilerin akademik başarılarına veya öğrenme çıktılarına bağlı olarak tanımlamak bazı problemleri ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin öğrenme başarıları sadece hocaların davranışlarına bağlı değildir. Öğrencilerin kişisel özellikleri öğretimin başarısını önemli bir şekilde etkilemektedir. Çalışkan öğrenciler öğretmen açıklamalarına hiç ihtiyaç duymadan bir ders konusunu çeşitli kitaplardan kendi kendilerine öğrenebilmektedir. Bir sınıftaki öğrencilerin öğrenme davranışları ve tutumları birbirinden çok farklı olabilmektedir. Öğrencilerin geçmişlerindeki öğrenme deneyimleri, ön bilgileri, zeka, çalışma disiplini, öğrenme motivasyonları, ders çalışmaya ayırdıkları zaman, öğrenmeye verdikleri önem, derse katılım, gelişmiş konuşma becerisi gibi faktörler öğrencilerinin öğrenmedeki başarılarını önemli bir şekilde etkilemektedir. Dünyanın en iyileri olarak kabul edilen üniversiteler, örneğin Harvard Üniversitesi veya Cambridge Üniversitesi öğrencilerini dünyanın en kaliteli gençleri arasından seçme olanağına sahiptir. Bu üniversitelerin yüksek kaliteli olmalarının başlıca sebeplerinden biri yüksek öğrenci kalitesidir. Bir üniversitedeki öğretim kalitesi öğrenciler için burs sistemleri, donanım, ders araç gereçleri, kütüphane gibi çevresel faktörlere ve öğretim elemanlarıyla

ilgili faktörlere, örneğin çalışan akademik personelin kalitesi, maaşları, haftalık ders yükü, hizmet içi eğitim olanakları, önemli bir şekilde bağlıdır. Bu bakımdan öğretim kalitesi çok boyutlu bir fenomendir. Öğretim kalitesinin iyileştirilmesi öğretimi etkileyen her bir faktörün iyileştirilmesini gerektirmektedir. (Rindermann, 2009) Bilindiği gibi öğretim öğretme faaliyetlerinin planlı ve düzenli bir şekilde yapılmasıdır. Öğretmek ise öğrenmeyi sağlama ve kolaylaştırma faaliyetidir. Dersler sınıfta işlendikten sonra öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini veya ne kadar gerçekleştiğini bilmek veya kestirmek kolay değildir, çünkü yukarıda belirtildiği gibi öğretimin başarısı öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklardan, çevresel koşullardan ve öğretmenlerin özelliklerinden önemli bir şekilde etkilenmektedir. Başarılı olmak isteyen öğrenciler derslere katılmakta ve daha çok çalışmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için kendi öğrenme davranışlarını, stillerini ve stratejilerini değiştirip değiştirmemeleri büyük ölçüde kendilerini ilgilendirmektedir. Üniversitede ders veren bir elemanın öğretme davranışları ise çok sayıdaki öğrencinin öğrenme başarısını etkilemektedir. Bu sebepten üniversite öğretiminin kalitesi büyük ölçüde akademik personelin öğretme davranışlarına bağlıdır. Akademik personelin öğretme yeterliklerinin nasıl daha iyi bir hale getirileceği günümüzde üniversitelerin üzerinde önemle durduğu bir konudur.

Akademik personelin öğretme davranışları.

Üniversite hocalığı geçmişte genellikle yaparak yaşayarak veya gözlem ve taklit yoluyla öğrenilmiştir. Hızlı bir şekilde artan ve anlaşılması giderek zorlaşan bilimsel ve teknolojik bilgilerin öğrencilere en etkili bir şekilde öğretilmesi günümüzün bilgi toplumunda çok önemli bir hale gelmiştir. Eski yöntemlere göre yetiştirilmiş öğretim elemanlarının bu görevi başaramayacağı anlaşılmıştır. Üniversite hocalarının bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için profesyonel öğretim yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanları bilimsel bilgi ve becerileri gençlere en etkili bir şekilde öğretebilmek için çalışmalı ve kendilerini geliştirmelidir. Ancak halen görevde bulunan öğretim elemanları kendilerini yeterli kabul ettiklerinden eksiklerini fark etmeleri ve gidermeleri güç hatta imkansız olabilir. (Çelikkaya, 2012) Akademik personelin öğretim yeterliklerinin geliştirilmesi için önlemler almak üniversite yönetimlerinin görevidir. Üniversite yönetimleri bu alanda geçmişten günümüze kadar gelen bilgi birikiminden yararlanmak durumundadır. Üniversitelerdeki öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili çeşitli bilgilerin toplandığı araştırma alanı üniversite didaktiğidir. Üniversite didaktiği eğitim, sosyoloji ve işletme gibi bilim dallarının bir ortak disiplini olarak üniversite ve

yüksek okullardaki öğretim süreçlerinin çeşitli yönlerini analiz etmekte ve ampirik olarak araştırmaktadır. Üniversite didaktiğinin amacı öğretme - öğrenme süreçlerini anlamak, açıklamak ve öğretimde kaliteyi yükseltmektir. Üniversite didaktiği kapsamında yapılan gözlemler ve bilimsel araştırmalar üniversite hocalarının ders konularını öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatabilme ve öğrenmeyi sağlayabilme yeterliklerinin birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Bazı öğretim elemanlarının derslerinde üniversite öğrencileri ders konularını çok daha iyi öğrenebilirken, bazılarının derslerinde öğrenciler dersin hedeflerine ulaşamamaktadır. Bazı öğretim elemanlarının diğerlerine göre neden daha başarılı olduklarının sebepleri çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Amerika'da yapılan bir araştırmada çeşitli fakülte-lerden öğrencilere öğretim elemanlarında hangi özelliklerin bulunmasının önemli olduğunu sorulmuştur. Araştırmada öğrenciler karmaşık ders konularını açık anlaşılır bir şekilde açıklayabilme yeterliğini öğretim elemanlarında mutlaka bulunması gereken birinci özellik olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan çıkan diğer sonuçlar şöyle sıralanmıştır: 1. öğretim elemanları öğrencilerin durumunu anlayabilmeli, onlara yardımcı olmak istemeli ve empati kurabilmelidir. 2. Öğretim elemanları öğrencilerin ders konularını anlayıp anlamadıkları hakkında geri bildirim almaya önem vermelidir. 3. Öğretim elemanları öğrencilere hangi bilgileri öğretmek ve hangi bilgileri yoklamak istediklerini açık olarak bilmelidir. 4. Öğretim elemanları öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlamadan sınıfı yönetebilmelidir. 5. Öğretim elemanları öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmeli ve yeri geldiğinde öğrencilerden yeni bilgiler öğrenmeye açık olmalıdır. Öğrenciler öğretim elemanlarından genellikle ders konularını anlaşılır bir şekilde açıklamalarını, uygulamada kullanılabilen yeni bilgiler aktarmalarını, öğrencilerle karşılıklı güvene dayalı sosyal ve duygusal ilişkiler kurmalarını, öğrencilere yazılı ders notları dağıtılmalarını talep etmektedir. Öğrenciler derse aktif katılımın sağlanmasını, öğrencilere başarıları hakkında geri bildirimler verilmesini, ders konuları arasında ilişkinin kurulmasına yardımcı olunmasını, öğrenci başarılarını değerlendirmesinde ve not vermede haksızlık yapılmamasını istemektedir. (Ramsden, 2003, Lübeck, 2009)

Öğretme davranışlarının değerlendirilmesi.

Her bilim adamının her zaman başarılı bir öğretmen olmadığını öğrenciler çok iyi bilmektedir. Uzun yılların deneyimleri göstermiştir ki, öğretim elemanlarının öğretme davranışlarını değiştirmek ve iyileştirmek için en etkili yol onlara düzenli olarak geribildirimler vermektir. Üniversite yönetimleri hocaların derslerde gösterdikleri öğretim davranış-

larının öğrenciler üzerindeki etkilerini bilmek istemektedir. Bu sebepten öğrencilerden katıldıkları dersler hakkında değerlendirme yapmaları talep edilmektedir. Öğretme - öğrenme sosyal bir ortamda ve iletişim süreci içinde gerçekleşmektedir. Bu iletişimde hocalar kaynak öğrenciler alıcı rolündedir. Bilindiği gibi kaynağın gönderdiği mesaj tam olarak alıcıya ulaşmadığında iletişim etkili değildir. İletişimin etkili olabilmesi için alıcının kaynağa dönüt vermesi ve mesajın kendisine ulaşmadığını bildirmesi gereklidir. Kaynak dönütü olarak mesajını daha anlaşılır bir şekilde yapılandırırsa iletişimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Derslerdeki öğretimin kalitesi hakkındaki en doğru bilgileri öğrenciler geribildirim ile verebilir. Günümüzde öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişim ve geribildirim engellenmeden gerçekleşebilmesi için yeni bir üniversite kültürü gerekmektedir. 19. Yüzyılın geleneksel üniversite anlayışında öğrenciler hocalarının anlattıklarını hiç sorgulamadan dinleyen, onların davranışlarını hiç eleştirmeden kabul eden pasif alıcılardı. Böyle bir üniversite ortamında öğrencilerin öğrenip öğrenemediklerini hocalarına bildirmeleri mümkün değildir. Üniversite öğretmenler ve öğrencilerden oluşan bir topluluktur. Günümüzde Amerika ve Avrupa'da merkezinde öğrenciler bulunan bir üniversite anlayışı giderek yaygınlaşmaktadır. Gençler üniversiteye öğrenmek için gelmişlerdir. Öğretim elemanlarının görevi öğrenme sürecinin başarıyla gerçekleşmesi için gereken ortam ve koşulları öğrencilere sağlamaktır. Yeni üniversite anlayışı öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve geribildirimi engelleyen faktörler ortadan kaldırmak istemektedir. Yeni üniversite anlayışında öğrenciler akademik personelin öğretme davranışları hakkında geribildirim vermekte ve ders değerlendirmeleri yapmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi başlangıçta pek çok Avrupa üniversitesinde şüphe ile karşılanmıştır. Bazı üniversite hocaları örneğin Almanya'da mahkemelere başvurarak bu uygulamaya karşı direnmiştir. Bazı mahkemeler öğrencileri tarafından değerlendirilmek istemeyen hocaları haklı bulmuş ve öğrencilerin objektif bir şekilde değerlendirme yapabilmek için gerekli olgunluğa ve yeterliğe sahip olmadıklarına karar vermiştir. Bu kararlara rağmen üniversite yönetimleri ve eğitim bakanlık temsilcileri akademik personelin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ve öğrenci değerlendirmelerinin tüm öğretim kalite değerlendirme sürecinin sadece bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde akademik personelin öğretim yeterlikleri üniversite kanunları ve yönetmenlikleri ile düzenlenmiştir. Değerlendirme (evaluation) süreçleri, faaliyetleri, koşulları ve etkileri değiştirmek ve daha iyi bir hale getirmek için yapılan sistematik analiz ve ampirik araştırma-

dır. Değerlendirme üniversitelerdeki öğretimin kalitesini yükseltme çalışmalarının olmazsa olmaz aracı haline gelmiştir ve çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Öğretim kalitesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin geçerlik ve güvenilirliğine şüphe ile yaklaşan üniversite hocalarının sayısı bugün de az değildir. Öğrenci değerlendirmelerinin ders konusunun zorluk derecesi, öğrencilerin derse ilgileri, not beklentileri, hocaların sevilme dereceleri gibi faktörlerden subjektif olarak etkilendiğinden endişe edilmektedir. Bütün bu endişelere rağmen öğrenci değerlendirmeleri Amerika ve Avrupa üniversitelerinde uygulamadan kaldırılmamıştır. Öğrenci değerlendirmeleri akademik personel ile öğrenci ve akademik personel ile üniversite yönetimi arasındaki iletişimi ve geribildirimi sağlamakta ve öğretimin kalitesi hakkında bilgiler verdiği için vazgeçilmez bir araç olarak görülmektedir. Amerika'daki üniversitelerinin % 90' ında öğretim elemanları uzun yıllarda beri üniversite didaktiği alanında uzman araştırmacılar tarafından geliştirilen formlar ve ölçeklerle sürekli olarak öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Öğretim elemanlarının sözleşmelerinin uzatılıp uzatılmamasına veya maaş artışına karar verilirken öğrenci ders değerlendirmelerine de yer verilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerindeki hocaların öğrenciler tarafından değerlendirilmelerine 1990' lı yıllarda gerekli kanunlar ve üniversite yönetmenlikler çıkarılarak başlanmıştır. Bugün Almanya'da tüm öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi üniversite yönetmenliklerine göre zorunludur. Değerlendirme sonuçları hocalara bildirilmekte ve hocalardan değerlendirme sonuçlarından geribildirimler alarak öğretim davranışlarını gözden geçirmeleri istenmektedir. Uygulama tüm Avrupa üniversitelerinde yaygınlaşmaktadır. (Rindermann, 2009)

Ders değerlendirme profil ve anketleri

Öğretim elemanlarının değerlendirilmesinde kullanılan çok sayıda değerlendirme profilleri, ölçekleri ve anketleri bulunmaktadır. Örneğin çeşitli üniversite didaktiği öğretim programları incelenerek geliştirilen bir yeterlikler profilinde öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır. 1. Öğretme ve öğrenme süreçlerini yönetme yeterliği: Davranışlar: Dersi öğretme amaçlarına uygun bir şekilde planlayabilme. Dersi öğrenci özelliklerini dikkate alarak planlayabilme ve yapılandırabilme. Ölçme ve değerlendirme kriterleri geliştirebilme. Öğrencilere öğrenme başarıları hakkında geribildirim verebilme. Öğretim yöntemlerini doğru kullanabilme. 2. Sosyal süreçleri algılama ve yönetebilme yeterliği. Davranışlar: Sosyal ilişkileri yönetebilme. Geribildirim kültürünü uygulayabilme. Öğrencilerin derse katılımını sağlama. Grup dinamiğini yönetebilme. 3. Öğretme

davranışları gösterebilme yeterliği. Davranışlar: Bir öğretim elemanına uygun davranışlar gösterebilme. Bir öğretim elemanı olarak davranışlarının sınırlarını bilme. Kendi öğretme davranışlarını eleştirel olarak gözden geçirme ve yansıtma. 4. Yönetim yeterliği. Davranışlar: Farklı yönetim anlayışlarını bilme ve uygulayabilme. Otorite ve karizma gösterebilme. Öğrenci motivasyonlarını yükseltebilme. Öğrencilerle olan sorunlarını yapıcı bir şekilde çözebilme. Davranışlarıyla öğrencilere örnek olabilme. 5. Anahtar didaktik yeterlikler. Davranışlar: Ders konularını açık anlaşılabilir bir şekilde sunabilme ve görselleştirebilme. Etkili konuşabilme. Tartışmaları yönetebilme. Öğrencilere rehberlik yapabilme. Geribildirim süreçlerini oluşturabilme, değerlendirme ve yansıtma. 6. Yenilikler ve araştırmalar yapabilme yeterliği. Davranışlar: Kurumsal koşulları analiz edebilme. Kendi haklarını ve görevlerini bilme. Sahip olduğu olanakları fark etme ve kullanma. (Brendel, Eggenesperger, Glathe, 2006) Öğrenci ders değerlendirme ölçeklerindeki maddeler başarılı bir öğretim elemanında hangi özellikler bulunur sorusu temel alınarak hazırlanmaktadır. Başarılı bir öğretim elemanında hangi özellikler bulunur sorusunun cevabı öğrenme ve eğitim psikolojisi teorileri, didaktik yaklaşımlar, üniversite kanun ve yönetmenlikleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin güncel görüş ve düşünceleri, öğretim programları dikkate alınarak çeşitli şekillerde cevaplanabilmektedir. Bu yüzden ders değerlendirme ölçeklerindeki maddeler üniversitenin kendi öğrenme öğretme kültürüne göre birbirinden farklı olabilmektedir. Ders değerlendirme ölçeklerine bir örnek olarak Heidelberg Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation - HİLVE - 2) (Heidelberg ders değerlendirme ölçeği - 2) ana hatlarıyla aşağıda tanıtılmaktadır. HİLVE - 2 içinde öğretim elemanları ile ilgili maddelerin bazıları şöyledir. Öğretim elemanı : Dersi mantıksal ve anlaşılır bir şekilde yapılandırmıştır. Anlaşılır ve etkili bir şekilde konuşmaktadır. Ders konusunu açıklamak için örnekler vermiştir. Konuya hakimdir ve derse hazırlanarak gelmiştir. Karmaşık bir konuyu

anlaşılır bir hale getirebilmektedir. Dersini coşkuyla işlemiştir. Öğrencilerin konuyu anlamalarına ve öğrenmelerine önem vermiştir. Dersin anlam ve önemini açıklamıştır. Teori ve uygulama arasında bağlantı kurulmasına önem vermiştir. Öğrencilerin birlikte düşünerek derse katılmalarına önem vermiştir. Öğrencilerle iyi geçinmektedir. Nezaketli ve samimidir. Ders dışında öğrencilere yardımcı olmuştur. Dersini kaliteli bir şekilde işlemiştir. HİLVE - 2 içindeki öğrencilerle ilgili maddelerin bazıları şöyledir. Ders konusuna önceden de ilgim vardı. Derste konuyu anlamakta çok zorlandım. Derste öğrendiğim bilgilerin mesleğim için önemli olduğunu düşünüyorum. Derse hazırlanarak gidiyorum. Derste bazı öğrenciler gürültü yapıyor ve dersi dinlemiyor. Ders konusuna şimdi daha çok ilgi duyuyorum. Dersin seni en çok memnun eden tarafı neydi? Derste neleri beğenmedin? Dersin daha iyi işlenmesi için hocana neler tavsiye edersin? (Eva Sys. 1999) Ders değerlendirme ölçekleri ve anketleri akademik personelin öğretme davranışları hakkında üniversite yönetimine, dersin hocasına ve öğrencilere geribildirimler vermektedir. Geribildirimler sayesinde hocaların derslerin planlanması, uygulanması, öğrencilerle ilişkiler gibi konularda kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Avrupa üniversiteleri akademik personeli öğretim alanında başarılar göstermeye teşvik etmek için her yıl çeşitli yarışmalar düzenlenmekte ve olağan üstü başarılar gösteren hocalara ve bölümlere yüksek para ödülleri vermektedir. Örneğin Almanya'da Rektörler Konferansı tarafından düzenlenen yarışmasında birinci olan öğretim elemanları kendilerine ödül olarak verilen bir milyon Euro'yu bölümleri için istedikleri şekilde harcaılabilmektedir. Farklı üniversitelerde aynı dersi veren öğretim elemanının planlama ve yenilik konusunda birlikte çalışmalarını teşvik etmek amacıyla yaptıkları projeler desteklemektedir. Aynı şekilde genç bilim adamlarının öğretme yeterliklerini geliştirmek amacıyla deneyimli hocalarla birlikte çalışmalarını için çok sayıda program düzenlenmektedir.

Kaynakça

- Brendel,S.,Eggenesperger,P.,Glathe,A.(2006):DasKompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden, Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.1 / Nr.2 (Juni 2006), S. 55-84
- Çelikkaya,H. (2012). Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik. Ankara 2012 S.
- EvaSys. (1999) HİLVE-II - Heidelberg Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation. Muster. www.epb.uni-hamburg.de/.../Muster adresinden erişilmiştir.
- Lübeck, D. (2009). Lehransätze in der Hochschullehre. Dissertation. Freie Universitaet Berlin. www.diss.fu-berlin.de/diss/.../01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi (2012) Bologna Süreci Uyum çalışmaları. Program - Öğrenme - Çıktıları HazırlamaveÖğrenci İş Yükü Hesaplama Kılavuzu. 2012 - 2013 S.5 [http. www.bys.omu.edu.tr/bologna/userfiles/files/kilavuz.pdf](http://www.bys.omu.edu.tr/bologna/userfiles/files/kilavuz.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education .2nd. Ed.. London.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Beitrage zur Lehrerbildung, 27 (1), 2009 S.67 [http. www. Bzl-online.ch](http://www.Bzl-online.ch) adresinden erişilmiştir.

Yüksek Lisans Araştırmalarında İngilizcenin Yeri Bir Durum Çalışması: İngiliz Edebiyatı Okumalarının Türk Edebiyatı Araştırmalarına Katkısı

Gözde SARIOĞLU*

Özet

Türkiye’de yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin, hatta yardımcı doçentlerin sıklıkla karşılaştığı bir sorun, yüksek öğrenim sırasında Yabancı Dil Sınavı’ndan yeterli notu alamamak olmaktadır. Bu durumun kaçınılmaz sonucu olarak yüksek öğrenim aksamakta, kişiler dilediği eğitime devam edememekte, diledikleri unvanı alamamaktadır. Peki, maharet sadece sınavı geçmekte midir? İngilizcenin akademik kariyeri geliştirmede etkileri bununla mı sınırlıdır? Bu çalışmada öncelikle İngilizce öğreniminde öğrencilerin karşılaştığı zorluklardan ve İngilizceye yönelik tutumlarından, ardından İngilizcenin bir araştırma kaynağı olarak nasıl ve hangi alanlarda kullanılabilirceğinden bahsedeceğiz. Sonuç bölümünde ise bir durum çalışması olarak Türk edebiyatı çalışmalarında İngiliz edebiyatı bilgisinin etkisini inceleyeceğiz.

Anahtar kelimeler: İngilizce, yüksek lisans, lisansüstü çalışmalar, kaygı, dile yönelik tutum

The Role of English Literacy Readings in Contributing to Turkish Literacy Research: A Case Study

Abstract

Many graduate students in Turkey have encountered a common problem which is not getting efficient results from the English as a Second Language tests. As an inevitable result their education is paused, they cannot continue their careers. Hence, can we say that it is important to pass the exam? Can passing the exam be enough to achieve an academic career? In this study, the difficulties students encounter while obtaining an English education and their attitudes towards language learning are examined. In the second part, using English as a source of information and the fields in which it can be useful are examined. In the final part, the importance of English literature knowledge on Turkish language studies is examined.

Keywords: English, masters degree, graduate studies, anxiety, attitude towards language

Giriş

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yıllardır pek çok araştırmaya konu olmuş ve tartışmalara da yol açmıştır. Dünyadaki teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmelere ayak uydurabilmek ve onları takip edebilmek için yabancı bir dilin gereksinimi göz ardı edilemez. Türkiye’de bu gelişmeleri takip etmek için kullanılacak olan bu yabancı dil İngilizce olarak belirlenmiştir çünkü İngilizce son yüzyılda bir “*lingua franca*” haline gelmiştir. Özellikle internet ve teknoloji alanında İngilizcenin diğer

dillere üstünlüğü yadsınamaz. Yabancı dil eğitimi Türkiye’deki öğrencilere ilköğretim seviyesinden başlayarak verilmekte ve üniversite süresince de devam etmektedir. Buna rağmen Türkiye’de öğrencilerin bu eğitim sürecinden sonra gerek akademide gerek iş dünyasında karşılaştığı en büyük sorun “yeterli düzeyde/ iyi düzeyde/ orta düzeyde İngilizce bilmek” olmaktadır. Bu çalışmada, İngilizcenin öğrenciler için gerçekten gerekli olup olmadığını, onlar hakkında yapılan araştırmalar incelenerek ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmamızı sadece yüksek lisans ve doktora çalışmaları ile sınırlı tutarak, yüksek lisans araştırmalarında İngilizceye yönelik tutumların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple sadece yüksek lisans araştırmaları ile araştırma sınırlı tutulmuştur.

* Okutman. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: gsarioğlu@fatihisultan.edu.tr

Tartışma

Uzunca yıllar süren eğitimden sonra dahi öğrencilerin İngilizce öğrenimi konusunda sıkıntılar yaşamaları üzerine çok çalışmalar yapılmış ve bu sıkıntının kaynağı olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları gösterilmiştir. Çimen'e (2011) göre bireyin sahip olduğu farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmiş, onun öğrenim tarzını ve başarısını etkilemektedir. Lightbown ve Spada'nın (2000) yaptığı araştırmadan bahseden Çimen, her öğrencinin kendine özgü bir kişiliği bulunduğunu ve öğrenme sürecinde önceden edinilmiş deneyimlerin, düşünce ve inançların etkili olduğunu ve öğrencinin başarısında belirleyici faktörler olarak yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Horwitz (1987) ve Wenden (1987)'e göre öğrencilerin dil öğrenmenin önemi ve öğrenme yöntemleri konusunda tecrübeleri ve yaklaşımları da bu süreçte etkili olmaktadır. Başka bir araştırmacı olan Bailey'i (1983) de anan Çimen, Bailey'e göre dil öğrenme sürecinin öğrencilerin duyuşsal durumlarından büyük çapta etkilenmediğini öne sürmüştür (s.11).

Yabancı dil okutmanı olarak sınıflarımda şahsen gözlemediğim bir diğer etkileyici faktör de öğrencilerin karakterleri ve yetiştirildikleri ailelerin farklılıkları olarak göze çarpmaktadır. Daha dışa dönük ve sosyal iletişim becerileri kuvvetli öğrenciler dil öğrenme konusunda akranlarından daha başarılıyken, içe dönük öğrenciler özellikle sözlü anlatım becerisine dayalı görevlerde başarıyı yakalayamamaktadır. Bunun yanı sıra, Türk aile geleneğine çok bağlı ailelerden gelen, özellikle kız öğrencilerde karşılaşılan çekingenlik ve içe dönüklük, onların kendilerini ifade etmelerine ve dili sözlü görevlerde kullanamamalarına sebep olmaktadır. Bu öğrencilere kendilerini yazılı ifade etmelerine olanak sağlayan ödevler verildiğinde, başarı düzeylerinin daha çok arttığını gözlemek mümkündür. Sevda Çimen'in alıntılıdığı Oxford (1992), yabancı dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken en önemli noktanın öğrencilerindeki yaş, cinsiyet, güdülenme, tutum, rekabet edebilme, iş birliği yapabilme, duyuşsal durumları gibi bireysel farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Burada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin karşısında en büyük sorun olarak "endişe"nin durduğunu söylemek mümkündür. Endişenin İngilizce öğreniminde ve başarısındaki etkilerini yüksek lisans tezinde inceleyen Hatice Sarıgül'ün belirttiği üzere endişe konusunda ilk bilgileri Pavlov (1938), Skinner (1938) ve Watson (1924) tarafından yapılan araştırmada yer alan "stimulus response/uyarıcıya tepki" konsepti vermiştir. Mesela bir çocuk bir köpek tarafından ısırılırsa, o günden sonra başka köpekleri gördüğünde de aynı korku ve endişeye kapılacaktır çünkü tekrar ısırılmaktan korkmaktadır. Bu korkuyu da ona bir uyarıcı yani başka bir

köpek vermektedir. Araştırmacıların bilgileri ışığında yorumlayan Keeble, endişenin daha önceden tehlikeli bir durumla eşleştirilmiş olan bir uyarıcıya karşı korumacı bir fonksiyonu olduğunu söyler (s.7). İngilizce öğrenimi konusunda bu endişenin pek çok sebepleri yer almaktadır. Bu sebepler Öner'in (1990) bahsettiği gibi kendine güven azlığı, bilgedeki yetersizlik, sürekli kendini savunma durumunda hissetme durumundadırlar. Bu endişeyi yoğun olarak hisseden kişilerde sadece sınava girmek değil, grup olarak çalışmak, soru sorup cevaplamak, arkadaşları ile münazaralara katılmak ve yüksek sesle bir metin okumak bile kaygı sebebi olmaktadır (s.15). Yaş faktörü de bu konuda oldukça etkilidir. Sarıgül' göre yaş sınırı ne kadar artarsa, öğrencilerin dil öğrenimi konusundaki endişeleri de o kadar artış göstermektedir (s.28). Bu tanımlardan hareketle, Türkiye'de İngilizce öğreniminin başarılı olmasının önündeki en büyük engellerden birinin endişe olduğu sonucuna varmak mümkündür çünkü öğrenciler İngilizce öğrenirken özgüvenleri çok düşük ve öğrenilmiş bir çaresizlik göstermektedir. Bu çaresizliği yenmenin birçok yolu mevcuttur. Emre Ün'ün alıntılıdığı şekliyle, bu sorunu çözmek isteyen dil eğitimciler günümüzün önde gelen dil öğretimi yöntemlerinden biri olan "düşük endişeli sınıf atmosferi" yaratmak üzerine yoğunlaşmıştır. Bu endişeye sebep olan faktörlerin farkında olan bir öğretmen, öğrencilerin bu sorunların üzerinden gelmesine yardımcı olacaktır. Foss and Reitzel'in (1988) tavsiye ettiği bir yöntemde eğitimci öğrencilere "korkularını kelimelere dökmelerini ve tahtaya yazmalarını" söylemektedir. Önerdikleri başka bir yöntem de endişelerini yazdıkları bir günlük tutmaktır. Öğrenciler bu günlük sayesinde kendilerini yetersiz gördükleri anları keşfederek, beklentilerini daha gerçekçi seviyede tutabilmektedir (s. 48). Bir başka yöntem ise Crookall ve Oxford'un (1990) sunduğu üç aşamalı bir rol aktivitesidir. Burada ilk aşamada öğrenciler sorunlarını yazmakta, ikinci aşamada bizim "Güzin Abla" olarak adlandırdığımız, insanların sorunlarına cevap veren gazete köşe yazarları gibi davranarak o sorunları okuyup yorumlamakta, üçüncü aşamada da çözümler ve öneriler sunan bir danışman gibi davranmaktadır (s.49). Bu çalışmanın başarısı, öğrencilerin sorunlar karşısında tek başına olmadıklarını, başka kişilerin de benzer sorunları yaşadıklarını görmeleri ve kendi çözümlerini kendileri üretebilmelerini sağlamasında yatmaktadır. Türkiye'de dil öğrenen kişilerin sorunlarına çözüm bulmaktansa, geçici çözümler üretmek sadece yabancı dil sınavından geçer not alabilmeyi amaçladığını görmekteyiz.

Fakat bu geçer not alma çabası, özellikle akademisyen olmak isteyen kişiler için yeterli midir? Yabancı dil öğrenmek bir akademisyenin, entelektüel birikimini geliştirmesi için gerekli değil midir? Mühnen-

dislik fakültesinde de olsa, sosyal bilimler öğrencisi de olsa, günümüzde objektif ve verimli araştırmalar yapabilmek için yabancı kaynaklara da çok ihtiyaç duyulmaktadır. İngilizceye yönelik öğrenci tutumları ile ilgili Evren Kılıç (2009)'ın yaptığı çalışmada sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

Kızıltepe (1998), kızların yabancı dile yönelik tutumlarının erkeklerle karşılaştırıldığında daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Yavuz'un (2004), Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarıyla ailelerinin ekonomik durumu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu görülmüştür. Altunay ise (2004) öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının ders programı ve uygulanışı, okulun fiziksel koşulları ve sınavlarla ilgili görüşlerinden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu arada, aynı çalışmada öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanlarla İngilizceye yönelik tutumları arasında doğrusal anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna dayanarak öğrencinin başarısını artırmak için İngilizceye yönelik tutumlarının da olumlu yönde olması gerekmektedir. Saracaloğlu'nun çalışmasında (2007) öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyi ile yabancı dil tutumu ve akademik benlik tasarımı arasında oldukça yüksek ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Uzunboylu(2002) internet kullanımı ile İngilizce becerisinin geliştirilebileceğini gösteren çalışmasında yapan deney grubu deneklerinin İngilizce dil bilgisi başarısı, geleneksel öğretim yöntemiyle yapan kontrol grubu deneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Karahan'ın (2007) yaptığı çalışmada da hayli ilgi çekicidir. Özel okulda öğrenim gören öğrenciler devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına rağmen İngilizcenin önemini anlamakta, ancak İngilizceyi öğrenmek konusunda yüksek düzeyde istek göstermemektedirler. Bir başka bulgu ise, İngilizce konuşulan kültüre ilişkin orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına ise hoşgörü gösterememeleri olmaktadır. (s.52) Bu sonuçlardan yola çıkarak, İngilizce öğrenmek konusunda Türk öğrencilerinde, özellikle de erkek öğrencilerde genel olarak olumsuz bir tutum olduğunu görmekteyiz. İngilizce aslında öğrencilerin akademik ve iş hayatındaki başarılarını olumlu yönde etkileyecekken, kendi aralarında İngilizce konuşmayı bir tür "asimilasyon" olarak gördükleri için hoşgörü ile karşılamamaktadır.

Araştırmamızın son bölümünde bir durum çalışması olarak İngiliz edebiyatı bilgisinin Türk edebiyatı araştırmalarına yapacağı katkılardan bahsetmek gerekir. İngilizce'den önce Türk dünyasında konuşulan yabancı diller Arapça ve Farsça idi. Eski edebiyatta kullanılan belagat yöntemlerinin de Arapçadan alındığını söyleyebiliriz. Fakat Tanzimat ile başlayan süreç içerisinde Türk dünyasının yönü dil ve kültür olarak Batıya yönelmiş durumda idi. Alvan'ın belirttiği gibi klasik Türk şiirini tanımlayan edebiyat kavramları üç kaynaktan gelmektedir. Bunlardan biri Ahmet Cevdet Paşa'nın *Belâgat-ı Osmaniye* adlı eserinden tanıdığımız belâgat ilmi; diğeri Muallim Naci'nin *İstilahat-ı Edebiyye* adlı eserinde geçen edebiyat terimleri ve Batı edebiyatından dilimize geçen kavramlardır. (s.9) Bu dönemden itibaren kullanılan edebiyat terimleri hep Batı edebiyatından, özellikle de Fransız ve İngiliz edebiyatından gelmektedir. Bu sebeple, Türk edebiyatı öğrencilerinin başka bir edebiyatı da derinlemesine bilmeleri, onların bakış açılarını bir anda iki katı genişliğe çıkaracaktır. Edebiyatımızda tanınmış dilbilimcilerin, şairlerin veya yazarların hep ikinci bir dili daha bilmeleri bu konuya bir örnek teşkil etmektedir. Örnek vermek gerekirse, Mehmed Akif'in Arapçayı tefsir edecek derecede iyi bildiğini gösterebiliriz. Onun Arap lisanına olan hakimiyetini bilmeyen bir kişi, şiirlerini tam manasıyla incelemesi mümkün değildir. Günümüz yazarlarına baktığımızda, uluslararası üne kavuşmuş yazarlarımızdan olan Elif Şafak ve Orhan Pamuk'un bu başarılarında kitaplarını İngilizce olarak yayınlamış olmalarının payı yadsınamayacak derecede çoktur. Onların kullandığı yöntemleri incelemek için yabancı dilde verdikleri eserleri de inceleyebilmek, bir edebiyatçı için vazgeçilmez bir gereksinimdir.

Sonuç

Sonuç olarak şunu söylemek gerekmektedir, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları araştırıldığında bunun pek olumlu yönde olmadığı görülmektedir. Lisans öğrenimine kadar olan süreçte öğrencilerin tutumunu ölçen çalışmalar yapılmıştır. Benzeri bir çalışmanın yüksek lisans öğrencilerine de uygulanması, onların bu hususta ne kadar duyarlı ve farkında olduğunun saptanması gerekmektedir. Böyle bir çalışmanın sonucu, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının farkına varmalarını, kendilerini geliştirmelerine ve iyi bir akademisyen olmalarına olanak sağlayacak olan bir kaynaktan mahrum kalmamalarını kolaylaştıracak bir unsur olabilecektir.

Kaynakça

- Alvan, Türkan: *Emrî Dîvânı'nın Nazım Bilgisi Ve Belâgat Yönünden İncelenmesi*, (Doktora Tezi), 2005.
- Aydoslu, Ulviye: *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005.
- Çimen, Sevda: *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2011.
- Kiliç, Evrim: *Öğretmen Ve Yöneticilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009.
- Sarigül, Hatice: *Trait Anxiety or Foreign Language Anxiety and their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2000.
- Ün, Emre: *Sources & Levels Of Foreign Language Anxiety In Turkish University Students Relative To; Language Proficiency, Intentions For Use And Perceived Barrier*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2012.

Yükseköğretim Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Akademik Yükseltme ve Atama Kriterlerinin Revizyonu

Deniz Ayşe YAZICIOĞLU*

Özet

Kaliteli yükseköğretimin ön koşullardan biri akademisyen-öğrenci birebir etkileşimini sağlayan etkinliklerin doğru ve yeterli düzeyde sağlanabilmesidir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının, öğrenci odaklı eğitimi teşvik eden vizyona sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda bakıldığında en başta yükseköğretim kurumlarına ait akademik yükseltme ve atama kriterlerinin bu anlayışı destekler nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın ilk aşamasında mevcut akademik yükseltme ve atama kriterlerinin böyle bir düşünceyle yapılandırılıp yapılandırılmadıklarının incelenmesine karar verilmiştir. Bu amaçla 14 farklı üniversitenin akademik yükseltme ve atama kriterleri değerlendirilmiştir. Ancak bu değerlendirmelerin sağlıklı biçimde yapılabilmesi için sadece mimarlık ve/veya iç mimarlık bölümü olan üniversiteler ve bu bölümlerde görev yapan akademisyenlerin yükseltme ve atamalarına ilişkin kriterler gözönünde bulundurulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda akademik yükseltme ve atamaya yönelik en önemli kriterlerin yayın odaklı oldukları görülmüştür. Ayrıca 14 üniversiteye ait akademik yükseltme ve atama zorunlu koşullarının neredeyse hiçbirinde akademisyen-öğrenci birebir etkileşimini sağlayan ders, tez yürütücülüğü gibi etkinliklerin yer almadığı görülmüştür. Tüm bu tespitler doğrultusunda çalışmanın en son aşamasında akademisyenlerin öğrenci odaklı çalışmalarını teşvik edecek şekilde akademik yükseltme ve atama kriterlerinin revizyonuna yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında yapılan bu öneriler doğrultusunda akademisyenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde edindikleri mesleki birikimlerini öğrencilerine aktarmalarını sağlayacak hertürlü etkinlik desteklenmiş olacak, bu ise öğretim kalitesinin daha yüksek seviyelere çıkartılmasını mümkün kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim kalitesi, akademik yükseltme ve atama kriterleri

Revisoning Academic Promotion and Appointment for Increasing Quality of Higher Education

Abstract

One of the prerequisites of quality higher education is the provision of activities ensuring accurate and sufficient one to one interaction between the academics and students. As such, it is substantial for higher education institutions to have a vision promoting student-centered education. In this context, the criteria for academic promotion and appointment particularly in higher education institutions should be in support of this approach. Ergo, it has been decided to examine whether the present criteria for academic promotion and appointment is configured from such a standpoint at the first stage of the study. To this end, academic promotion and appointment criteria of 14 different universities have been evaluated. However, in order to perform these assessments in a sound way only universities with architecture and/or interior departments and criteria for academic promotion and appointment as to academics working in these departments have been taken into consideration. As a result of the analyzes conducted germane to foregoing it has been observed that the most significant criteria for academic promotion and appointment is focused on the publications. Furthermore, it has been seen that activities such as course and thesis assistance that furnish one to one interaction between the academics and students have not been present in almost none of the mandatory conditions vis a vis promotion and appointment of the cited 14 universities. At the final stage of the study, suggestions for the revision of criteria for academic promotion and appointment have been made in line with all said findings with an eye to promote the student-centered works of academics. In accordance with the recommendations within the purview of this study, all kinds of activities to ensure the transfer of the professional accumulations of academics acquired in national and international level to the students will be supported thereby making it possible to raise the quality of teaching to higher levels.

Keywords: Quality higher education, Criteria for promotion and appointment of positions

*Doç.Dr., Kadir Has Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye, denizayseyazicioglu@khas.edu.tr

Giriş

Kaliteli yükseköğretimin ön koşullardan biri akademisyen-öğrenci birebir etkileşimini sağlayan her türlü etkinliğin doğru ve yeterli düzeyde sağlanabilmesidir. Ancak böyle bir durumda mesleki platformlarda entelektüel katkı sağlayabilen ve geniş bakış açıları edinmiş bireylerin yetiştirilmesi mümkün olabilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının, öğrenci odaklı eğitimi teşvik eden bir vizyona sahip olmaları son derece önemlidir. Bu bağlamda bakıldığında ise en başta yükseköğretim kurumlarına ait akademik yükseltme ve atama kriterlerinin bu anlayışı destekler nitelikte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın kapsam ve amacı; mevcut akademik yükseltme ve atama kriterlerinin böyle bir yapıya sahip olup olmadıklarının incelenmesi ve eğer değillerse revizyonlarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulması olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Belirlenen kapsam ve amaç doğrultusunda çalışmanın metodolojisi olarak ilk aşamada 14 farklı üniversitenin akademik yükseltme ve atama kriterlerinin öğrenci odaklı eğitimi teşvik eden bir vizyona sahip olup olmadıkları değerlendirilecektir. Bu değerlendirmelerin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için sadece mimarlık ve/veya iç mimarlık bölümü olan üniversiteler ve bu bölümlerde görev yapan akademisyenlerin yükseltme ve atanmalarına ilişkin kriterler gözönünde bulundurulacaktır. Çalışmanın daha sonraki aşamasında ise yapılan değerlendirmelerin sonuçlarına bağlı olarak, akademik yükseltme ve atama kriterlerinin akademisyenlerin öğrenci odaklı çalışmalarını teşvik edecek şekilde revizyonuna yönelik çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Üniversitelerin Akademik Yükseltme ve Atama Kriterlerinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu aşamasında 14 farklı üniversitenin akademik yükseltme ve atama kriterleri değerlendirilmeden önce ilk olarak tüm üniversitelerin akademik yükseltme ve atamalarda uymak zorunda oldukları 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'ndaki ilgili maddeler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yardımcı doçentliğe atanma koşulu "doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek belli sanat dallarının birinde yeterlik ka-

zanmış olmak ve fakülte, enstitü veya yükseköğretim kurumlarınınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye 150-200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavını başarmak" olarak belirtilmektedir (Resmi Gazete, 1981).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun doçent kadrosuna atamaya ilgili bölümünde ise sadece "doçent ünvanına sahip olmak" koşulu aranmaktadır. Aynı kanunun profesörlüğe atama koşullarına bakıldığında "doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak ve doçentlik unvanını aldıktan sonra, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak" zorunluluğu bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1981).

Sonuç olarak 2547 sayılı yükseköğretim kanununda akademik yükseltme ve atama koşulları içerisinde lisans ve lisansüstü ders verilmesi, tez/sanatta yeterlilik danışmanlığı yapılması gibi öğretim etkinliklerini zorunlu tutulan bir madde ya da ifade olmadığı görülmektedir. Profesörlüğe atamada beş yıl ilgili bilim alanında çalışmak zorunlu tutulmuş olsa da bu zorunluluk eğitim etkinliğinde bulunmak şartına bağlanmamaktadır.

Ancak 2547 sayılı yükseköğretim kanununda yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlük atamaları asgari koşullarının yanında üniversitelerin, "Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacıyla yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilecekleri" ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 1981). Bu nedenle mimarlık ve/veya iç mimarlık eğitimi veren Tablo 1' de listelenmiş olan 14 farklı üniversitenin akademik yükseltme ve atama kriterlerine ait zorunlu koşullar incelenerek kurumların kendileri tarafından belirlenmiş ek koşulların neler oldukları değerlendirilecektir. Bu incelemelerin yapılmasındaki temel amaç 2547 sayılı yükseköğretim kanununda belirtilenlere ilave olarak üniversitelerin kendi koydukları akademik yükseltme ve atama kriterlerinin zorunlu koşulları içerisinde eğitim etkinliklerinin olup olmadıklarının ve eğer var ise ne şekilde olduklarının tespit edilmesidir.

Tablo 1. Akademik Yükseltme ve Atama Kriterleri İncelenen Üniversiteler

Akademik Yükseltme ve Atama Kriterleri İncelenmiş Olan Üniversiteler	
Akdeniz Üniversitesi	Işık Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi	İstanbul Aydın Üniversitesi
Maltepe Üniversitesi	İstanbul Kültür Üniversitesi
Marmara Üniversitesi	İstanbul Teknik Üniversitesi
Kadir Has Üniversitesi	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi	İzmir Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Tablo 1’ de listelenmiş olan üniversitelere ait akademik yükseltme ve atama kriterlerinin incelenmesi sonucunda Karadeniz Teknik Üniversitesi’ nin sadece profesörlüğe atamayla ilgili koşullarında en az 1 yıl bir üniversitede öğretim üyesi olarak çalışma zorunluluğu getirdiği görülmüştür (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2013a). Ancak yine aynı üniversitenin *Ders Yükü Tespiti ve Ek Ders Ücreti Ödemelerinde Uygulacak Esaslar* başlıklı mevzuatında “Rektör, Dekan, Enstitü ve Yüksekokul Müdürleri için haftalık ders yükü zorunluluğu aranmaz” (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2013b) maddesi bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle doçent ünvanlı bir öğretim üyesinin bir yıl boyunca kendi ünvanına uygun bir idari görev üstlenmesi durumunda profesörlüğe atanabilmek için eğitim etkinliklerinde bulunma şartı aranmamaktadır.

Kadir Has Üniversitesi akademik yükseltme ve atama kriterlerinde yardımcı doçent kadrosu için en az 2 yıl, profesörlük kadrosu için 3 yıl herhangi bir üniversitede tam zamanlı olarak çalışmış olmak zorunluluğu getirilmektedir (Kadir Has Üniversitesi, 2013a). Ancak *Kadir Has Üniversitesi Öğretim Elemanları Ders Yükleri ve Ek Ders Ücreti ile İlgili Uygulama Esasları*’ nda Rektör Yrd., Dekan, Enstitü ve YO/MYO Müdürleri’nin ders yükünün sıfır olduğu görülmektedir (Kadir Has Üniversitesi, 2013b). Sonuç olarak Kadir Has Üniversitesi’ nde de yardımcı doçent ya da doçent ünvanlı öğretim üyelerinin idari görev alması durumunda bir üst kadroya atamalarında eğitim etkinliklerinde bulunma şartı aranmamaktadır.

Işık Üniversitesi’ ne ait akademik yükseltme ve atama kriterlerine bakıldığında sadece profesörlüğe atamalarda eğitim veren yüksek öğretim kurumlarında eğitimci olma şartı konulmuş ancak bunun yerine yönetici olarak da çalışılabileceği ifade edilmiştir (Işık Üniversitesi, 2013).

İstanbul Teknik Üniversitesi’ ne ait akademik yükseltme ve atama kriterlerinde ise doçent ve profesör-

lüğe atamalarda Madde 21-c ve Madde 22-c’ lerinde ifade edildiği gibi eğitim etkinlikleri içerisinde yer alan bir tasarım atelyesi yönetmiş olmak, bu atelyenin ürünlerini sergilemiş ya da ürünleri makale düzeyinde yayınlamış olmak; eğitime yönelik bir laboratuvar, atelye ve benzeri organizasyon kurmuş olmak ve bunu tanıtmak amacı ile makale düzeyinde yayınlamış olmak; eğitime yönelik ulusal veya uluslararası bir atelye ya da yaz okulu benzeri bir çalışma düzenlemiş olmak; eğitim amacıyla lisans veya yüksek lisans düzeyindeki derslere yardımcı ders notu veya elektronik ortamda ders malzemesi hazırlamış olmak şartı aranmaktadır (İstanbul Teknik Üniversitesi, 2013). Ancak bu koşul sadece üniversite içinden yapılacak başvurular için geçerlidir. Üniversite dışından başvuru yapanlar için bu şartlar aranmamaktadır.

Tablo 1’ deki diğer üniversiteler olan İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, İzmir Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ ne ait akademik yükseltme ve atama kriterlerinde ise eğitim etkinliklerinde bulunma şartı aranmamaktadır.

Akademik Yükseltme ve Atama Kriterlerinin Revizyonuna Yönelik Öneriler

Akademik yükseltme ve atama kriterlerinin revizyonuna yönelik önerilerde bulunulabilmesi amacıyla ilk olarak Tablo 1’ de listelenmiş olan tüm üniversitelerin *Akademik Etkinlik Puanlandırma Tabloları*’ ndaki başlıklar incelenmiş ve eğitim etkinliklerine ait kriterlerle ilgili elde edilen sonuçlar toplu halde sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2’ de listelenmiş olan kriterler akademisyenlerin öğrenci odaklı çalışmalarının özünü oluşturmaktadır. Ancak bir önceki bölümde de ifade edildiği gibi İstanbul Teknik Üniversitesi dışındaki hiç bir üniversitede bu tür kriterler yükseltme ve atama zorunlu koşulları içerisinde yer almamaktadır.

Tablo 2. Üniversitelerin Akademik Etkinlik Puanlandırma Tablolarında Yer Alan Eğitim Etkinlikleri

Eğitim Etkinlikleri
Ön lisans, lisans ve lisansüstü dersler (doçentlik için son 3 yıl, profesörlük için son 5 yıl)

Ön lisans, lisans bitirme projesi/ödevi
 Öğrenci geri bildirimlerinin değerlendirilmesi (Son üç yıllık ortalaması)
 Doktora/Sanatta yeterlilik tez yönetimi (tamamlanmış/devam eden)
 Yüksek lisans tez yönetimi (tamamlanmış/devam eden)
 Tezsiz / yüksek lisans projesi yönetimi (tamamlanmış/devam eden)
 Doktora tezi ikinci danışmanlık (tamamlanmış/devam eden)
 Yüksek lisans tezi ikinci danışmanlık (tamamlanmış/devam eden)
 Doktora tezi jüri üyeliği (tamamlanmış/devam eden)
 Yüksek lisans tezi jüri üyeliği (tamamlanmış/devam eden)
 YÖK tarafından yapılan doçentlik jüri görevlendirmesi
 Bir tasarım atelyesi yönetmiş olmak, bu atelyenin ürünlerini sergilemiş ya da ürünleri makale düzeyinde yayınlamış olmak
 Eğitime yönelik bir laboratuvar, atelye ve benzeri organizasyon kurmuş olmak ve bunu tanıtmak amacı ile makale düzeyinde yayınlamış olmak
 Eğitime yönelik ulusal veya uluslararası bir atelye ya da yaz okulu benzeri bir çalışma düzenlemiş olmak
 Eğitim amacıyla lisans veya yüksek lisans düzeyindeki derslere yardımcı ders notu veya elektronik ortamda ders malzemesi hazırlamış olmak (Ders notlarının veya elektronik ortamdaki ürünlerin ilgili kurullarca kabul edilmiş olması koşulu aranacaktır)
 Uzaktan eğitime katkı: Elektronik ortamda sunulan ders
 Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci (EYYKS) Komisyon Üyeliği
 Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) Üyeliği
 Eğitim ve kalite çalışmalarını ilgili diğer kurul üyelikleri
 ABET/Bologna kriterlerine uygun ders geliştirme

Tartışma

Çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda akademik yükseltme ve atamaya yönelik en önemli kriterlerin yayın odaklı olduğu görülmüştür. Ayrıca 14 üniversiteye ait akademik yükseltme ve atama zorunlu koşullarının neredeyse hiçbirinde eğitim etkinliklerinin yer almadığı, bunların sadece toplam puanın artırılmasına yönelik birer alternatif kriter olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

Akademisyenlerin öğrenci odaklı çalışmalarını teşvik edecek şekilde akademik yükseltme ve atama kriterlerinin Tablo 2' de listelenmiş olan kriterler içerisinden özellikle ön lisans, lisans ve lisansüstü dersler verilmesi kriterinin zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

Tablo 2' de listelenmiş olan eğitim etkinliklerine ait kriterlerden önemli bir puanın alınması zorunluluğu getirilmelidir.

Eğitim kalitesinin artırılmasıyla ilgili bir standardizasyonun sağlanabilmesi amacıyla tüm eğitim kurumlarında aynı mesleklere ait yükseltme ve atama

kriterlerinin aynı olması önerilmektedir. Örneğin ön lisans, lisans ve lisansüstü dersler puanlandırılırken bir eğitim kurumda kredi/saati 1 puan iken başka bir kurumda 2 puan/yarıyıldır. Bu tür farklılıklar ortadan kaldırılacak şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.

Tablo 2' de listelenmiş olan eğitim etkinliklerinin çeşitliliği akademisyenlerden alınacak geri bildirimlerle her yıl artırılmaya çalışılmalıdır.

Yukarıda tanımlanmış olan tüm bu öneriler doğrultusunda akademik yükseltme ve atamaya ait zorunlu kriterlerin revize edilmesiyle akademisyen-öğrenci birebir etkileşimini sağlayan etkinlikler büyük ölçüde artırmış olacaktır.

Sonuç

Çalışma kapsamında yapılan bu öneriler doğrultusunda akademisyenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde edindikleri mesleki birikimlerini öğrencilerine aktarmalarını sağlayacak hertürlü etkinlik teşvik edilmiş olacak, bu ise öğretim kalitesinin daha yüksek seviyelere çıkartılmasını mümkün kılacaktır.

Kaynakça

- Akdeniz Üniversitesi. (2013, 12 Mart). Akademik Yükseltme ve Atama Kriterleri, <http://akademikyukseltme.akdeniz.edu.tr/tr.i2.akademik-yukseltme-ve-atama-kriterleri#i> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi. (2013, 17 Mart). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Kriterleri, <http://www.hacettepe.edu.tr/TR,7788/atama-kriterleri.html> adresinden erişilmiştir.
- Kadir Has Üniversitesi. (2013a, 8 Mart). **Kadir Has Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Kriterleri**, <http://www.khas.edu.tr/egitim/atama-yukseltme-kriterleri.html> adresinden erişilmiştir.
- Kadir Has Üniversitesi. (2013b, 13 Mart). Kadir Has Üniversitesi Öğretim Elemanları Ders Yükleri ve Ek Ders Ücreti ile İlgili Uygulama Esasları, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.khas.edu.tr%2Fuploads%2Fpdf-doc-vb%2Fmevzuat%2Fders_yuku_ek_ucretleri.pdf&ei=ZT9xUdybCng7QaA1IAy&usg=AFQjCNFLDjiozxxkP7MHDvQ-Zj8YD0HIs-A&sig2=t0cjQLOzu8_udlW7cDsO&bvm=bv.45373924.d.ZWU adresinden erişilmiştir.
- Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2013a, 14 Mart). Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama İlkeleri, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpdb.ktu.edu.tr%2Fmevzuat%2Fktu_yonerge-ata-ma.pdf&ei=v_FwUfaaMsaOOPqjgGg&usg=AFQjCNHI0NPmZQ0IHkukWf5yF9_RuGpf0g&sig2=9v46LMVGaEzOsWYL-MMifg&bvm=bv.45373924.d.ZWU adresinden erişilmiştir.
- Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2013b, 10 Mart). Ders Yükü Tespiti ve Ek Ders Ücreti Ödemelerinde Uyulacak Esaslar, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ktu.edu.tr%2Ffakulte%2Ffenedb%2Ffakulte%2Ffiles%2Fmevzuat%2Fesaslar_son_meti.pdf&ei=yTxxUYaIluGS7Aa dpoHIAw&usg=AFQjCNHw072lqf9ZiOzbAA-Gj5Z7PHoK2g&sig2=yPcZ_fyV26c6JsCeegnRUQ adresinden erişilmiştir.
- Kocaeli Üniversitesi. (2013, 10 Mart). Kocaeli Üniversitesi Akademik Atama Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fperdb.kocaeli.edu.tr%2Fatama_kriterleri%2FatamaYon2012.doc&ei=WPJwUfjpKlSeO8n3gZAG&usg=AFQjCNFiUaRLxrsG I813OTTB_TeFeBifHg&sig2=412nf6_sR0urV9g7jCP7EQ adresinden erişilmiştir.
- Maltepe Üniversitesi. (2013, 19 Mart). Maltepe Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.maltepe.edu.tr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffiles%2Fatama_yukseltme_yonerge_son.pdf&ei=7fNwUeX7GousPcKyAQ&usg=AFQjCNEtWTWpTayUAeuiP8YMDiof2qs0hQ&sig2=0iUouNTIMMu1kLO087TkAg adresinden erişilmiştir.
- Marmara Üniversitesi. (2013, 10 Mart). Marmara Üniversitesi Öğretim Üyeliğine Yükseltme Ve Atama Kriterleri Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdosya.marmara.edu.tr%2Fwww%2Fmevzuat%2Fyeniyeni%2Fyeni%2Fmu_ogretim_uyeligine_yukseltme_ve_atama_kriterleri.pdf&ei=b_RwUaSYLYTROcOcgHg&usg=AFQjCNFQ7vN2LpWWm12zmfwcRUUEXnqXpg&sig2=IMBibVYBk_WYIBuYBjsvdQ adresinden erişilmiştir..
- Resmi Gazete. (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, *Resmi Gazete*, 6/11/1981 / Sayı : 17506, Yayımlandığı Düstur : Tertip: 5 / Cilt : 21 / Sayfa:3
- Işık Üniversitesi. (2013, 15 Mart). Işık Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Esasları, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.isikun.edu.tr%2Fi%2Fcontent%2F1207_1_Atama-Esaslari-2013.pdf&ei=Ae9wUYPVNymvPMimgSg&usg=AFQjCNExtENd3_odbj9wulD9nykqP-Olpg&sig2=BKhNaViiRNZm5ulP7NSJAg&bvm=bv.45373924.d.ZWU adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Aydın Üniversitesi. (2013, 10 Mart). T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aydin.edu.tr%2FEBS%2Fsource%2Fregulations_directives%2Fdirectives%2FistAydinUniv.akademikyukseltmeeatamayonergesi.pdf&ei=-OtwUbO5NMLXPebAgcgG&usg=AFQjCNEF_UzDQn3IIBp7P1HFVWDvjD708g&sig2=8tFuBYNC-g62mSzll0yWWQ&bvm=bv.45373924.d.ZWU adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Kültür Üniversitesi. (2013, 14 Mart). İstanbul Kültür Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iku.edu.tr%2Fuserfiles%2Ffile%2Fanasayfa%2Fyonerge%2FAkademikYukseltmeAtamaYonergesi.pdf&ei=7vJwUdDaE4W-PPWWgNgD&usg=AFQjCNGkUkbFc-gJCaixoP7T-dWRPyvV_A&sig2=e1Cn3Tc5smcb-Gh4-L4FvA adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Teknik Üniversitesi. (2013, 10 Mart). İTÜ Akademik Yükseltme ve Atama Ölçütleri İle İlgili Senato Esasları, <http://www.itu.edu.tr/iicerik/itu-akademik-yukseltme-ve-atama-olcutleri> adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Ticaret Üniversitesi. (2013, 10 Mart). İstanbul Ticaret Üniversitesi Öğretim Elemanı Kadrolarına Başvurma, Atama ve Yükseltme İlkeleri Yönergesi, <http://www.iticu.edu.tr/tr/sayfa/Universitemiz/Mevzuat/UniversitemizMevzuati/Yonergeler/OgretimElemaniKadrolarinaBasvurmaAtamaVeYukseltmeIlkeleriYonergesi> adresinden erişilmiştir.

İzmir Üniversitesi. (2013, 10 Mart). İzmir Üniversitesi'nde Akademik Atanma ve Yükseltme İçin Başvuru Koşulları Ve Adayda Aranacak Nitelikler Yönergesi, <http://www.izmir.edu.tr/izmir-universitesi/yonetmelik-ve-yonergeler/3031-Akademik-Atama-ve-Yukseltme-Kriterleri-YENI.html> adresinden erişilmiştir.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (2013, 10 Mart). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Akademik Yükseltme ve Atama Ölçütleri İle İlgili Esaslar Yönergesi, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.yyu.edu.tr%2Fbilgi_belge_dosya%2Fyonerge.doc&ei=hfVwUbPJG8HAPM62geAP&usg=AFQjCNFDL1fa1CSp2SpRfYkxYUIFqHgoNQ&sig2=GWk4LltMgmAzW2Gqvx5XzA adresinden erişilmiştir.

Plastik Sanatlar Alanında Lisansüstü Eğitim Programları Hakkında Düşünce ve Önerilerim

İsmet ÇAVUŞOĞLU*

Son yıllarda Türkiye’de yeni açılan üniversiteler ile sanat eğitimi veren Güzel sanatlar Fakülteleri ve Sanat ve Tasarım Fakülteleri’nin sayısı hızla artış göstermektedir. Bu fakülterde çalışacak elemanların kendi alanları ile ilgili Plastik Sanatlar Programları, Resim ASD , Heykel ASD v.b programlarda eğitim görmeleri ve uzmanlaşmaları gayet doğaldır.

Sanatsal Alanda Lisans, Yüksek Lisans ve Sanatta Yeterlik programlarının daha nitelikli ve başarılı eğitim verebilmeleri ve öğrenci çıktılarının daha kaliteli olabilmesi için neler yapılabilir?

Yıllardır Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde Sanat alanında lisansüstü eğitim programlarında ders verdim. Netice itibarıyla bu programların işleyişi ve öğrenci çıktıları hakkında düşüncelerimi paylaşmak istiyorum.

Lisans eğitimi akademilerde bazı dönemlerde altı yıl olarak uygulanmıştır ve ciddi neticeler alınmıştır. Bulgaristanın Sofya ve Rusya’nın Moskova ve Saint Petersburg ve daha birçok ülke akademilerinde de bu böyle olmuştur. Bu altı yıllık süreç dikkate alındığında Türkiye’de ‘Yüksek Lisans’ derecesine denk gelmektedir. Genel ortalamaya baktığımızda dünya ülkelerinin çoğunda lisans döneminde dört yıl olarak sanat eğitimi verilmektedir. Hatta günümüzde İngiltere’nin bazı üniversitelerinde üç yıllık lisans uygulamaları da mevcuttur. Lisans eğitiminin altyapı olarak çok iyi olması arzulan bir gerçektir.

Dünyanın farklı ülkelerinde sanatsal alanlarda uygulanan lisansüstü eğitim programları bizdeki uygulamalardan çok da farklı değildir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Üniversiteler’de süreler genelde bizdeki gibidir. Massachusetts Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi ve Boston Üni-

versitesi Sanat ve Tasarım Fakülteleri’nde çok ciddi araştırmalar ve sanatsal çalışmalar yapılmaktadır.

İngiltere’de Yüksek Lisans programlarında part time (yarızamanlı) iki yıl ve full time (tam zamanlı) bir yıl (3 sömestir) olarak bazı üniversitelerde örneğin Londra Middlesex University’de bu tür lisansüstü sanat programları uygulanmaktadır.

Sergi açmak ve Ese (Sanat – metin ilişkisini kurmak) tez çalışması istenmektedir. Bu da sanatçının kendi sanatı alanında belirli seviyeye ulaşmış olduğunu konteks/konseptinin var olduğunu kanıtlar niteliktedir. Aynı Üniversitede Sanat Doktoraları da yarızamanlı – 6 yıl olarak uygulanmaktadır. Portsmouth University Sanat ve Tasarım Fakültesi’ndeki uygulamalar da bu şekildedir. Orada bir başka uygulama dikkatimi çekti. Aynı üniversitede beş yıl çalışmış olan kadrolu hocalara tüm bu zaman zarfında yapmış olduğu sanatsal ve bilimsel çalışmalar üzerinden değerlendirme yapılarak “Doktora” yapma imkanı da verilmektedir. Yine sergi ve belrlri bir konsept üzerine juri önünde bilimsel calismalari ve sanatsal etkinlikleri ile ilgili savunma yapılmaktadır. Adaya danışman da verilmektedir. Belki de bizim fakültelerimizde de bu tür uygulamalara gidilebilir diye düşünüyorum. Ayrıca sanat alanlarında lisansüstü sanat eğitimi veren Türkiye’deki tüm üniversitelerde

“Eser Metni” çalışmalarına gidilmesi daha doğru olacaktır. Royal college , Goldsmith college ve Chelsea college gibi Londra sanat okullarında ve Hollanda’nın sanat okullarında da uygulamalar da süre olarak bu şekildedir. Bu okullarda öğrenciler okul süresi esnasında farklı sergilere katılmaktadırlar hatta kişisel sergiler de açmaktadırlar. Bulgaristan’daki Sofya Sanat Akademisinde ve Veliko Tırnovo ile Shumen Eğitim Fakültelerinde bulgarca ve ingilizce olarak bu programlarda eğitim yapılmaktadır. Yabancılar bir yıl bulgarca dil eğitimi görmektedir.

Erasmus öğrenci değişim programları da çok önemlidir. Yurtdışında belirli bir süre sanat eğitimi

* Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi

görmek öğrencimizin ufkunu çeşitli açılardan zenginleştirmektedir.

Büyük şehirlerimizin dışında lisans üstü eğitim veren fakültelerimizde yetişen öğrencilerin daha fazla orijinal sanat eserleri ile temas etmelerinin, merkezlerdeki/megapollerdeki güncel sanat etkinliklerini daha iyi takip edebilmeleri nasıl sağlanmalıdır? problemi üzerine çalışmalıyız.

Genelde lisans üstü programlara aday olan öğrenciler üniversitelerimizin güzel sanatlar fakültelerinde asistan olarak veya sanatsal alanlarda çalışan kişilerdir. Alanında daha iyi uzmanlaşabilmesi için uygulamalı çalışmaların daha yoğun olabilmesi nasıl sağlanmalıdır? Öğrencilerin nitelikli yetişme ve uzmanlaşması için danışmanların eğitim sürecindeki sorumluluğunun ve katkılarının artırılması ve farklı/rasyonel yöntemler kullanması önemlidir.

Lisans eğitimi ve Yüksek Lisans'ını bir başka alanda/fakültede yapmış olan birisinin Sanatta Yeterlik tezini sanat/sanat tarihi ile ilgili yapmış olması onu sanat eğitimi veren fakültelerimizde yeterince söz sahibi yapabilir mi, verimli olabilir mi? Genelde altyapısı/lisansı ne olursa olsun daha sonra "Sanatta yeterliği" sanat alanında yapılmış olan kişilerin sanat fakültelerimizde hoca olmaları ne kadar doğrudur? Bu tür bir şekillenme daha sonra doçentliğe başvurularında sıkıntı yaratır mı?

Okullarımızda bu tür örneklerle raslanmaktadır ve bu da başka bir tartışma konusudur.

Genelde lisansüstü eğitim kariyer amaçlı yapılmaktadır. Bu süreçte yapılan araştırmalar, analizler ve sentezler, ayrıca alanın sanat alanı olduğu da dikkate alındığında sanatsal etkinliklerin yakından takibi ve bireysel sanat üretimi öğrenciyi her yönü ile şekillendirmektedir. Kendi sanatının da olgunlaşmış olup konsepti, tema ve konuları, çalışma tarzı gibi önemli etkenler de belirgin şekilde olgunluk göstermelidir. Kendisinin de alanında söz sahibi olabilmesi ve daha sonra çalışma hayatında öğrencilerine kararlı bir şekilde bilgi ve becerilerini aktarabilmesi için bu geçen lisansüstü süreçte her yönüyle uzmanlaşmış olması büyük önem taşır. Teorik bazda araştırmalar yaparken felsefe, sanat estetiği,

sosyoloji, siyaset, pedagoji ve metodika gibi alanlardan beslenmek önemlidir. Fikir sahibi olabilmek için bilgi sahibi olmak gerekir. Bilgi sadece yerel kaynaklardan ve çevirilerden alındığında yetersiz kalabilir, bundan dolayı yabancı kaynakların taranması da dünyadaki gelişmeler, güncel sanatın gidişatı açısından çok önemlidir. Bazen öğrencilerin Türkiye'de yabancı dilin neden bu kadar önemsendiği konusunda sorgulayıcı tavırları karşısında bunun bir nevi zorunluluk olduğunu belirtmek gerekir. Çalışma hayatı boyunca, hatta yaşamı boyunca öğretim üyesinin farklı ortamlarda bulunacağı için yabancı dil özellikle de İngilizce günümüzde her açıdan önemlidir. Plastik Sanatlar alanı programları için seçilen adaylar arasında daha fazla güzel sanatlar fakültelerinden mezun olanlar ve Eğitim fakültelerinin Resim İş bölümlerinden mezun olanlar vardır. Eğitim fakültelerinden gelenlerin pedagoji ve metodika dersleri gördüğünden dolayı bilgilerini öğrenciye aktarma sorunu yoktur, fakat Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Sanat ve Tasarım Fakülteleri'nden gelenler için bu derslerin seçmeli dersler arasında yer almaları ve onları seçmeleri doğru olacaktır. Metodika ve pedagoji dersi, hatta sanat estetiği ve psikoloji dersi görmemiş öğrenci öğretim üyesi olarak atandığında ancak kendi hocalarının çalışma tarzını kendisine örnek alabilecektir, kendi geliştirdiği yöntemleri uygulayacaktır. Öğrencilerine kişisel özelliklerine göre davranış sergilemesi gerektiğinde pedagojik ve psikolojik eksikleri olabilecektir. Bazı üniversitelerde Sanatta Yeterlik yapan öğrenciler üç yarıyılık Pedagojik Formasyon için eğitimden de geçmektedirler. Bu doğrudur, fakat eğitim sürecini uzatmaktadır.

Neticede sanat alanında iyi uzmanlar yetiştirmek önümüzdeki yılların sanatı ve sanat eğitimi için çok önemlidir.

Çıktı olarak beklentilerimiz arasında: sanatı, sanat alanındaki gelişmeleri takip eden, analiz ve sentez yapabilen, eğitim problemlerini çözmüş ve kendi sanatını da olgunlaştırmış, tarzını oluşturmuş uzmanlar olarak sanatsal etkinliklerde söz sahibi olmaları önemli özelliklerdir.

Yeni Türk Edebiyatı Metinlerine Yeni İnceleme Yöntemleriyle Yaklaşılmasında Karşılaşılan Problemler

Elmas KARAKAŞ*

Emine Neşe DEMİRDELER**

Özet

Metin, edebiyat disiplininin temel çalışma objesi olarak merkezi bir konumda bulunmaktadır. Bu bakımdan edebiyat çalışmalarının giderek daha çok metne yöneldiği görülmektedir. Ancak metne yaklaşımın belirli bir yöntem kullanılmaksızın başarıya ulaşması mümkün değildir. Batı felsefesinin bir ürünü olarak ortaya çıkan metin inceleme yöntemleri, metni farklı açılardan anlamlandırma olanağı sağlayan birer imkân olarak önümüzde durmaktadır.

Öte yandan, bu inceleme yöntemlerinin arkasında yer alan felsefelerin bilinmemesi, bu yöntemlere ilişkin kaynak eserlere ulaşamaması, yabancı dil problemi ile edebi metinlerin kendi içerisinde birtakım geleneksel hususiyetler barındırması gibi etmenler, bu yeni yöntemlerin uygulanabilirliğine yönelik tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Bu bildiride, belagatten retoriğe uzanan metin inceleme geleneği verilmeye çalışılacak, bu yeni yöntemlerin uygulanabilirliği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat Kuramları, Yöntem, Yeni Türk Edebiyatı Metinleri

Abstract

Text, as basic study object of literature is in a central position. In that respect, it is seen that literary studies are gradually trending to text more. However, approach to text without using a certain method cannot reach success. Text study methods those emerged as products of philisopy of West are opportunities those enables differentially signification of texts.

On the other hand, some factors like blinding to philosophies behind these study methods, failing to reach basic source books, problem of foreign language and literary texts' containing traditional characteristics are in center of debates aimed at the new methods' practicability. In this paper, text study precedent from belagat to rhetoric is going to be given and new methods practicability is going to be discussed.

Key Words: Literary Theory, Method, New Turkish Literature Text.

Giriş

Metin, edebiyat biliminin temel objesidir ve bu yönüyle edebiyat incelemelerinin merkezinde yer almaktadır. Metne yaklaşım ya da genel olarak herhangi bir sanat yapıtına yaklaşım ise belirli bir yöntem kullanımını gerekli kılmaktadır. Çünkü herhangi bir yöntem kullanılmaksızın yapılacak çalışmalar keyfiliği beraberinde getirmektedir. Edebiyat bilimi söz konusu olduğunda da çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Edebiyat kuramları da bu noktada gündeme gelmektedir. Batı felsefesinin bir ürünü olarak ortaya çıkan edebiyat kuramları, metni farklı açılardan anlamlandırma olanağı sağlayan birer imkân olarak önümüzde durmaktadır. Batıda edebiyat kuramlarının ilk görünümünün Aristo'nun

Poetika'sı ile olduğu kabul edilmektedir. Bu eserden günümüze kadar gelen sürede edebiyat kuramcıları sanatçı, eser, okur ve bunların bağlı olduğu dış dünyaya odaklanmak suretiyle çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. Bu noktada Berna Moran'ın *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (Moran, 1983: 4) adlı eserinde yer alan kuram tasnifine yer vermek yerinde olacaktır. Berna Moran'a göre sanat olayında rol oynayan unsurlar dört tanedir. Sanatçı, eser, okur ve bunların bağlı olduğu dış dünya, yani toplum. Günümüze kadar gelen sürede sanat akımları bu dört unsurdan birine odaklanmak suretiyle meydana gelmiştir. Kimileri sanatı dış dünyaya benzetir ve onu bir ayna olarak görür. Burada toplumsal bir yönelim söz konusudur. Kimileri ise sanatçıya yönelir. Biyografik okumaya dayalı kuramlar bu türdendir. Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise, edebiyat eleştirisi edebî metin üzerine odaklanır. Bu anlayış, sanatın özünü başka şeylerde değil bizzat metnin kendisinde arar. Biçimci ve tarihselci eleştiri anlayışı

*Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, eferik@sakarya.edu.tr

**Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, edemirdeler@sakarya.edu.tr

ile bu anlayışlardan doğan akımlar, yirmi birinci yüzyılın hâkim paradigmasını şekillendirmiştir.

Batının karşısında konumlandıracağımız Doğuda ise metin inceleme yöntemi olarak belagat kullanılmaktadır. Belagat, yerinde söylenmiş doğru ve güzel sözü konu ve gaye edinen ilim dalıdır (Saraç, 2006: 17). Önceleri, Kuran-ı Kerim'in icazlı yönünü ortaya çıkarmak için yola çıkılan bu araştırmaların ilmî bir disiplin şekline bürünmesi daha sonraki tarihlerdedir. Belagat, bir metinde yer alan anlamsal birliklerin yani sözcüklerin dizilişlerini, kullanımlarını, ses tekrarlarını, edebî sanatlarını vs. incelemek suretiyle metnin anlamına ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu yöntemin edebî manada Batıyla ilk temaslarımızı kurduğumuz Tanzimat dönemine kadar tek inceleme yöntemi olarak kullanıldığı söylenebilir.

Tanzimat'la birlikte yeni bir edebiyat anlayışı ortaya çıkmıştır. Edebiyatla Batılı formlar esas alınmaya başlamıştır. Bu dönemde özellikle edebiyat eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitapları önemlidir. Bunlar içerisinde edebiyat teorisi sahasında ilk çalışma Süleyman Hüsnü Paşa'nın *Mebânî'il-İnşâ* adlı eseridir. Ardından da Recaizâde Mahmut Ekrem'in *Tâlim-i Edebiyat* adlı eseri yazılır. Orhan Okay modern manada yazılmış ilk edebiyat teorisi kitabının *Tâlim-i Edebiyat* olduğunu söyler (Çalışkan, 2011: 112). Bundan sonraki dönemlerde de edebiyat teorisi alanında da çalışmalar yapılmışsa da edebiyat teorisinin ya da edebî metin incelemesinin bir mesele haline gelmesi 1960 ve sonrasına rastlamaktadır.

Günümüze doğru gelindiğinde ise çeviriler yoluyla edebiyatımıza giren bu yöntemler üzerine pek çok şey yazılmakta ve bu yöntemler gittikçe artan bir ilgiyle edebî metinlere uygulanmaktadır. Fakat her adaptasyon sürecinde olduğu gibi bu süreçte de birtakım sıkıntılarla karşılaşmaktadır.

Yöntem Uygulamasında Karşılaşılan Problemler

Bu bildiride Batı temelli kuramlar edebî metinlere uygulandığında karşılaşılan problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kuramların yapıları ve özellikleri dikkate alınmış, edebî metinlere uygulandıklarında ortaya çıkabilecek problemler metinlerin ve kuramların çeşitli özellikleri üzerinden saptanmaya ya da öngörülmeye çalışılmıştır.

Batı temelli kuramların edebî metinlere uygulanmasında karşılaşılan sorunların ilki, yöntemle ilk temasta karşımıza çıkmaktadır. Hemen tümü yabancı dillerde yazılmış olan eserler, yabancı dil problemini gündeme getirmektedir. Çoğunlukla muhatap olunan dil İngilizcedir ve sadece bir dil bilmek yeterli olmamaktadır. Örneğin, yapısalcı metodu edebî metinlere uygulayan Greimas'ın felsefesine vakıf olmak, *Structural Semantics: An Attempt At A Method* isimli Fransızca eserine ilk elden ulaşmak çok zor-

dur; çünkü eserin dili Fransızcadır. İngilizce çevirilerinde ise başka problemler ortaya çıkmaktadır.

Metnin orijinaline ulaşıldığında da sorunlar bitmemektedir. Telif hakkı, yabancı dilde yazılan metinlerin temel problemidir. Çoğu şu an hayatta olmayan yazarların eserlerinin yayımlanması, alıntı yapılması konularında telif hakkı gündeme gelmektedir.

Çevirmen sorunu, yine yabancı dilde yazılmış olan eserlerin sorunlarından ve bu sorun eseri orijinaliyle mukayese edemeyecek olan araştırmacılar için telafi edilebilir bir durum değildir. Türkçeye çevirilerde karşımıza çıkan yaygın sorunlardan biri metnin Öztürkçeci bir yaklaşımla Türkçeye aktarılmış olmasıdır. Bu anlayış metinleri anlaşılabilir hale getirmektedir. Türkçeye çevirilerde sık rastlanan ikinci tutum, çevirmenin çevirisini yaptığı metindeki konuya vakıf olamaması durumudur. Yeni Türk edebiyatı araştırmacılarının malumu olan bir örnek olarak, edebiyat incelemelerinde kullanılan kitaplar arasında ilk sıralarda yer alan Rene Wellek ve Austin Warren'in *Theory Of Literature* kitabının Türkçeye çevirilerinden biri Prof. Dr. Ömer Faruk Huyugüzel'e, diğeri ise Suat Karantay ve Yurdanur Salman'a aittir. Huyugüzel kitabını *Edebiyat Teorisi* ismiyle çevirirken, diğer yazarlar kitabı *Yazın Kuramı* ismiyle çevirmiştir. Alanın uzmanlarının ittifakla söylediği şey, Ömer Faruk Huyugüzel çevirisinin tercih edilebilir olduğudur. Bununla bağlantılı olarak ortaya çıkan sorun, hangi çevirinin tercih edilmesi gerektiğidir.

Kuramlara gelirse, Batı menşeli her edebî kuramın ardında birtakım felsefî akımlar bulunmaktadır. Kuramların ardında yatan felsefe bilinmeksizin yapılacak bir uygulama elbette eksik olacak, yanlış sonuçlara ulaşmamıza sebep olacaktır. Peter Zima, tüm modern edebiyat teorilerinin arkasında Hegel, Kant ve Nietzsche'nin felsefesinin yer aldığını söylemektedir. Bizde yapılan uygulamalarda ise, bu filozoflara ve felsefelerine atıf yapılmak şöyle dursun, temel kaynaklara ulaşma dahi bir sorundur. Özellikle akademik camiada yayın/puan endişesiyle "bakir" olarak nitelendirilebileceğimiz bu alan büyük bir acelelilikle ve acemilikle hırpalanmaktadır.

Diğer bir sorun, bütünsel bir bakış açısı elde edebilmek, Tanzimat'tan sonraki kırılmayı daha net anlayabilmek için, daha önceki edebî inceleme geleneğinin bilinmesi gerektiğidir. Belagat, yalnızca eski Türk edebiyatı sahasında çalışanların bilgi sahibi olduğu bir alan olarak durmaktadır.

Kuramların metne uygulanmasındaki diğer sorun, her kuramın her metne uygulanabilirliğine dair yanılıdır. Bunun yerine, "metne uygun kuram" anlayışı benimsenmelidir.

Kuramların, organik bütünlüğünü sağlamış, tartışma götürmeyen yapılar olduğunun düşünmek diğer bir yanılığımızdır. Hiçbir kuram son halini almamış-

tır, üzerinde tartışmalar halen sürmektedir. Bu yüzden bu kuramların her metne uygulanabilir mutlak gerçekler gibi sunulması gerekir.

Sonuç

Öneri olarak sunabileceğimiz şey, edebiyat kuramları ve eleştiriye dair olan derslerin lisansüstü müfredatına uygulanmasıdır. Yukarıda saydığımız maddelere bağlı olarak, yabancı dil eğitimi ihmal edilemez bir unsur olarak durmaktadır. Metinlerin

orijinaline ulaşmak, Türkçeye çevirileriyle gerektiğinde mukayese edebilmek yabancı dil bilme sayesinde mümkün olmaktadır. Hangi çevirinin tercih edilmesi gerektiği sorunu, aam üzerinde yapılacak ayrıntılı bir taramayı gerekli kılmaktadır. İhmal edilmemesi gereken diğer nokta, konuyla alakalı felsefe okumalar yapılmaksızın sağlıklı bir kuram bilgisine sahip olunamayacağıdır.

Kaynakça

- Çalışkan, A. (2011). Edebiyat Teorisi Üzerine 2: Yöntemler Kaynakları ve Tarihçesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16, 100-119.
- Moran, B. (1983). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Saraç, Y. (2006). *Klasik Edebiyat Bilgisi Belagat*, İstanbul, Gökkuşbu Yayınları.

Psikolojik Danışmaya Başvuran Öğrenci Profili

Mustafa KOÇ *

Tuğba Seda ÇOLAK**

Betül DÜŞÜNCELİ***

Özet

Problem Cümlesi: Üniversitede psikolojik danışma yardımı almak için başvuran öğrenci profili nasıldır?

Amaç: Bu araştırmadaki temel amaç, üniversitede psikolojik danışmaya başvuran öğrenci profilini belirlemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalına psikolojik yardım için başvuran 52 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

Bulgular:

Araştırma kapsamında psikolojik danışma yardımı almak amacıyla başvuran 52 öğrencinin psikolojik yardım alma nedenleri önleyici, iyileştirici ve zenginleştirici olarak sınıflandırılmıştır.

- Erkek ve kız öğrencilerin psikolojik yardıma başvurma nedenleri önleyici olmaktan daha çok iyileştiricidir.
- Öğrencilerin barınma şekilleri psikolojik danışmaya başvurma amaçları için bir faktördür.
- Psikolojik yardım alma amacı öğrenim görülen mesleki eğitim programına göre farklılaşmaktadır.
- Sınıf düzeyi yükseldikçe psikolojik yardım alma iyileştiricilikten önleyiciliğe doğru değişmektedir.
- Öğrenim görülen mesleki eğitim programını isteyerek ve istemeyerek seçme durumuna göre psikolojik yardım alma amacı değişmektedir.
- Not ortalaması düşük öğrenciler daha çok iyileştirici psikolojik danışma amacı ile yardım aramaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Bireyle Psikolojik danışma, öğrenci profili, ruh sağlığı

The Profile of Students Who Have Applied Psychological Counseling

Abstract

Problem statement: How is the profile of students who have applied in order to get psychological counseling in university?

Purpose: The main aim of the study is to determine profile of students who have applied psychological counseling department in university.

Method: The study has been carried out by case study method. The study has been performed with 52 university students who have applied Sakarya University Psychological Counseling and Guidance Department because of getting psychological help. Data have been collected by personal information form and semi-structured interview form which consist of open ended questions.

Findings: In the content of study, purpose of getting psychological counseling of 52 participants who have applied to get psychological counseling have been classified as protective, therapeutic, and enriching.

- Reason to apply psychological counseling of female and male students is enriching rather than protective.
- Sheltering type of students is a factor for psychological counseling purpose.
- Purpose to get psychological counseling differentiate according to vocational training program
- As class level increases, getting psychological counseling change from therapeutic to protective.
- Purpose of getting psychological counseling changes according to voluntarily or involuntarily choosing the vocational training program
- Students who have low grade point average need to therapeutic psychological counseling.

Keywords: Individual psychological counseling, student profile, mental health.

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mkoc@sakarya.edu.tr

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tcolak@sakarya.edu.tr

*** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bbayraktar@sakarya.edu.tr

1.Giriş

Psikolojik danışma, kişilerarası ve kişisel sorunların daha iyi tanımlanması sürecinde ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma kavramı danışanın hem iç dünyasına hem çevresindeki kişilerle ilişkilerine ilişkin kaygılarını içermektedir. Kişinin iç dünyasına ilişkin içsel boyut, benlik algısıyla ilgili endişelerinden psikolojik rahatsızlığa kadar birçok farklı durumu kapsayabilir. Kişilerarası ilişkilere dair ilişkisel boyut içerisinde yer alan konular ise danışanla diğer insanlar arasında yaşanan iletişim ve algı sorunlarından düşmanlık, saldırganlık ve suç oluşturan eylemlere kadar değişebilir. Bu sorunlar tüm yaş grupları ve gelişim evrelerinde görülebilir (Hackney ve Cormier, 2008).

Rehberlik hizmetleri ilk kez Amerika'nın öncülüğünde 1890 yılında uygulama alanına girmiş, 1910'lu yıllarda ise Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde faaliyete geçmiş, Türkiye'de ise Rehberlik çalışmaları 1950 yıllarında başlamıştır (Altıntaş, 2005). Rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde düşünülen ve bireyin, yaşamının çeşitli aşamalarında, gelişimine ve uyumuna etki eden faktörlerin bilinmesi ve onun yerinde kararlar veren dengeli bir kişi olması amacını güden hizmetler bütünüdür (Öveç, 2008). Türkiye'de ise ilk defa 1953-54 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagojik ve Özel Eğitim bölümlerinde rehberlik bağımsız bir ders olarak yer almıştır. 1981 yılında hazırlanan yükseköğretimde yapılan yeni düzenlemeler sonucunda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan eğitiminde Psikolojik Hizmetler anabilim dalları içinde yerini almış, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programları başlatılmıştır (Abacı, 2008).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, 20. Yüzyılın başlarında sanayileşme ve kentleşme olgusunun yarattığı toplumsal sorunları çözmek amacı ile geliştirilen yardım hizmetlerinden biridir (Doğan, 1997). Hızla değişen toplumsal koşullarda, bireylerin karşılaştıkları "bireysel, eğitimsel ve mesleki sorunlarının" çözümü ve bu konularda optimal kararlar verebilmeleri için profesyonel anlamda yardım sağlama hizmeti, "psikolojik danışman"larla gerçekleştirilmektedir (Ültanır, 2005).

Ceyhan ve Ceyhan (2011), üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin 550 öğrencinin yalnızlık ve depresyon düzeylerini incelediği bir çalışmada, psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin genel olarak yalnızlık düzeyinin orta düzeyde ve depresyon düzeyi ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğunu işaret etmiştir. Ayrıca, çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek yalnızlık ve depresyon düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Anksiyete, Somatizasyon ve kişiler arası duyarlık ruh sağlığının bozulmasına neden olan faktörler

olarak yaşanırken, hostilete, Paranoid düşünce ve depresyon bunların bir sonucu olarak yaşanmaktadır (Çolak ve Düşünceli, 2012).

Depresif belirtiler ile ailelerin üniversite masraflarını karşılama gücü, ders başarısı, fakülte ve sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenciler, sosyal yaşam ve tesis eksikliğini, eğitim sisteminin ve kalitesinin yetersizliğini, ekonomik sıkıntıların sorun alanları olarak belirtmişlerdir. Ekonomik ve arkadaşlar arası problemlerle depresif belirtiler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2002).

Önleyici rehberlik hizmetleri olası sorunların ortaya çıkmadan önce kestirilmesine ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik etkinlikleri ile bu sorunların ortaya çıkmasının önüne geçilmesine olanak sağlamaktadır (Kaya ve Çivitçi, 2005). Korkut (2003), önleyici rehberlik hizmetlerine ilişkin yapmış olduğu bir çalışmada, önleyici rehberlik çalışmalarını yaygınlaştırmanın zihinsel sağlık açısından sağlıklı gençlerin yetiştirilmesi, psikolojik danışmanların zamanlarını daha etkili kullanmalarını sağlaması, yapılan etkinliklerin etkilerinin ölçülebilmesi ve görülmesi açıklarından değerlendirildiğinde çok yararlı olacağı görüşünü savunmaktadır.

Öğrencilerin problem alanlarının ve yardım arama gönüllülüklerinin cinsiyet açısından farklılaştığını, üst sosyoekonomik düzeye mensup öğrencilerin daha fazla probleme sahip olduklarını; öğrencilerin daha çok duygusal, akademik ve ekonomik problemler yaşadıklarını ve daha çok ailelerinden ve arkadaşlarından yardım aldıklarını, yardım arama gönüllülüklerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya ve Terzi, 2012).

Öğrencilerin yardım almak için başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarının daha çok aileleri ve arkadaşları olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin düşük düzeyde olduğu ve kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Topkaya ve Meydan, 2013).

Eğitim düzeyi yüksek ve/veya ekonomik durumu iyi olanlar, aile üyelerinden herhangi birisi profesyonel yardım alanlar, sıkıntılarını yakınlarıyla paylaşabilenler, profesyonel yardıma ihtiyaç hisseden ve kabul edenlerde psikiyatriste başvurma eğilimi görece daha yüksektir (Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011). Kendini saklama düzeyi yüksek olan öğrencilerin yardım aramaya yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonuçları elde edilmiştir (Özbay, Terzi, Erkan ve Cihangir Çankaya, 2011).

Psikolojik danışma bir nevi değişim, önleme ya da yaşamı zenginleştirme aracı olarak görülebilir. Sebep ne olursa olsun, yaşam birey için bazen o kadar yıkıcı bir hal alabilir ki, aşırı stres, tatminsizlik ya da mutsuzluk gibi duygular, yaşamın normal akışında devam etmesini olanaksız kılabilir. Önleme ise psikolojik danışma sayesinde kişinin yaşamında öngörülebilir, nitelikli, gerginliğe yol açan bazı olaylara hazırlıklı kılınması, kendi kendisine yardımcı olmasının sağlanması ve sonuç olarak değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olunmasıdır. Zenginleştirici psikolojik danışma yaşamın zorluk ve öngörülebilirliğinin ötesine geçerek, danışanın yaşantısını, hayatın içinde kendiliğinden var olan fırsatlar ve olanaklar hakkında yeni ve derin bir kavrayış, değer bilme ve bilgelik olgularına açık kılmayı amaçlar (Hackney ve Cormier, 2008). Bu araştırmadaki temel amaç, üniversitede psikolojik danışmaya başvuran öğrenci profilini belirlemektir. Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını iyileştirici, önleyici ve zenginleştirici amaçlardan hangisi ile psikolojik danışma hizmetine başvurduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin amacı belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri analizi frekans ve yüzdelerle belirlenerek yapılmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalına psikolojik yardım için başvuran 52 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında psikolojik danışmaya başvuran, 6 Sosyal Bilgiler Eğitimi, 10 Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 5 Zihinsel Engelliler Eğitimi, 5 Matematik Eğitimi, 10 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 5 Türkçe eğitimi, 5 Okul Öncesi Eğitimi ve 6 Fen Bilgisi Eğitimi öğrencisi incelenmiştir. Bu öğrencilerin 6'sı 1. sınıf, 17'si 2. sınıf, 12'si 3. sınıf, 17'si 4. sınıf öğrencisidir. 21 tanesi evde arkadaşlarıyla, 13 tanesi özel yurttan, 11 tanesi devlet yurtda, 7 tanesi evde ailesiyle yaşamaktadır. 22 öğrencinin not ortalaması 1.50-2.00 arasında, 9 öğrencinin not ortalaması 2.00-2.50 arasında, 14 öğrencinin not ortalaması 2.50-3.00 arasında, 7 öğrencinin ise 3.00- 3.50 arasındadır. (Öğrencilerin not ortalamaları 4.00' lük sistemde ele alınmıştır.)

2.2.Veriler Toplama Araçları

Veriler kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

3.Bulgular

Araştırma psikolojik danışma yardımı için başvuran 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin psikolojik yardım alma nedenleri önleyici, iyileştirici ve zenginleştirici olarak sınıflandırılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan bireylerin 30'u kadın, 22'si erkektir. 21'i evde arkadaşları ile, 7'si evde ailesi ile, 11'i devlet yurtda ve 13'ü özel yurttan barınmaktadır. Danışmaya başvuran öğrencilerin 9'u PDR, 10'u BÖTE, 6'sı SBE, 5'i OÖE, 6'sı İME, 5'i ZEE, 6'sı FBE ve 5'i TRE programında öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan bireylerin 6'sı 1. Sınıf, 17'si 2. Sınıf, 12'si 3. Sınıf ve 17'si son sınıf öğrencisidir. Aile ilişkilerin uzak olarak algılayanlar 8, biraz uzak olarak algılayanlar 11, orta olarak algılayanlar 11, iyi olarak algılayanlar 13 ve çok iyi olarak algılayanlar 9 kişidir. Katılımcıların net ortalamaları 1,67 ile 3,50 arasındadır. Yığılmanın 2,6'de olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki bireylerin 45'i iyileştirici, 7'si ise önleyici danışmanlık hizmeti almak için başvurmuştur. Hiçbir öğrenci zenginleştirici hizmet almak için başvurmamıştır.

Kadın ve erkek katılımcıların psikolojik danışmaya başvuru nedenleri önleyici olmaktan daha çok iyileştiricidir. 30 kadın katılımcıdan 29'u iyileştirici 1 tanesi önleyici, erkek katılımcılardan 16'sı iyileştirici ve 6'sı önleyici yardım almak için başvurmuştur.

Psikolojik danışmaya başvuran öğrencilerin barınma şekillerine göre yardım alma amaçları farklılaşmaktadır. Devlet yurtlarında ve özel yurtlarda kalan öğrenciler daha çok iyileştirici yardım hizmetine başvururken, evde arkadaşları ve ailesiyle barınarlarda önleyici hizmet alma davranışı da gözlenmiştir.

Öğrenim görülen mesleki eğitim programı psikolojik danışmaya başvuru amacıyla farklılıklara neden olmaktadır. İME, ZEE, FBE, TRE programlarında öğrenim gören öğrenciler sadece iyileştirici psikolojik danışma amacıyla başvururken, diğer programlarda öğrenim gören öğrenciler hem iyileştirici hem de önleyici hizmet almak için başvurmuştur.

Sınıf düzeyi yükseldikçe psikolojik yardım alma amacı iyileştiricilikten önleyiciliğe dönüşmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik danışmaya başvurma nedenleri tamamen iyileştirici amacıyla yapılırken, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta önleyici amaçla danışma yardımına başvurulduğu görülmüştür.

Öğrenim görülen mesleki eğitim programını isteyerek ve istemeyerek seçme durumuna göre psikolojik

danışmaya başvuru nedeni de değişmektedir. İsteyerek seçenlerin istemeyerek seçenlerden daha çok önleyici, istemeyerek seçenlerin isteyerek seçenlerden daha çok iyileştirici hizmet almak için başvurduğu gözlenmiştir.

Algılanan aile ve arkadaş ilişkileri psikolojik yardım alma amacıyla önemli bir değişime neden olmaktadır.

Not ortalaması düşük öğrenciler daha çok iyileştirici psikolojik danışma amacı ile yardım aramaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırma bulgularına göre psikolojik danışma hizmetine başvuran öğrencilerin büyük çoğunluğu (%86.5) iyileştirici, kalan kısmı (%13.5) ise önleyici amaçlı olarak başvuruda bulunmuştur. Ruh sağlığını zenginleştirme amacıyla ruh sağlığı hizmetine başvuran öğrenci bulunmamaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ele alındığında modern toplumlarda ilk basamaklarda yer alan fizyolojik gereksinimler ve güven gereksinimi büyük oranda karşılanmaktadır. Ortalama bir Amerikalının fizyolojik gereksinimlerinin %85'i, güven gereksiniminin %70'i, ait olma ve sevgi gereksiniminin %40'ı ve kendini gerçekleştirme gereksiniminin %10'u karşılanmaktadır. Maslow gereksinimlerimizin kısmen karşılandığını belirtmiştir (Burger, 2006). Zenginleştirme ruh sağlığı hizmeti bireylerin kendini gerçekleştirme sürecinde ivme kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Geleceğe iyimser bakış düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu da yükselmektedir (Tuzgöl Dost, 2007). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre üniversite öğrencilerinin ilk düzeyler olan fizyolojik ihtiyaçlar ve güven ihtiyaçları basamaklarında yardıma gereksinim duydukları, bu nedenle iyileştirici amaçlı psikolojik desteğe başvurdukları söylenebilir.

Öğrencilerin barınma şekillerinin psikolojik belirtiler için bir faktör olduğu bulunmuştur. Yurtta barınan öğrenciler daha çok iyileştirici ruh sağlığı hizmetine başvururken, evde aileyle veya arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin ruh sağlığını koruma amacıyla psikolojik danışma hizmetine başvurduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Tuncay (2000), Türkiye'de gençlik sorunlarının psikolojik boyutunu incelediği bir çalışmada ruhsal açıdan sosyalizasyon süreci dışında kaldığı takdirde; gençlerin, yüksek idealler yerine, insanlara karışmaktan hoşlanmayan, çaresizlik içindeki ruhsal yapılarıyla kırılcılık, agresiflik, şiddet ve vahşet gibi görüntüler geliştirmekte olduklarını ifade etmektedir. Sosyal destek sistemi güçlü olan öğrenciler, yaşanması olası güçlükler karşısında hazırlıklı olma ve bu durumlarla baş etmede kendi kaynaklarını kullanabilmeyi amaçlamaktadır. Arslantaş ve diğer-

lerine (2011) göre stresle başa çıkabilenler, eş-arkadaş sosyal desteği olanlar ve genel sağlık algısı iyi olanlar daha çok yardım arama tutumu göstermektedirler. Aileden algılanan sosyal destek düzeyini düşük algılayan bireylerde anksiyete ve depresyon belirtilerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Soylu, 2002).

Psikolojik yardım alma amacı öğrenim görülen mesleki eğitim programına göre değişmektedir. Bu durum İME, FBE ve TRE gibi eğitim görülen mesleki programların istihdam oranıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencileri genel olarak meslek yaşamına erken atılmak isteyen, garanti meslek arayışındaki bireylerin seçtiği eğitim kurumudur. Ancak son zamanlarda getirilen katı kriterler sonrasında öğretmenlik mesleği isteyerek seçilen meslekler sıralamasında aşağılara düşmüştür. Öğrencilerin bir an önce meslek yaşamına atılma isteği ve bunun yanında yer alan işsiz kalma korkusu nedeniyle bireylerde psikolojik belirtiler artış gösterebilmektedir. Logoterapiye göre işsizlik depresyona değil duyarsızlığa neden olur. Birey artan bir şekilde ilgisiz hale gelir. İşsiz birey işe yaramaz hisseder ve içsel bir boşluk yaşar. Çünkü yaşama bir katkı yapamamaktadır (Frankl, 1973). Türkiye'de mevcut işsizlik oranı ve öğretmen atamalarıyla ilgili son durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bu kaygıyı yoğun bir şekilde yaşadıkları gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularında ZEE gibi bölümlerde eğitim gören öğrencilerin çalışma şartlarının zorluğu, meslek yaşantısında kendilerinden beklenenlerle mesleki eğitim sürecinde edindikleri yeterlilik duygusunun örtüşmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe psikolojik yardım alma amacı iyileştiricilikten önleyiciliğe doğru değişmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe depresyon puanları artmaktadır (Özdel ve diğerleri, 2002). Sınıf düzeyi açısından birinci sınıf öğrencilerin diğer sınıf düzeyi (ikinci, üçüncü ve dördüncü) öğrencilerinin tümünden anlamlı biçimde daha yüksek yalnızlık ve depresyon düzeyine sahip olduğu da ortaya çıkmıştır (Ceyhan ve Ceyhan 2011).

Öğrenim görülen mesleki eğitim programını isteyerek ve istemeyerek seçme durumuna göre psikolojik yardım arayışı değişmektedir. Mesleki eğitim programını istemeyerek seçen öğrencilerin daha çok iyileştirici, isteyerek seçen öğrencilerinse önleyici amaçlı olarak psikolojik danışmaya başvurdukları görülmüştür. Bu sonuç Türkiye'de pek çok öğrencinin maruz kaldığı bir durumdur. Açıkta kalma korkusuyla puanları ölçüsünde kötünün iyisi olan programları tercih eden öğrenciler süreç ilerledikçe farklı kaygılarla baş etmek durumunda kalmaktadır. Okuduğu bölüme açıkta kalmamak için girdiğini düşünen öğrencilerin yaşam doyumu, eğitim doyumu ve öğretim üyeleriyle ilişkilerinden hoş-

nutluk puanları, o bölümü özellikle istedikleri için okuduğunu düşünen öğrencilere göre daha düşük ve Beck Depresyon ve Beck Umutsuzluk Ölçek puanları daha yüksek bulunmuştur (Gündoğar, Sallan Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Üniversite öğrencileri yaşadıkları baskı sonucunda öfke, kaygı ve depresyon gibi bazı psikolojik belirti ve sorunlara daha yatkın hale gelebilmektedirler (Ceyhan, Ceyhan ve Kurtyılmaz, 2009).

Not ortalaması düşük öğrencilerin daha çok iyileşme amacıyla psikolojik yardım aradığı bulgusu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Akademik başarı ve psikolojik belirtiler arasında negatif düzeyde yüksek ilişki olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar literatürde mevcuttur (Özdel ve diğerleri, 2002; Üner, Özcebe, Telatar ve Tezcan, 2008). Bu durum not ortalamasının düşüklüğünün mü psikolojik belirtilere yol açtığı, yoksa psikolojik belirtile-

rin mi not ortalamasının düşmesine neden olduğu sorusunu akıllara getirmektedir.

Algılanan aile ve arkadaş ilişkilerinin psikolojik yardım almada önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

5.Öneriler

Bireyler zenginleştirici ruh sağlığı hizmetlerine daha fazla yönlendirilerek yaşam doyumları artırılabilir.

Öğrencilerin ruh sağlığı hizmetleri konusunda daha fazla bilgilendirilerek bu hizmetlerden yararlanmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sosyal destek sistemlerini güçlendirecek yöntemler bulmaları sağlanmalıdır.

Gelecek araştırmalarda not ortalaması ile psikolojik belirtilerin doğrudan ilişkisi araştırılabilir.

6.Kaynakça

- Abacı, R. (2008). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* (Ed. Ramazan Abacı). İstanbul: Okutan Yayıncılık.
- Altıntaş, E. (2005). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik (Ed. Gürhan Can), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (1-26). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslantaş, H. Dereboy, İ.F., Aştı, N. ve Peytekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde Profesyonel Psikolojik Yardım Arama Tutumu ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 17-23.
- Burger, J. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Ceyhan, A. A., Ceyhan, E. ve Kurtyılmaz, Y. (2009). Investigation of University Students' Depression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 75-90.
- Ceyhan, E. & Ceyhan, A. A. (2011). Loneliness and Depression Levels of Students Using a University Counseling Center [Üniversite Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran Öğrencilerin Yalnızlık ve Depresyon Düzeyleri]. *Education and Science [Eğitim ve Bilim]*, 36 (160), 81-92.
- Çolak, T.S. ve Düşünceli, B. (2012). Investigation of Correlation Between Demographic Features of University Students and Psychological Symptoms with Non Linear Canonical Correlation Analyze. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5875-5882.
- Doğan, S. (1997). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Ed: L. Küçükahmet). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 94-107.
- Frankl, V. (1973). *The Doctor and The Soul*. New York: Vintage Books.
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı* (Çev.: T. Ergene ve S.A. Sevim). Mentis Yayıncılık: Ankara.
- Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2005). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi (Ed. Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (233-260). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte Önleme Hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Öveç, Ü. (2008). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* (Ed. R. Abacı), İstanbul: Okutan Yayıncılık.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. ve Cihangir Çankaya, Z. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel Yardım Arama Tutumları, Cinsiyet Roller ve Kendini Saklama Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4): 59-71.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu, N.K. (2002). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyo-Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Soylu, Ö. (2002). *Üniversite Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Ailelerden Sosyal Destek Algılayıp Algılamama Durumlarına Göre Psikolojik Belirtiler Yönünden Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar, Yardım Kaynakları ve Psikolojik Yardım Alma Niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 25-37.
- Tuncay, S. (2000). Türkiye’de Gençlik Sorunlarının Psikolojik Boyutu, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 231-258.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132-143.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),102-111.
- Üner, S., Özcebe, H., Telatar, T.G. ve Tezcan, S. (2008). Assessment of Mental Health of University Students with GHQ-12. *Turk J Med Science*, 38(5), 437-446.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Türk Eğitim Sorunlarına Bir Çözüm Yolu: Demokratik Eğitim

Cüneyt BİRKÖK*

Pınar DOĞAN**

Özet

Günümüzde eğitim sisteminin karşılaştığı ve çözümünde yetersiz kaldığı pek çok problem bulunmaktadır. Problemler, makro düzeyde ülkenin yönetim biçiminden başlayıp, mikro düzeyde okul ve sınıf yönetimi ve uygulamalarına kadar geniş bir dağılım göstermektedir. Bu problemlerin çözümü diğer bir deyişle bu kısır döngüyü kırmak eğitimin demokratikleşmesiyle mümkündür. Böylece eksik veya hatalı sistemin neden olduğu ya da olacağı sorunlar daha ortaya çıkmadan aşılmış olacaktır. Bu çalışmanın amacı, bir sorunları çözme yöntemi olarak "demokratik eğitimin" katkısının tartışılmasıdır. Araştırma ülkemizdeki güncel literatürü kapsamakta olup, eğitimdeki sorunları yaratan anti-demokratik nedenlerle sınırlıdır. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Demokratik eğitim, Eğitim sorunları

A Solution for Solving the Problems of Turkish Education: Democratic Education

Abstract

Nowadays, there are a lot of problems that our education system fails and can't deal with. The problems have a span including the management type of a country at a macro and classroom and school management at a micro level. The solution of this problem, in other words, breaking this cycle is possible just with a more democratic education. So the problems caused by a false system at a present or in the future will be handled beforehand. The aim of this study is discussing the advantages of "democratic education" as a problem solving method. The research while including the daily literature in our country, is limited with the anti-democratic causes which lead to the problems of education. In this research scanning is used as a method.

Keywords: Democracy, Democratic education, Education problems

Giriş

Demokrasi kelime anlamıyla halk iktidarı demektir. Diğer bir deyişle, gücünü halktan alan, egemenliğin halka ait olduğu ve tüm yetkilerin halkın elinde toplandığı yönetim şeklidir. Kelime anlamından da anlaşıldığı gibi demokrasinin özünde insana verilen önem yatmaktadır. Başka hiçbir yönetim biçiminde göremeyeceğimiz bu özellik, bireylere geniş hak ve özgürlükler tanınmasına olanak verir. Demokrasi bireyleri koruyan, onlara kendi hayatlarını yaşama özgürlüğü tanıyan, yaşantılarına anlam kazandırma istençlerini destekleyen bir yönetim biçimidir (Touranie, 2004: 270). Bu bağlamda bireyler sadece yönetimle ilgili değil kendi yaşamlarına ilişkin de

karar verme yetkisine sahiptir. Bireylerin bu yetkiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi için kendisini tanıması gerekir. Demokrasi insanı bir değer olarak görüp, yeteneklerinin farkına varmasını ve geliştirmesini öngören bir yönetim ve yaşam biçimi olduğundan ancak eğitim süreci içerisinde öğrenilebilir (Gülmez, 2001: 65).

Demokratik bir düzene ulaşmak isteyen toplumlarda eğitimin insan odaklı olmalıdır. Sunulan eğitimin insanların ilgi ve isteklerine göre yetenek ve kapasitelerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli kurumları olan okullara büyük görevler düşmektedir. Çünkü okulların demokratiklik düzeyi, toplumsal gelişmişliğin ölçütlerinden biridir. Eğitim kurumlarında, demokratik olmayan toplumlarda görülen tek tip düşünen ve otoriteye itaat eden öğrenciler yetiştirmek yerine demokrasinin gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010: 178-179). Öğrencilere bu istendik özellikleri kazandırmada demokratik yapıya sahip bir eğitimin

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü birkok@gmail.com

**Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi pinardogan_83@hotmail.com

önemi yadsınmaz. Ülkemizde son yıllarda okulların daha demokratik yapıya sahip olması için çeşitli çalışmalar düzenlenmektedir. Fakat tüm düzenlemelere rağmen eğitim sisteminin sorunları süregelmektedir. Mevcut sorunlar nedeniyle çok sayıda niteliksiz birey hayata atılmaktadır. Yapılan onca değişime rağmen, geleneksel öğretim yaklaşımlarının devam etmesi, hala fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanamaması, okul ortamında katılımın yetersizliği ve en önemlisi de özgür düşünme ortamının olmaması sistemi bir çıkmaza sürüklemektedir. İşte eğitimde demokratik yöntem ve uygulamalar ile bu sorunların sonucu olarak ortaya çıkan niteliksiz birey problemi çözülecektir. Bu noktada, sorunlarla başa çıkmada bir çözüm yolu olarak değerlendirilen demokratik eğitim mücadelesinin neden gerekli olduğunu ortaya koymak bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1. Demokratik Eğitim Nedir?

Demokratik eğitim; amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin ilke ve kurallarına göre belirlenen, öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin bir birey olarak değerine ve bütünlüğüne inanan, birlikte çalışmaya, karşılıklı hoşgörü ve saygıya önem veren eğitimdir (Türk Dil Kurumu (TDK), 1981, akt. Karakütük, 2001: 14-15). Morhayim' e göre (2008: 20) ise demokratik eğitim; insan haklarına saygılı, öğrenciler ve diğer çalışanlar arasında eşitlik ilkelere dayalı; öğrencilerin günlük aktivitelerini planlama ve demokratik karar alma özgürlüklerini onlara tanyacak şekilde düzenlenmiş geniş bir öğrenme zihniyeti üzerine kurulu eğitsel bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Tanımlarda da ortaya konulduğu gibi demokratik eğitim, her şeyden önce bireyin en üst düzeyde gelişimini ön planda tutan ve bu amacı gerçekleştirebilmek için her türlü düzenlemeyi demokrasinin ilke ve değerlerine göre biçimlendiren eğitim düzeneğidir.

Demokratik eğitim, sistemin ürettiği sorunlara içerdiği demokratik uygulamalar ve yöntemlerle çözüm getirir. Zira demokrasinin toplum yaşamına entegre olabilmesi için eğitim sistemindeki anti demokratik uygulamalara son verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde demokrasinin eğitim kurumlarına yerleşmesi için çeşitli yasal düzenlemelerin yanı sıra proje ve benzeri çalışmalar da yürütülmektedir. Çalışmamız çerçevesinde öncelikle ülkemizde yapılan düzenlemeleri ortaya koymakta fayda vardır.

2. Demokrasinin Türk Eğitim Sistemindeki Konumu

Bağımsız, çağdaş ve demokratik bir toplum düzeninin oluşabilmesi, gelişebilmesi ve ilerleyebilmesi için tüm insanlara özellikle de yeni kuşaklara demokrasinin ilkelerini benimsetecek ve öğretecek

eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Varış,1999: 150). Bu amaçla modern dünyada eğitim sistemleri, okul ve demokrasi kavramlarının iç içe geçirilmesi için çaba harcamaktadır (Morhayim, 2008: 12). Demokrasinin ancak yaşatılabildiği ortamlarda geliştirici katkılarda bulunabileceği bilinmektedir. Bu noktada ülkemizde demokrasinin deneyimlenmesi ve demokrasi kültürünün oluşması için, çeşitli yasal düzenlemelerin yanında proje ve çalışmalar da yürütülmektedir.

İlk olarak demokrasi eğitimi 1949 yılında IV. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiş, ilk ve ortaöğretimde demokratik bilincin ve demokratik davranışların kazandırılmasına yönelik amaçların yer aldığı yasal düzenlemeler öngörülmüştür. 1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu'nda demokrasi eğitimi Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir (Miser, 1992: 49). Ayrıca demokrasi eğitimi başta anayasa olmak üzere, yasa, yönetmelikler, kalkınma planları ve şuralarda da yer bulmuştur.

Ülkemizde demokrasinin okullarda uygulanabilmesi için çeşitli proje ve çalışmalar da yürütülmektedir. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Konseyi'nin işbirliği ile 1 Haziran 2011 tarihinde başlatılan ve 3 yıl sürecek olan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi uygulamaya girmiştir. Bu projenin amaçları; Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili mevzuat ve ders programlarının gözden geçirilerek geliştirilmesi ve ortaöğretim programındaki seçmeli Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin yeniden tasarlanması, eğitim materyallerinin hazırlanması, Milli Eğitim Bakanlığı personelinin kapasitesinin güçlendirilmesi, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimle ilgili toplulukların Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi alanındaki farkındalık düzeyinin artırılması ve okullarda demokratik okul kültürünün yerleştirilmesidir (MEB, 2012a). Bunun yanı sıra ülkemizde son yapılan yasal düzenlemelerle birlikte eğitim sisteminde de köklü bir değişikliğe gidilmiş ve 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir. Bu eğitim sistemi ile zorunlu eğitimin süresi 12 yıla çıkarılarak, toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek ve bireyin ilgi, tercih ve yeteneklerinin gerektirdiği şekilde eğitim ortamını düzenlemek hedeflenmektedir (MEB, 2012b). Tüm bu uğraşların ana hedefi demokratik bir toplum düzeninin oluşturulmasıdır. Bütün bu düzenlemelerle insanların fiziki, sosyal, kültürel çevrelerini algılama boyutunda en azından "uygulama düzeyinde" demokrat olabilmeleri beklenmektedir. Benimsediğimiz demokrasi anlayışında bireylerin, zihninde köklü bir demokrasi düşüncesinin yerleşmesi ve demokrasiyi doğal bir davranış ve düşünce biçimi olarak görmeleri hedeflenmelidir (Hotaman, 2010:

31). Bireylerde bu anlayışı yerleştirecek eğitim düzeni ise demokratik eğitimidir.

Ülkemiz, Türk toplumunun demokratik bir yapıya kavuşması için öncelikle okul ortamında demokrasinin uygulamada deneyimlenmesi gerektiğinin artık farkındadır. Ancak tüm bu düzenlemelere rağmen eğitim sorunları süregelmektedir. Hala istenilen niteliklere sahip bireyler yetiştirmekte sorun yaşanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle eğitim sistemindeki anti demokratik uygulamaların neler olduğunu belirlemek ve eğitimde demokratikleşme ile bu sorunların nasıl ortadan kalkabileceğini ortaya koymak son derece önemlidir.

3. Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Demokratik Çözüm Önerileri

Toplumda demokrasi söylemlerine ve demokratik yaşam biçiminin ancak demokratik deneyimlerle öğrenilebileceğine dair bir sağduyu oluşmasına rağmen, hala okullar dikkat çekecek şekilde anti demokratik kurumlardır. Demokrasi insanlar arasındaki iş birliğini vurgularken, çok sayıda okul notlar, dereceler, kaynaklar vb. için yarışmayı ve rekabeti teşvik etmektedir. Demokrasi farklılıkları ödüllendirirken, çok sayıda okul en güçlü grupların ilgi ve isteklerini karşılamakta, daha az güçlü olanları görmezden gelmektedir. Demokrasi okullarda fırsat eşitliğinin nasıl başarılacağını açıkça gösterirken, okullar yönlendirme ve düzey kümeleri gibi yapılarla ve yoksullar, azınlıklar için eşit fırsat ve sonuçları reddeden bir anlayışa sahiptir (Apple ve Beane, 2011: 42-43). Ancak toplumda istenilen nitelikte demokratikleşmenin sağlanmaması eğitimi demokratikleştirme mücadelesinin önünde de engel teşkil etmemelidir. Ciddi anlamda demokrasi ve özgürlükten söz edebilmek için anti demokratik uygulamaların ortadan kaldırılması gerekir. Özgür ve kendi akıllarını kullanan bireylerin yetiştirilmesi eğitimin demokratikleşmesi ile mümkündür (Chomsky, 2007: 44). Zira ülkemizde ciddi eğitim sorunları süregelmesine rağmen, demokrasinin okul yaşamına yerleşmesi ve okullarda demokrasi kültürünün oluşması için verilen mücadele devam etmektedir. Çünkü eğitimde demokratikleşme toplumun demokratikleşmesinde en etkili güçtür. Bu noktada eğitimde demokratikleşme sağlandıkça, sistemin sorunları daha ortaya çıkmadan çözüme kavuşacaktır. Bu aşamada eğitim sisteminin temel sorunlarından bazıları ve demokratik çözüm önerileri şunlardır:

3.1. Eğitimde imkân ve fırsat eşitsizliği:

Demokratik toplum düzeninde tüm vatandaşların eğitim hakkından ayırım yapılmaksızın doğrudan yararlanması demokratik eğitimin gereklerinden biridir. Eğitim hakkı demokratik nitelikteki politik sistemin temel koşullarındadır (Şişman, 2006: 293).

Anayasa, kanun ve tüzüklerle bu hakkın güvence altına alınması gerekli ama yeterli değildir. Eğitim hakkından yararlanmanın eğitimin her derecesindeki her bireye tanınması gerekir (Tanilli, 1992: 100). Demokratik eğitimin temel bileşenlerinden biri de eğitim yaşamında eşitliğin sağlanmasıdır. Eğitimde eşitlik kavramı fırsat ve imkân eşitliğinden oluşur. Eğitim hakkının kullanılması için eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleştirilmesi zorunludur (Başaran, 2000: 21). Eğitimde fırsat eşitliği herkese gerekli eğitimi görebilmesi için devlet tarafından uygun eğitim ve koşulların hazırlanmasıdır. Verilen eğitimin, bireyin yeteneklerini elverdiği yere kadar çıkarabilmesini ve potansiyel gücünü en üst düzeyde üretime dönüştürecek şekilde yapılandırılması gerekir. İmkân eşitliği ise bireye ulaştırılan eğitimde hiçbir kişiye ayrıcalık gösterilmeden denk eğitim verilmesidir (Bilgen, 1994: 11, Uluğ, 1997: 53).

Türk eğitim sistemi bakıldığında özellikle son yıllarda toplumun farklı kesimlerine sağladığı eğitim imkânları bakımından daha fazla eşitsizlik üreten bir yapı haline geldiği görülmektedir. Toplum yönetenler eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağından bahsederken aslında toplumsal yapıda bir eşitsizliğin olduğunu kabul etmekte ve bunu yasal ve uygulamada sunulacak fırsatlarla ortadan kaldıracaklarını ileri sürmektedirler. Demokratik bir toplumda eğitsel koşulların eşitlenmesi, eğitimde eşitliği sağlamak adına önemli bir adım olabilir. Bu amaç doğrultusunda, Türk eğitim sisteminde eğitsel eşitsizlikleri telafi etmek amacıyla burs, yurt, kredi, ücretsiz kitap, kırtasiye, kurs gibi çeşitli fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak eğitimde koşullar eşitlense bile mesleki kazanım, statü, görev, yaşam tarzı gibi sonuçların eşitlenmesi bireylerin sınıfsal konumu, cinsiyeti, ailesinin kökeni, gelir düzeyi ve mesleği gibi nedenlerle mümkün olmamaktadır. Bu nedenle eşitsizlik yeniden üretilmektedir (İnal, 2008: 288). Günümüzde görülen bu sınıflı yapıdan kaynaklanan eşitsizliklerin tümüyle ortadan kalkmamış olması, herkese eğitim verilmesine rağmen eğitimde fırsat ve imkân eşitliği düşüncesinin toplumsal gerçeklik karşısında bazı engellerle karşılaşmakta olduğunu göstermektedir (Doğan, 2004: 180). Toplumsal eşitsizlikleri giderebilecek bir gelişme olarak değerlendirilen demokratik eğitimin hedeflerini yerine getirebilmesi için, bireyi içinde bulunduğu bu eşitsizliklerden koruyarak herkese eşit eğitim hakkının ve olanağının verilmesi gerekmektedir. Öncelikle tüm okulların eşit olanaklara kavuşturulması için çaba harcanmalıdır. Bunun yanı sıra hiçbir birey, sahip olduğu ırk, cinsiyet, din ya da benzeri özellikler nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmamalıdır. Demokratik eğitim kişileri ayrıştıran, kalıplaştıran bu tür sınıflamaları dikkate almaz, insanı bir değer olarak görür ve bu yönde eğitir. Okul sadece akademik

bilgilerin öğrenildiği yerler değildir, örtük programın da önemi yadsınamaz. Bu bağlamda bireylerin düşünce şekilleri başta ailelerin ve eğitimcilerin etkisiyle şekil almaktadır. Okul ortamında bireylere uygulanan eğitimin niteliğinin bireyin okul sonrası hayatına da yön vereceği unutulmamalıdır.

3.2. Katılımdaki yetersizlik

Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri okulların katılıma kapılarını kapatmasıdır. Okullarla doğrudan ilgisi olan herkesin, karar verme süreçlerinde geniş katılım hakkına sahip olması gerekirken, okullar bu gerçeği göz ardı etmekte ve sorunları ya yöneticilerle ya da merkezi yönetimle çözme yoluna gitmektedirler. Bu da sorunların çözümünü bir çıkmaza sürüklemektedir. Oysa demokratik bir okulda sadece karar verme yetkisine sahip olan yöneticiler ve öğretmenler değil, öğrenciler, veliler ve diğer okul çalışanları da karar verme sürecine katılır. Burada katılımla kastedilen bireyleri katılıma davet etmek değil, bireylere söz sahibi olma, eleştirel bir şekilde katılıma ve tam anlamıyla bilgilendirilmiş olma hakkının verilmiş olmasıdır (Apple ve Beane, 2011: 35-39). Okullara sadece öğretim yapılan yerler değil, yönetim faaliyetlerinin de görüldüğü yerler olduğundan okulların sayısal olarak en büyük parçasının oluşturan öğrencilerin yönetime katılması gerekir. Öğrencilerin okul yönetimine katılımı ile haklarını bilen ve kullanan, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirilebilir. Düşünceleri önemsenen ve faaliyetlere katılan öğrencilerin kendilerine olan güven duyguları artar. Bunun yanı sıra bir okulun çevresi ile olan ilişkisi belki de en az dikkate alınan unsurlardan biridir. Okullar, çevresiyle iletişim içinde olmanın taşıdığı demokratik potansiyelin çoğu zaman farkına varamamaktadır (Frank ve Huddleston, 2011: 22). Okulların çevresiyle iletişim kurmasının en önemli aracı okul aile birliğidir. Ancak Türk eğitim sisteminde okul aile birliklerinin bir kaynak temini ve para toplamak amacı ile kullanılması velilerde bir tepkiye neden olmakta ve katılımı olumsuz etkilemekte, okulun çevresiyle olan iletişim sürecine zarar vermektedir. Bu nedenle okul aile birliklerinin ekonomik kaynak sağlama aracı olmaktan çıkarılıp, eğitimle ilgili kararlara katılma şekline dönüştürülmesi gerekir (Bozan, 2011: 47). Veli katılımının sağlanması için okuldaki toplantıların tüm velilere açık olarak yapılması, alınan kararların uygulandığının görülmesi ve bu konuda bilgilendirilmesi gerekir. Velinin etkin katılımının öğrenci başarısı ve dolayısıyla eğitim başarısı olarak geri döneceği unutulmamalıdır.

Türk eğitim sisteminin diğer önemli sorunlarından biri de okulların belli bir ideolojiye göre şekillendirilmeye çalışılmasıdır. Demokratik toplumlarda, okulların kontrolü ve korunmasının sağlanması ile

ideolojik olarak kullanımının önüne geçilmesinin etkili yolu demokratik eğitimidir (Matusuvo, 1997). Okullarda karşılaşılabilecek ideolojik problemler konusunda yetkinin okul yöneticilerine verilmesi gerekmektedir. Bir okulu en iyi tanıyan grup o okulla doğrudan bağlantısı olan yöneticiler, öğretmenler, veliler ve çalışanlar olduğundan, yetkinin merkezden alınıp okul paydaşlarına bırakılması sorunların birinci elden görülüp çözüme kavuşturulmasına olanak sağlar. Ancak sorunların kalıcı olarak çözülebilmesi için yöneticilerin, okul yönetimi konusunda eğitim almış olmaları gerekmektedir. Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri de budur. Yöneticilerin çok azı bu alanda eğitim almıştır (Karakütük, 2001: 23). Bu nedenle karar alma süreçlerinde ya merkezi otoriteye bağlı kalmakta ya da kendisi bir otorite olma yoluna gitmektedir. Bu tür sorunların yaşanmaması için yöneticilerin eğitim yönetimi alanında uzmanlık ve yeterliliğe göre gelmesi gerekmektedir.

3.3. Geleneksel öğretim yöntemleri:

Mevcut eğitim sisteminde öğrencilerin kendilerine ve topluma ilişkin konularda ve sorunlarda düşüncelerini söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulamamaktadır. Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını kitaplarda başkalarının düşüncelerini öğrenmeye ayırmakta ve öğrendikleri ise çoğunlukla ezber düzeyinde kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciler yeni düşünceler üretmeye imkân bulamamaktadır. Bu sorunun en büyük nedeni geleneksel öğretim yaklaşımlarıdır. Örgün eğitimde halen ezbere dayalı, yaratıcılığı sağlamayan, bilgiyi depolamaya yönelik teknikler kullanılmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğretim süreçlerinde etkin rol almasına engel olmaktadır (İnal, 2008: 293). Eğitim sistemimizde yer alan bu anti demokratik yöntem ve teknikler, öğrencileri her şeyi olduğu gibi kabullenen ve boyun eğen öğrenciler haline getirmektedir. Oysaki eğitim sisteminden beklenen duyarlı, sorgulayan, üretken bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle okullarda demokratik eğitimin bir diğer boyutu olan özgür düşünme ortamına yer verilmelidir. Demokratik eğitimin sağladığı özgür düşünme olanağı sadece siyasal açıdan değil, insan hayatının bütün alanlarında etkilidir. Bu noktada okulların her türlü ders içi ve dışı faaliyetlerin tasarlanması ve düzenlenmesi demokratik ilkelere uygun olarak yapılmalıdır. (Bakır, 2007: 34). İstenilen nitelikte düşünme yoluyla yeni düşünceler üreten, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştirebilmek için, ilkokulda kelimeler arasında ilişki kurma yoluyla ve verilen durumlarla ilgili hayal kurma yoluyla düşünce üretmek ve bunları resimle, sözle, melodiyle ifade etmek yoluyla yapılabilir. Sınıflar ilerledikçe olaylar, olgular ve ilkeler verilerek düşünce üretimi alıştırmaları yapılabilir. Orta öğretimde ise düşün-

me süreci sınav sorularını uygun nitelikte hazırlayarak, araştırma projeleri yaptırarak ve bilinenlerden yeni sentezler istenerek düşünce üretimi alıştırmaları yapılabilir (Başaran, 1987: 112; Bilgen, 1994: 35-36). Yapılan bu uygulamalar ile bireyler demokratik düşünme alışkanlığı kazanımı ve temel ilgi ve becerilerinin gelişimi sağlanır.

Demokratik eğitimde öğrenme ortamı bireylerin ilgi ve tercihlerine göre düzenlenir ve eğitim sistemi bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin bireysel tercihler yapma ve projelerini gerçekleştirme konusunda uygun ortam sağlar (Şişman, 2006: 292). Bu noktada demokrasinin uygulamada deneyimlenmesi için, öğrencilerin özellikle kendi öğrenme ve davranışları konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sınıf kurallarının hazırlanması, sorunlu davranışların çözülmesi, tartışılacak soruların seçilmesi, araştırma konularının seçimi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kendi ödevlerinin ve diğer öğrencilerin ödevlerinin değerlendirilmesi, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin değerlendirilmesi, okulun iyileştirilmesi, ders dışı etkinlikler, sosyal tesisler, sınavlar, sınıf gruplamaları gibi konularda öğrencilere sorumluluk verilmeli ve ilgili etkinliklere katılması sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenciler hem başkalarının görüşlerini dinleme hem de kendi düşüncelerini anlatma, geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Öğrencilerin bu yönde katılımını sağlayabilmek için okulda öğrenci kulüpleri, öğrenci konseyleri, çeşitli komiteler, çalışma ekipleri, öneri kutuları gibi yapı ve mekanizmaların bulunması ve etkin olarak faaliyet göstermesi gerekmektedir (Frank ve Huddleston, 2011: 19). Katılımı

destekleyecek bu düzenlemeler öğrencilerin gerçek hayata hazır, nitelikli bireyler olmalarını sağlar.

4. Sonuç

Bu çalışmada eğitim sorunlarının çözümünde demokratik bir eğitime neden gereksinim duyulduğu tartışılmıştır. Türk eğitim sisteminin sorunlarını çözmek için, okullarda demokrasinin yaşatılarak öğretilmesi, eğitim sistemi ve kurumlarının demokrasinin dayandığı temel ilke ve değerlere göre yapılandırılması gerekir. Okullar sadece bilgi yükleyen kurumlar olmaktan çıkarılarak, çevresiyle iletişim halinde olan sosyal bir kuruma dönüştürülmelidir. Başta velilerle olmak üzere okulun çevresiyle olan bağınu güçlendirebilmek için, sadece maddi kaynak sağlamak için değil, danışmanlık hizmetleri, inşaat ve bakım işleri, sponsorluk, öğrenci rehberliği gibi konularda da onları katılıma teşvik etmek gerekmektedir. Öte yandan demokratik eğitimin okullarda uygulanabilmesi için öncelikle okuldaki tüm çalışanların demokrasinin ilke ve değerlerini tutum ve davranışlarıyla göstermesi ve öğrencilere model olması gerekmektedir. Okulda ayrımcı ve baskıcı yaklaşımlardan uzak durularak eğitim hakkının toplumun tüm kesimlerine eşit şekilde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Okulda yarışın değil, işbirliğinin ve paylaşımın teşvik edildiği ortamlar yaratılmalıdır. Öğrenme ortamları bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri şekilde, ilgi ve tercihlerine göre düzenlenmelidir. Ayrıca eğitimciler öğrencilere özellikle kendi gelecekleri ile ilgili karar verme süreçlerinde özgür düşünme ortamı hazırlayarak onlara rehberlik etmelidir.

Kaynakça

- Apple, W. ve Beane, J. (2011). *Demokratik Okul*. (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Bakır, K. (2007). *John Dewey ve Demokratik Eğitim*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Umut Yayın.
- Bilgen, N. H. (1994). *Çağdaş Ve Demokratik Eğitim: Ders Geçme ve Kredi Uygulaması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozan, M. (2011). *Eğitimde Demokratikleşme ve Taşra Teşkilatı Profili*. Bartın: Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Bgst yayınları.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Frank, S. ve Huddleston, T. (2011). *Toplum Yararına Okullar: Avrupa'da Demokrasiyi Öğrenmek Uygulamaya Dönük Fikirler*. (Çev. S. Muratlı ve A. B. Hacımırzaoğlu). İstanbul: ERG.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayını
- Hotoman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 29-42.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedan Yayıncılık
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ortak Projesi*. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9413> adresinden 13.08.2012 tarihinde indirilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miser, R. (1991). Demokrasi Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 49-54.
- Morhayim, B. (2008). *Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatknlığının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mutusova, S. (1997). Democratic values as a challenge for education. *European Education*, 29(3), 65-76.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 4-5 Kasım 2006, 291-305.
- Şişman, M., Güleş, H., Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilik Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 167-182.
- Tanilli, S. (1992). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. İstanbul: Say Yayınları.
- Touraine, A. (2004). Demokrasi Nedir? (Çev. Olcay Kunal) 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uluğ, F. (1997). Eğitim ve Demokrasi. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 49-56.
- Varış, F. (1999). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Darülfünun'dan 2012'ye Yükseköğretimde Ücretli Eğitim

Neslihan Demiriz*

Özet

Eğitim yaşam boyu süren, yaşamın hemen hemen bütün aşamalarını kapsayan ve hayatımızı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilen bir süreçtir. İlk nefes almaya başladığımızda, hatta anne karnında başlamasına rağmen eğitimin resmîyette okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar devam eden bir süreci kapsadığı belirtilmektedir. Türkiye'de eğitim ilk aşamasından son aşamasına kadar ya devlet ya da özel sektör tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmada Darülfünun'dan başlayarak yükseköğretimde uygulanan ücretler hakkında bilgi verilecek, sonrasında 29 Ağustos 2012'de Resmî Gazetede yayınlanan Bakanlar Kurulu Kararı ile yükseköğretimde eğitimin ücretsiz olması (ikinci öğretim ve uzaktan öğretim hariç) üzerinde durulacak. Son olarak da Resmî Gazetelerde yayınlanan kararnamele 1984 – 2012 arasında meydana gelen katkı payı artışları Tıp Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri, Hukuk Fakülteleri, İlahiyat Fakülteleri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Konservatuarlar ve Açık Öğretim Fakülteleri olmak üzere yedi fakülte üzerinden incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Ücretli Eğitim, Katkı payı

Paid Higher Education From Darulfunun to 2012

Abstract

Education is a life-long process which includes almost all the phases of our lives and which affects our lives in a positive or a negative way. Although it starts with the very first breath, even in the mother's womb, formally it is stated that education involves the period between preschool and higher education. In turkey, education is supported either by the government or by private sector. In this paper some information about the tuitions for higher education starting from Darulfunun will be given and then the fact that higher education (with the exception of evening education and online education) will be free with the decree of the Council of Ministers which was announced in the Official Gazette on the 29th of August 2012 will be explained. Finally, in the light of the decrees announced in the Official Gazette the raises in the tuitions (or contribution to education) of Medical Faculties, Faculties of Education, Faculties of Law, Faculties of Theology, Faculties of Economics and Administrative Sciences, Conservatoires and Open Education Faculties between 1984 and 2012 will be examined.

Key Words: Higher Education, Paid Education, Tuition (contribution to education).

* Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Yükseköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Sözlük anlamıyla "harcanan para, masraf" (TDK Sözlüğü), toplumda bilinen ismiyle harçlar ve mevzuatta yer alan haliyle katkı payları az da olsa üniversiteler için bir gelir kaynağıdır. Ancak devlet üniversitelerinin ana gelir kaynağı bütçedir. Hacettepe Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Yüksel Kavak öğrenim ücretlerinin yükseköğretim içindeki payını açıklarken 2012'de hükümet yükseköğretime ayrılan rakamın 13 milyar TL olduğunu ve öğrencilerden alınan ücretler ise yaklaşık 1 milyar TL civarında olduğunu ve bu rakamın bütçenin %7-8'ine tekabül ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bu kaynağın da sağlık, spor, barınma, beslenme gibi öğrencilere yönelik hizmetlerde kullanıldığının altını çizmiştir. (27 Temmuz 2012 tarihli Radikal Gazetesi)

27 Ağustos 2012'de Bakanlar Kurulu'nca kararlaştırılan ve 29 Ağustos 2012 tarihinde 2012/3584 karar sayısı ile 28396 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan kararın ikinci maddesinin birinci bendiyle 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında öğrenimine devam eden veya yeni kayıt yaptıracak birinci öğretim ve

açık öğretim öğrencilerinden, 4. ve 11. maddelerdeki hükümler saklı kalmak kaydıyla, "öğrenci katkı payı" alınmayacağı ve bu öğrencilerden alınması gereken öğrenci katkı payı tutarlarının, Devlet tarafından karşılanacağı belirtilmektedir. Bu yasa tasarısı ile Türkiye'de yükseköğretim uzun süren tartışmalar sonunda kısmen ücretsiz olmuştur; çünkü ikinci ve uzaktan öğretim öğrencilerinin "öğrenim ücretleri" kanun hükmüne dahil edilmiştir.

Bu durumda 2011 - 2012 Öğretim yılının ikinci döneminde 1.033.203 tane ön lisans, 1.112.524 tane lisans ve 1.365.261 tane Açık öğretim öğrencisinin yanı sıra 168.156 tanesi yüksek lisans ve 51.468 tanesi de doktora yapan toplam 219.624 tane lisansüstü öğrencisi yani toplamda 3.730.612 öğrenci yükseköğretim için artık katkı payı ödemeyecektir. Bununla birlikte 356.914 tanesi lisans ve 216.024 tanesi de ön lisans olmak üzere toplam 572.938 ikinci öğretim öğrencisi katkı payı ödemeye devam edecektir. (bakınız Tablo 1)

Tablo 1: 2011 - 2012 Öğretim Yılına Ait Öğrenci Sayıları

Ön lisans	1.033.203
Ön lisans (AÖ hariç)	446.970
Açık öğretim	586.233
Lisans	2.477.785
Lisans (AÖ hariç)	1.112.524
Açık öğretim	1.365.261
İkinci Öğretim	572.938
Lisans	356.914
Ön lisans	216.024
Lisansüstü	219.624
Yüksek Lisans	168.156
Doktora	51.468
TOPLAM	4.315.836

2011-2012 Öğretim Yılında "öğrenim ücreti" ödeyecektir.

Kaynak: ÖSYM 2011 - 2012 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri

Sancılı ve uzun bir süreçten sonra yükseköğretimin kısmen ücretsiz hale gelmesi akla ücretli yükseköğretimin tarihçesini getirmektedir. Tarihsel süreçte eğitimden hangi dönemlerde, ne şekilde ve ne miktarda ücret talep edilmiştir?

Selçuklular döneminde başlayan medrese geleneği Osmanlı İmparatorluğu döneminde de varlığını devam ettirmiştir. Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman döneminde kurulan medreseler zamanlarının en köklü ve en itibarlı yükseköğretim kurumlarıydı. Ancak zaman içerisinde Batı Dünyasında meydana gelen gelişmeler yeni kurumların açılması gerekliliğini doğurdu. 1846 yılında açılması karara bağlanan Darülfünun ancak 1863'de açıldı.

1863-1865 yılları arasında Darülfünun, 1870-1872 yılları arasında Darülfünun-u Osmanî ve 1874-1881 yılları arasında da Darülfünun-u Sultani isimleriyle yükseköğretime hizmet veren kurum son olarak 1 Ağustos 1900'da yayınlanan kuruluş nizamnamesi ile Darülfünun-ı Şahane adıyla dördüncü ve son kez açılmıştır. Bu süreçte Darülfünun-u Osmanî'de ve sonrasında öğrencilerden her seferinde harç alınmıştır.

Yukarıda ismi geçen nizamnamende yer alan 27 maddenin 14 tanesi Darülfünun-ı Şahane'ye giriş için gerekenler, kayıt ve ücretler ile imtihanlar hakkındadır. Bu maddelere göre kayıt hakkı kazanan öğrenciler yarım lira ücret ödeyerek kaydolduktan sonra her üç ayda bir lira vererek kayıt yenilemek

zorundaydı. Fakat ilk üç ay içerisinde herhangi bir ücret alınmayıp, daha sonraki üç aylık süreler müddetince ücret alınmaktaydı. Okuldan ayrılmak isteyen öğrenci ise tasdikname ücreti olarak yarım lira vermektedir. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi 1325, akt. Taşer, 2010)

Ayrıca, Darülfünun-ı ahane'de okumaya hak kazanan öğrencilerden imtihanlar esnasında da ücret talep edilmekteydi, sınav öncesi yarım lira ücret ödeyen öğrenci, mezuniyet rûsu (mezuniyet belgesi) almak için de iki lira vermek durumundaydı. Ücretini ödemeyenler imtihana girememekte ve mezun olamamaktaydı. Fakir öğrencilerden ne kayıt ücreti ne de şahadetname ve tasdikname ücreti alınmamaktaydı. (Taşer, 2010) (Maarif-i Umumiye Nezareti 1329, akt. Taşer, 2010)

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde 14 Haziran 1973 yılında kabul edilen ve 24 Haziran 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 38. Maddesi yüksek öğretimin paralı olduğunu belirtmektedir. Aynı kanunun devamında "Başarılı olan fakat maddi imkanları elverişli olmayan öğrencilerin kayıt ücreti, imtihan harcı gibi her türlü öğrenim giderleri burs, kredi yatılılık ve benzeri yollarla sağlanır" denmektedir. (MEB Mevzuatı) Bu yasanın 1975 yılında Anayasa Mahkemesi tarafından iptal etmesiyle birlikte 1975-1981 yılları

arasında öğrencilerden herhangi bir ücret alınmamıştır. 4 Kasım 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda öğrencilerin ödemesi harç ödemeleri gerektiği belirtilmektedir. (YÖK)

18 Eylül 1984 tarihinde Bakanlar Kurulu'nca kararlaştırılan ve 3 Ekim 1984'de 18534 sayılı Resmi Gazetede Cumhurbaşkanı Kenan Evren, Başbakan Turgut Özal ve 21 tane bakanın imzasıyla yayınlanan kanun ile öğrencilerden alınacak harç miktarları yükseköğretim kurumları itibarıyla listelenmiştir. Oluşturulan listede fakülteler 5 gruba ayrılarak öğrencilerin ödemesi gereken harç miktarları 50.000 TL ile 10.000 TL arasında değişmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kanunun 10. Maddesi harç miktarlarının her öğretim yılı için Bakanlar Kurulu'nca yeniden tespit edileceğini belirttiği için 1985'den 2012'e kadar her yıl öğrencilerinden alınacak harçlar Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Yayınlanan harç ve 1990 yılı itibarıyla de "katkı payı" ücretleri yıllar içerisinde çeşitlilikler sergilemektedir. Tablo 2'de örnek olarak ele alınan 7 fakülte (Tıp, Eğitim, Hukuk, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Konservatuvarlar ve Açık Öğretim) öğrencisinden alınan katkı paylarının yüzdelerindeki artışlarını göstermektedir. tabloda dikkat çeken noktalar koyu renkle belirgin hale getirilmiştir.

Tablo 2: 1984 – 2012 yılları arasında yükseköğretimde tıp, eğitim, hukuk, ilahiyat, iktisadi ve idari bilimler, konservatuvarlar ve açık öğretim fakültelerine devam eden öğrencilerden alınan katkı paylarının yüzdelerindeki artışları

Yıl	Eğitim	Tıp	Hukuk	İlahiyat	İİBF	Konservatuvar	Açık Öğretim
1984	20	50	20	20	20	10	10
%	100	100	100	100	100	100	100
1985	40	100	40	40	40	20	20
%	0	0	0	0	0	0	0
1986	40	100	40	40	40	20	20
%	0	0	0	0	0	0	0
1987	40	100	40	40	40	20	20
%	0	0	0	0	0	0	0
1988	40	100	40	40	40	20	20
%	125	100	125	125	125	350	50
1989	90	200	90	90	90	90	30
%	0	0	0	0	0	0	0
1990	90	200	90	90	90	90	30
%*	65	50	65	65	65	65	65
1991	150	300	150	150	150	150	50
%	300	400	300	300	300	900	300
1992	600	1.500	600	600	600	1.500	200
%	100	100	100	100	100	100	100

1993	1.200	3.000	1.200	1.200	1.200	3.000	400
%	55	55	55	55	55	55	55
1994	1.850	4.600	1.850	1.850	1.850	4.600	620
%	280	225	325	280	325	225	225
1995	7.000	15.000	8.000	7.000	8.000	15.000	2.000
%	60	55	50	60	50	55	50
1996	11.000	23.000	12.000	11.000	12.000	23.000	3.000
%	100	100	100	100	100	100	100
1997	22.000	46.000	24.000	22.000	24.000	46.000	6.000
%	60	60	60	60	60	60	25
1998	35.000	74.000	38.000	35.000	38.000	74.000	7.500
%	60	60	60	60	60	60	60
1999	56.000	118.000	61.000	56.000	61.000	118.000	12.000
%	25	25	25	25	25	25	25
2000	70.000	148.000	76.000	70.000	76.000	148.000	15.000
%	55	55	60	55	60	55	60
2001	110.000	230.000	120.000	110.000	120.000	230.000	25.000
%	35	55	55	55	55	55	40
2002	150.000	310.000	165.000	150.000	165.000	310.000	35.000
%	20	20	20	20	20	20	30
2003	180.000	375.000	200.000	180.000	200.000	375.000	45.000
%	15	15	15	15	15	15	15
2004	207.000	431.000	230.000	207.000	230.000	431.000	52.000
%	7	7	7	7	7	7	7
2005*	220 YTL	458	243	220	243	456	55
%	6	6	6	6	6	6	6
2006	232	483	256	232	256	481	58
%	6	6	6	6	6	6	6
2007	244	508	269	244	269	505	61
%	8	8	8	8	8	8	8
2008	263	547	290	263	290	589	66
%	8	8	8	8	8	0	7.5
2009	284	591	313	284	313	589	71
%	0	0	0	0	0	0	0
2010	284	591	313	284	313	589	71
%	0	0	0	0	0	0	0
2011	284	591	313	284	313	589	71
%	0	0	0	0	0	0	0
2012	284	591	313	284	313	589	71

* YTL'ye geçiş.

Bu tabloya bakıldığı zaman en belirgin fiyat artışlarının 1989 -1990, 1992 – 1993, 1993 – 1994, 1995 – 1996 ve 1997 – 1998 öğretim yıllarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu beş dönem içerisinde de 1995 –

1996 öğretim yılında gerçekleşen %225 ila %325'lik artış özellikle dikkat çekicidir. Bu artışların 1994 yılına ait %149,6'lık TEFE ve %125,5'lik TÜFE yılsonu enflasyon oranları ile bağlantılı olduğu söylenebilir. (Kaynak DİE)

Sonuç

Sadece günlük yaşantının değil toplumda yaşayan bir birey olmanın gerekliliği olan eğitimin en üst seviyesi olan yükseköğretimin ücretsiz olması uzun yıllardır süregelen bir tartışma konusudur. Darülfünun döneminde sınava giren ve mezun olan öğrencilerden alınan ücretler Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde de aralıklarla devam etmiştir. 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 38. Maddesi ve 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yer alan bazı maddeler yükseköğretime devam eden öğrencilerden ücret alınmasını yasalaştırmıştır. Anayasa mahkemesi bu kanunları bazı durumlarda iptal etse de (mesela 1975-1981 yılları arasında herhangi bir ücret talep edilmemiştir) 1984 yılından 2012 yılına kadar yükseköğretim öğrencilerinden katkı payı alınmıştır. Bu katkı payı öğrencinin devam ettiği bölüme, bölümün eğitim diline, derslerin yapıldığı zaman dilimine (birinci veya ikinci öğretim) ve program türüne (lisans, yüksek lisans ve ya doktora) göre farklılıklar sergilemekteydi. Ayrıca geçen yıllar içerisinde yıllık enflasyon oranları, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum, siyasi görüşler ve siyasi gelişmeler gibi bazı faktörler alınan katkı paylarında önemli değişiklikler olmasına sebep olmuştur. 1989 ve 1998 yılları arasında geçen 9 yıllık sürede önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Bu artışlar 90lı yıllarda meydana gelen Körfez Savaşı, SSCB'nin dağılması ve 28 Şubat Darbesi gibi önemli olaylarla bağdaştırılabilir. Ayrı-

ca bu 9 yıl içerisinde değişen 6 tanesi koalisyon hükümeti olmak üzere 9 tane hükümet ve bu hükümetlerin ve göreve gelen bakanların değişen eğitim politikaları da katkı payı oranlarında meydana gelen değişikliğin sebepleri arasındadır.

Yükseköğretimin faydaları göz önüne alındığında kamusal faydadan ziyade kişisel fayda getirdiği söylenebilir. Yükseköğretimini tamamlayan bireylerin yaşam kaliteleri, gelir düzeyleri ve eğitim seviyeleri tamamlamayanlara kıyasla daha yüksektir. Bu faydalar elbette bir noktada içinde yaşadıkları topluma da fayda sağlar ama bireye getirisi daha yüksektir. Ayrıca sağlık, spor, barınma, beslenme gibi öğrencilere yönelik hizmetlerde kullanılan katkı paylarının üniversite bütçesinin küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu durumda öğrencilerin katkı payı ödemelerinin bir nevi kendi geleceklerine yatırım olduğu söylenebilir.

Yıllardır süregelen tartışmalar sonucunda 29 Ağustos 2012'de Resmî Gazetede yayınlanan Bakanlar Kurulu Kararı ile yükseköğretime ödenen "katkı payları ya da harçlar" iptal edilmiş ancak kanunda "öğrenim ücreti" olarak geçen ikinci öğretim ücretleri hakkında herhangi bir karar verilmemiştir. Yani yükseköğretim kısmen ücretsiz olmuştur. Bu karar bazı kesimler tarafından sevinçle karşılanırken bazı kesimler için ise eleştiri konusu olmuştur. Öğrenciler ve aileleri ilk etapta bu karardan memnuniyet duysalar da ilerleyen zamanlarda kararın artı ve eksileri daha net bir şekilde görülecektir.

Kaynakça

- BASKAN G. A. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 21 (1), sayfa 21-32
- ERDEM, A. R. (2004). Türkiye'de Yükseköğretim ve Değişimi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. Cilt 4 (2).
- ERDEM, A. R. (2005). Üniversitelerimizin Bilim Tarihimizdeki Yeri. *Üniversite ve Toplum Dergisi* (Bilim Tarihi Özel Sayısı). Cilt 5 (1).
- Hoşgörür V. ve Hoşgörür T. (2011). Planlı Dönemde Yükseköğretimdeki Gelişmeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 1 (15), sayfa 111 - 131.
- Karaman, Suay (2002). Üniversite ve Harç Sorunu. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt 2 (4).
- SÖYLER, İ. (2009). Yükseköğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım. *Sayıştay Dergisi*, Sayı 72, sayfa 3-26.
- Taşer, S. (2006). Cumhuriyet Döneminde Üniversite Eğitiminin Yeniden Düzenlenmesi - 1933 Üniversite Reformu ve Getirdikleri. Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşer, S. (2010). Darülfünun-i Şahane'de Kayıt, Ücret Ve İmtihanlar İle İlgili Hususlar ve Başarılı Öğrencilerin Ödüllendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Sayfa 357 -370.
- Uygun, S. (2007). Eğitimin Tarihsel Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş* (Editör: Figen Ereş), Ankara, Maya Akademi Yayınları, sayfa 153-195
- Osmanlılarda Bilim <http://www.e-tarih.org/bilim/?sayfa=99372.100601.295470.0.0.php&%DDznik%20Medresesi> (Erişim Tarihi 21 Ekim 2012)
- ÖSYM 2011 - 2012 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13575/2011-2012-ogretim-yili-yuksekogetim-istatistikleri.html> (Erişim Tarihi 1 MAYIS 2013)
- MEB Mevzuatı <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Erişim Tarihi 2 Mayıs 2013)
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu www.yok.gov.tr/content/view/435/ (Erişim Tarihi 2 Mayıs 2013)
- Enflasyon Oranları <http://www.ekodialog.com/istatistik/enflasyon.html> Erişim Tarihi (2 Mayıs 2013)
- "Harç bitti, sorun paydos etmedi"
- <http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=radikaldetayv3&articleid=1095374&categoryid=77>

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitimle İlgili Bilgileri, Bilgi Kaynakları ve Eğilimleri

Ümmü Gülsüm İYİBİL*

Müge AKPINAR**

Özet

Günümüzde lisansüstü eğitime olan talebin ivmesinde pozitif yönde bir artış gözlenmektedir. Öğretmen adayları ya da öğretmenler lisansüstü eğitime çeşitli amaçlarla başlayabilmekle beraber, bu eğitimi alacak olan bireyin önceden kendinden beklenenler hakkında fikir sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgilendirilmesinde yarar vardır. Bilgilendirme sürecinde sistematik bir yol izlenebilmesi için adayların lisansüstü eğitim yapma konusundaki eğilimleri belirlenerek bu konudaki bilgi ve bilgi kaynaklarının tespit edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim alma eğilimlerini, lisansüstü eğitimle ilgili bilgilerini ve bilgi kaynaklarını belirlemektir. Tarama çalışması araştırmanın yöntemi olarak benimsenmiş ve 139 son sınıf fen bilgisi öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yazılı anket ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde, adayların %60'ı lisansüstü eğitim yapmak istemezken, % 32'si lisansüstü eğitim yapmak istedikleri görülmüştür. Bununla birlikte lisansüstü eğitimi adayların %36'sı uzmanlaşmak olarak algımlarken, %28'i akademik kariyer ve %26'sı lisans eğitiminden sonra eğitime devam etmek olarak algılamaktadır. Bilgi kaynakları olarak sırasıyla akademik personel, internet ve arkadaşların ön plana çıktığı görülmekle beraber, adayların %40'ı konuyla ilgili bilgi kaynağı olmadığını ifade etmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitim yapmaya eğilimli olmadıkları ve bilgi kaynaklarına ulaşmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, Fen Bilgisi öğretmen adayları, Eğilim, Bilgi kaynakları

Science Education Teacher Candidates' Knowledge, Knowledges Sources and Tendencies on Graduate Education

Abstract

Nowadays, it is observed that acceleration of the demand for postgraduate education is increasing positively. Although, pre-service teachers or teachers may begin postgraduate studies with various purposes, the individual who will have this training must have an idea about the self-expectations before the training. In this context it is beneficial to inform preservice teachers about postgraduate education. To follow a systematic way in the process of informing, it has been emerging the need to determine the preservice teachers' trends about doing the postgraduate education and to identify their information, and the information sources on this subject. Accordingly, the aim of the study is to determine the preservice science teachers (PST) trends about doing postgraduate education and to identify their knowledge related to postgraduate education and sources of the information. The survey method is adopted as a method of research and 139 senior PST are selected as sample. Written questionnaire prepared by the researchers is used as a measurement tool. When the data is analyzed, it is seen that 40% of PST want to do postgraduate education, while 60% of PST do not want to. However, the postgraduate education is perceived by 36% of PST as specialize in the field, 28% of PST as academic career and 26% of PST as after graduating from the university to continue your education. Academic staff, internet and friends are stand out as the sources of the information, respectively, but yet 40% of PST stated that they have not got any source of information on the subject. As a result, it is identified that the majority of PST are not inclined to do postgraduate education and had the difficulty in reaching the sources of information.

Key Words: Postgraduate education, Preservice science teachers, Trend, Sources of information.

* Arş. Gör., Giresun Üniversitesi, ummugulsun.iyibil@giresun.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, muge.akpinar@giresun.edu.tr

Giriş

Yüksek lisans ve doktora eğitimi olmak üzere iki bölümden oluşan lisansüstü eğitim bireyin kendi isteğiyle katıldığı zorunlu olmayan bir eğitim sürecidir. Birey gerekli şartları sağlarsa sadece yüksek lisans yapabileceği gibi yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra doktora eğitimine de başvurabilir. Türkiye’de Yüksek Öğrenim Kurumu’na (YÖK) bu iki eğitimin amaçları belirlenmiştir. YÖK tezli yüksek lisans programının amacını “öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak”; doktora programının amacını ise “öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak” olarak ifade etmektedir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği,1996).

2000’li yıllarda Türkiye’de lisansüstü eğitime talep artmaya başlamıştır (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005; Erkilic, 2007; Kilmen, 2007; Savaş ve Topak, 2005; Yıldız, Akpınar, Aşkar ve Ergin, 2005). Bu artış, içinde bulunduğumuz bilgi çağında araştıran, bilgiye önem veren ve üreten, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, yaratıcı bireylere duyulan ihtiyacı (Oluk ve Çolak, 2005; Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012) karşılamak için gerekli görülmektedir. Bu sebeple lisansüstü eğitim, güncel gelişmeleri ya da teknolojiyi takip ederek ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri sunabilen bireyler yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği (1996) ve Bologna süreci hedeflerine yönelik olarak hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi özet raporuna göre lisansüstü eğitim yeterlilikleri yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki başlık altında incelenmiş ve lisansüstü programlardan mezun olan bireylerin yetkinlikleri açıklanırken bu konulara vurgu yapılmıştır (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2010).

Öğretmenler de lisansüstü eğitim alarak gerek kendilerini meslekleri konusunda geliştirme gerekse ülkenin eğitim politikalarında bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlanılarak gelecek nesillerin çağdaş dünyanın gerektirdiği yeterliliklerle donanmış bir şekilde okullardan mezun olabilmeleri konusunda yetiştirilmelerini sağlayabilirler. Ayrıca Devlet Memurları Kanuna (1965)’a göre lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesini tamamlayan bireylere kademe artışı yapılırken; öğretmenlere ayrıca ek ders ücretlerinde artış uygulaması yapılmaktadır. Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almış olmalarına önem verdiğini göstermektedir.

Lisansüstü eğitimin diğer bir amacı da öğretim üyeleri yetiştirmektir (Sayan ve Aksu, 2005). Türkiye’de öğretim üyesi ihtiyacı özellikle eğitim fakültelerinde oldukça fazladır ve buna rağmen eğitim fakültelerinin sayısı ve öğrenci kontenjanı artmaya devam etmektedir (İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2012). Eğitim fakültelerinin kontenjanlarındaki artış, ülke nüfusunun artması nedeniyle öğrenci sayısının artmasına ve var olan öğrencilerin de 21. yüzyıl öğretme-öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak az sayıda öğrenciden oluşmuş sınıflarda eğitim almaları sonucu oluşan öğretmen açığına bağlanabilir. Yetişmiş öğretmene olan ihtiyacı karşılamak için öğretmen yetiştiren okulların açılmasının yanı sıra bu okullarda öğretmenleri yetiştirecek öğretim üyelerinin de yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.

Arı, Pehlivanlar ve Çömek (2005)’e göre bir toplumun gelişmişlik düzeyinin ölçüsü o topluma verilen eğitimin düzeyi olduğu için Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biri, bireylere verilen eğitimin kalitesidir. Öğrenci nüfusunun fazlalığı ve ilköğretimde öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların bireyin gelecek yaşantılarına önemli etkileri (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010) göz önüne alındığında ilköğretim düzeyinde görev yapacak öğretmen adaylarını yetiştirmenin önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere gerek okullarda gerekse öğretim üyesi olarak üniversitelerde ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğretmenleri lisansüstü eğitime yönlendirmek bu ihtiyaca çözüm bulma yollarından biridir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim alma eğilimleri lisans yıllarında kendini göstermeye başlayabilir. Nitekim Arı, Pehlivanlar ve Çömek (2005)’in çalışmalarında yer alan örneklem grubunun %77’si lisansüstü eğitim almaya lisans yıllarında karar vermişlerdir. Alanyazında lisansüstü eğitime başlamış olan öğretmenlerin (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005; Savaş ve Topak, 2005) ve halen lisans eğitimlerini tamamlamamış olan öğretmen adaylarının (Erkilic, 2007; İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2012; Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Yıldız, Akpınar, Aşkar ve Ergin, 2005) lisansüstü eğitim alma istekleri ve bu isteklerin nedenlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar farklı üniversitelerdeki birkaç bilim dalını kapsayan araştırmalardır. Ancak sadece fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili eğilimlerini inceleyen bir çalışma yapılmamıştır.

Alanyazındaki fen bilgisi öğretmenlerini de içeren çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma konusunda kararsız oldukları tespit edilmiştir (İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2012). Araştırmacılar bu durumun sebebinin, araştırmanın yapıldığı üniversitenin kendi imkânları olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Diğer üniversitelerde durumun nasıl olduğu ise açık değildir.

Yine fen bilgisi öğretmenlerini de içeren çalışmalarda lisansüstü eğitim yapma isteğinin sebepleri alan bilgilerini geliştirme (alanında uzmanlaşma), maddi kazanç sağlama, kariyer sağlama, öğrencilik haklarından yararlanma, akademik personel olma, işe alınmada avantaj elde etme, yabancı dil öğrenme, askerliği belirli bir süre erteleme, bilim adamı olma koşullarını elde etme, akademik kariyer elde etme, eş seçiminde avantaj elde etme, statü kazanma, kendine güven duyma, toplumda rehber kişi olarak gösterilme, aile ve toplumun beklentilerine cevap verebilme, yeni iş imkânları elde edebilme (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005; Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Savaş ve Topak, 2005; Yıldız, Akpınar, Aşkar ve Ergin, 2005) olarak belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim yapmayı istememenin sebepleri ise gelecek kaygısı, devlette kadro garantisi ve atanma durumu olarak belirlenmiştir (Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012).

Bu araştırmalardan elde edilen diğer bir bulgu ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim konusunda bilinç yönünden eksiklerinin olduğudur (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005). Nitekim bu araştırmanın yapılma gerekçeleri arasında araştırmacılara fen bilgisi öğretmen adaylarından gelen bilgilendirme talepleri yer almaktadır. Bu talepler doğrultusunda yapılan yapılandırılmamış görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının konu hakkındaki bilgilerin yetersiz ve kimi zaman da yanlış olduğu fark edilmiştir. Eksik ya da yanlış bilgilere örnek olarak öğrencilerin lisansüstü eğitimle akademik kariyeri aynı kavram olarak görmeleri ve birbirine karıştırmaları, lisansüstü eğitimin aşamaları ve bu eğitime kabul edilme koşulları hakkında bilgilerinin olmaması, lisansüstü eğitime devam etmeyi üniversitenin kadrolu çalışmanı olmak zannetmeleri, lisansüstü eğitimle ilgili bilgilere nereden ulaşacaklarını bilmiyor olmaları verilebilir.

Araştırmacıların yapmış oldukları söyleşilerin sadece bilgi talep eden öğrencilerle sınırlı olması bu tespitlerin genellenebilirliği açısından yetersiz bir örneklem durumu ortaya koyduğu için geniş bir örneklemle fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgilerini, bilgi kaynaklarını ve lisansüstü eğitim alma konusundaki eğilimlerini tespit etmek uygun bulunmuştur. Böylece lisansüstü eğitim almaya istekli fen bilgisi öğretmeni sayısını arttırabilmek için yapılacak çalışmalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın doğasının tarama yöntemine uygun olduğu düşünülmektedir. Bu yöntem dâhilinde, çalışma ortamına hiçbir müdahale olmaksızın 'araştırılmak istenen problemin mevcut durumu nedir' sorusuna cevap aranmıştır (Çepni, 2010). Doğu Karadeniz Bölgesindeki Üniversitelerde eğitim gören fen bilgisi öğretmeni adayları çalışmanın evrenini oluştururken; örneklem olarak iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmenliği programının son sınıflarında öğrenim gören 139 öğretmen adayı belirlenmiştir. Örneklem grubunu A üniversitesinden 84 ve B üniversitesinden 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan üç açık uçlu soru içeren bir anket formu ile toplanmıştır. Bu sorular aşağıda yer almaktadır:

Lisansüstü eğitim yapmak istiyor musunuz? İstediginizin nedenini açıklayınız?

Lisansüstü eğitim nedir? Açıklayınız.

Lisansüstü eğitim hakkında bilgi kaynaklarınızı çoktan aza doğru sıralayınız.

Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi kapsamında, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacılar tarafından anket verilerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkarılan temaların frekansları tablolar yardımıyla sunulmuş ve katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada alıntılara yer verilen adayların kodlamaları A1, A2, ... (A1: A üniversitesinde öğrenim gören 1 numaralı aday) şeklindedir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının anketteki sorulara verdikleri cevapları içeren tablolar ve katılımcıların cevaplarından alınan örnek ifadeler aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Adayların Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimleri

Tablo 1'de öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma eğilimleriyle ilgili verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimleri

Üniversite	İstekli olan		İstekli olmayan		Kararsız olan	
	f	%	f	%	f	%
A Üniversitesi	22	26,19	55	65,48	7	8,33
B Üniversitesi	23	41,81	29	52,72	3	5,45
Toplam	45	32,37	84	60,43	10	7,19

Tablo 1'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %60,43'ü lisansüstü eğitim yapmak istemezken, %32,37'si lisansüstü eğitim yapmak istemektedir. Ayrıca yine Tablo 1'den A üniversitesi (%26,19) ile B üniversitesinde (%41,81) lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının yüzde değerleri arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Aşağıda adayların lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine yönelik ifadelerinden örneklerle yer verilmiştir.

İstekli olan adaylar:

İstiyorum ama öğretmen olduktan sonra yani kendimi garantiye aldıktan sonra (A1)

Evet. Okumayı, araştırmayı seviyorum. Araştırma yapabileceğim, araştırdığım şeyleri paylaşabileceğim bir ortam olduğundan istiyorum (A23)

Evet. Kendimi geliştirmek ve artık günümüzde sadece üniversite mezunu olmak yetmediği için (A25)

Evet. Öğretmen olduktan sonra yapmak istiyorum. Üniversitede kalmak istemiyorum. Sadece yüksek lisans yapmak istiyorum. Bir öğretmen olarak iyi bir artı olacağı için (A51)

İstiyorum. Atanamama korkusu ve meslekte ilerlemek, söz sahibi olan kişiler arasına girebilmek için (A74)

Evet. Alanımın hakkını tam anlamıyla vermek, bu alanda uzmanlaşmak için (B26)

Evet, iş imkânlarının iyi olduğunu düşünüyorum (B43)

İstekli olmayan adaylar:

İstemiyorum. Çünkü ben minik öğrencilerle gerçekten öğretmen olmak istiyorum (A35)

Hayır. Lisansüstü eğitimin zorlu bir mücadele olduğunu düşünüyorum. Ayrıca üniversitelerde kadrosuzluk nedeniyle birçok lisansüstü öğrencisi açığa kalıyor (A53)

Hayır. Çünkü üniversite ortamını sevmiyorum (A57)

Hayır. Ortalamam tutmuyor (A61)

İstemiyorum. Çünkü İngilizcem iyi değil ve İngilizceyle uğraşmak istemiyorum (A69)

İstemiyorum. Çünkü sıkı bir araştırma programına dâhil olma kapasitesi kendimde görmüyorum (B5)

Yapmayı düşünmüyorum. Puanımın yetersiz olduğunu düşünüyorum (B29)

Kararsız olan adaylar:

Yapmayı düşünebilirim. Atanamazsam kendimi geliştirmek için (A48)

Duruma göre değişir. Hayat şartları ortaya ne çıkarırsa (B11)

Adayların Lisansüstü Eğitim Algıları

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim ile ilgili algılarına yönelik verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Algıları

Üniversite	Lisansüstü eğitime devam etmek		Uzmanlaşmak		Akademik kariyer		Bilgisi yok / Boş cevap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A Üniversitesi	20	23,81	37	44,05	20	23,81	7	8,33
B Üniversitesi	16	29,10	13	23,63	19	34,54	7	9,09
Toplam	36	25,90	50	35,97	39	28,06	14	10,07

Tablo 2'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %36'sı lisansüstü eğitimi bir alanda uzmanlaşmak olarak algılarken, %28'i akademik kariyer ve %26'sı lisans eğitiminden sonra eğitime devam etmek olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının %10'u ise lisansüstü eğitim hakkında kendilerinin hiçbir bilgisinin olmadığını ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının verdiği cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Lisans sürecinden sonra belli bir alanda uzmanlık bilgisi almak ve o alanda öğretici kapasitesine ulaşan eğitimidir (A11)

Yükseköğretimde eğitim almak (A20)

Kendi alanında uzmanlaşmak ve üniversitede akademisyen olmak için okulu uzatmak (A39)

Üniversite eğitimini bitirdikten sonra eğitime araştırma görevlisi olarak başlayıp isteğe bağlı olarak öğretim görevlisi, doçent, profesör ... olmak (A76)

Lisans eğitimi bittikten sonra kendine bir alan seçip bu alan üzerine araştırmalar yapmak (A84)

4 yıllık lisans eğitimi bittikten sonra üniversitede kalmak için ya da mesleğimizi elimize aldığımızda mertebe atlamak için alınan 2 yıllık eğitimidir (B5)

Bir alanda daha iyi yetişip o alanda daha profesyonel davranmak (B30)

Üniversitede öğretim görevlisi vs olmak için görülen eğitim (B39)

Adayların Lisansüstü Eğitim Hakkında Bilgi Edindikleri Kaynaklar

Tablo 3 öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim hakkında bilgi edindikleri kaynaklarla ilgili soruya

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Hakkında Bilgi Edindikleri Kaynaklar

Üniversite	Öğretmen	İnternet	Arkadaş	Okul	Yakın çevre	Yazılı kaynaklar	Okulun internet sitesi	Bölüm başkanı	Duyurular	Yönetmelik	Televizyon	Bilgi yok
A	28	28	14	10	7	11	3	2	1	1	1	36
B	32	20	8	3	6	1	-	1	-	-	-	20
Toplam	60	48	22	13	13	12	3	3	1	1	1	56
Toplam %	43,16	34,53	15,83	9,35	9,35	8,63	2,16	2,16	0,71	0,71	0,71	40,29

Tablo 3’de her iki üniversiteye devam etmekte olan öğretmen adaylarının da lisansüstü eğitimle ilgili bilgi kaynağı olarak sırasıyla akademik personel (%43,16), internet (34,53) ve arkadaşların (%15,83) ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu kaynakları okul (%9,35), yakın çevre (%9,35), dergi ve afiş gibi yazılı kaynakların (%8,63) izlediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %40,29’nun ise konuyla ilgili bilgi kaynağı olmadığını ifade etmiş olması ilgi çekmektedir. Adayların lisansüstü eğitim hakkındaki bilgi kaynakları ile ilgili yaptıkları sıralamalara yönelik örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Üniversite hocaları > internet > kitaplar (A3)

Babam (şu an yüksek lisans yapıyor) > internet > üniversite hocaları > arkadaşlarım (A19)

Bilgisayar > Fakülte > Çevre (A41)

İnternet > üniversitenin sayfası > arkadaşlar (A58)

İnternet > makaleler > broşürler (A70)

Üniversitedeki öğretim üyeleri > internet > çevre (B34)

Anabilim dalı başkanımız, Eğitim hocalarımız, sınıfta konu ile ilgili bilgisi olan arkadaşlar (B45)

Hiçbir bilgi kaynağı bilmiyorum (B50)

Tartışma

Anketin birinci sorusundan elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitedeki fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun lisansüstü eğitim yapma eğiliminde olmadığını görülmektedir. Öğretmen adaylarının neden lisansüstü eğitim yapmak istemedikleri bu çalışmanın kapsamında yer almaktadır. Bu durumun yanı sıra, iki üniversitede lisansüstü eğitim yapmak isteyen fen bilgisi öğretmen adaylarının yüzde değerleri arasındaki belirgin farklılığın sebepleri araştırılmamakla birlikte iki üniversitenin kendilerine özgü koşullarına bağlanabilir.

verilen cevapların frekans dağılımını göstermektedir.

Anketin ikinci sorusundan elde edilen veriler incelendiğinde, daha önceki benzer çalışmalarla paralel olarak bu çalışmada da öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi uzmanlaşmak, akademik kariyer ve lisans eğitiminden sonra eğitime devam etmek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ancak son sınıfa gelmiş fen bilgisi öğretmen adaylarının %10’unun lisansüstü eğitim hakkında kendilerinin hiçbir bilgisinin olmadığını ifade etmesi ilgi çekicidir. Bu durum, birinci soruda ortaya çıkan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının lisansüstü eğitim yapmaya niyetlerinin olmamasının sebeplerinden bir kısmını da açıklayabilir.

Anketin üçüncü sorusundan elde edilen veriler incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgi kaynakları olarak akademik personel, internet ve arkadaşların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum iki üniversite de öğrenim gören adaylar için geçerlidir. Arkadaşlar olarak nitelenen kaynağın da bu konuda bilgi aldığı kaynakların akademik personel ve internet olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bilgi kaynağı olarak akademik personel ve internetin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu soruya gelen cevapların %40,29’unun bilgi kaynağının olmaması ise tıpkı bir önceki soruda lisansüstü eğitim hakkında bilgim yok diyen %10’luk kesim gibi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmak istememesinin sebeplerinin bir kısmını açıklayabilir.

Sonuç

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgileri, bilgi kaynakları ve lisansüstü eğitim alma konusundaki eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almak konusunda istekli olmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç gerek mesleki açıdan gelişmiş öğretmenler olmak konusunda bireysel gelişim açısından gerekse ülkenin ihtiyacı olan gelişmiş öğretmen

kadrosu ve akademisyen kadrosunu sağlamak açısından olumsuz bir durumdur.

Bu çalışmadan ulaşılan ikinci bir sonuç ise, fen bilimi öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgiye ulaşmada sıkıntı yaşadıklarıdır. Çalışmanın başlama gerekçelerinden biri de öğretmen adaylarının araştırmacılar tarafından konu hakkında bilgilendirme talep etmeleri idi. Benzer şekilde, elde edilen bulgular da öğretmen adayları için konu hakkında en önde gelen bilgi kaynağının akademik personeller

olduğunu göstermektedir. Bu nedenle mesleki gelişim ve ülke ihtiyaçları göz önüne alındığında, adayların lisans öğrenimleri süresince akademik danışmanlığını üstlenen akademik personeller, öğretmen adaylarını lisansüstü eğitim hakkında bilgilendirecek ya da bilgiye ulaşabilmeleri için yönlendirecek çalışmalar yapmalıdır. Fakülteler ise, öğrencilerine bilgiye ulaşmak için fırsatlar oluşturarak, bilgilendirme toplantıları/seminerleri düzenleyebilirler.

Kaynakça

- An, E., Pehlivanlar, E., ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü Eğitimi Öğrencilerinin Gördükleri Eğitim Hakkındaki Beklenti ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 231-235.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon, Celepler Matbaacılık (Beşinci Baskı).
- Devlet Memurları Kanunu, 657 (Temmuz 23, 1965).
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim İstekliliklerini Etkileyen Etmenler (Eskişehir Örneği). *Girne American University Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 46-72.
- İlhan, M., Öner Sünkür, M., ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavının ve Lisans Diploma Notunun Yüksek Lisans Başarısını Yordama Gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 177-189.
- Köksalan, B., İlter, İ., ve Görmez, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği, 22683 (Resmi Gazete 07 01, 1996).
- Oluk, S., ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 141-144.
- Savaş, B., ve Topak, E. (2005). Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklentileri ve Lisansüstü Öğrenimi Talep Etme Gerekçeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 145-154.
- Sayan, Y., ve Aksu, H. H. (2005). Akademik Personel Olmadan Lisansüstü Eğitim Yapan Bireylerin Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi - Balıkesir Üniversitesi Durum Belirleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 59-66.
- Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T., ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Görüşlerinin Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. (2010). Mayıs 05, 2013 tarihinde İstanbul Üniversitesi Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi: <http://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/sayfa.php?s=yeterlilikler> adresinden alındı
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık (6. Baskı).
- Yıldız, E., Akpınar, E., Aşkar, H., ve Ergin, Ö. (2005). Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 205-212.

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeline Göre Yeterliliklerinin İncelenmesi

Özcan Erkan AKGÜN*

Betül ÇAKAL**

Özet

Yükseköğretim kalitesinin incelenmesi için kullanılacak modellerden birisi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modelidir. Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının TPAB modeli açısından durumları incelenecektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden fenomenolojik model kullanılmıştır. Katılımcılar Eğitim fakültesinde yer alan her anabilim dalından en az bir öğretim üyesinden oluşmaktadır. Veriler görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve izin alınarak görüşmeler kaydedilmiştir. Bulgular yöneltilen sorular doğrultusunda gelen cevaplar ortak paydada birleştirilerek yazılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin ders anlatımları sırasında daha çok öğrenciyi aktif kılan, öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, bu yöntem ve tekniklere uygun olan eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim materyalleri hazırlamaları, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda etkinliklere yer vermeleri sebebiyle yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Ancak öğretim üyeleri sınıf içi uygulamalarda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından şikâyetçidirler ve etkinlikleri sınıfta uygulama konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını da zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Tekno-Pedagojik Bilgi, Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi, TPACK, yüksek öğretim.

Investigating University Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies

Abstract

It is very important to monitor quality of higher education. At this point technological pedagogical content knowledge (TPACK) model gives a framework to assess teaching-learning processes. The aim of this study is to examine faculties of college of education to find out their competence level in TPACK framework. We interviewed faculties to collect data by sound recorder with their permission. We categorized the answers and reached results. According to results faculties embraced constructivist approach of learning with activating students but they complained about crowded classrooms. They said that this problem also prevent them considering individual differences in classrooms. Other results and suggested were presented in paper.

Keywords: Technological pedagogical content knowledge, TPACK, higher education.

1.Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, ülkelerin ekonomik sistemini etkilediği kadar eğitim ve sosyal sistemlerini de etkilemektedir. Toplumların çağdaş refah seviyesine ulaşmasında teknolojinin önemli bir yer tutması sebebiyle yaşanan bu gelişmeleri eğitim ve öğretim alanlarına entegre etmek gerekmektedir (Alkan, 1998). Artık eğitim öğretim alanlarında yalnızca alan bilgisinin yeterli olmadığı, alan bilgisinin yanı sıra alanı ile ilgili bilgilerin öğrenciye nasıl aktarılması gerektiği ve bunları aktarırken günümüzdeki teknolojileri uy-

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Öğretim Üyesi, ozcanakgun@gmail.com

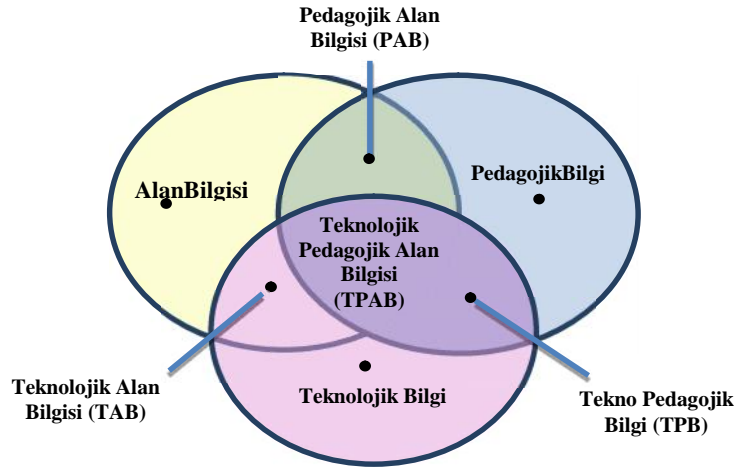
**Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi b.cakal19@gmail.com

gun bir şekilde kullanmanın gerekliliği anlaşılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılması ve bu kullanımın yaygınlaştırılması gerekmektedir (Timur ve Taşar, 2011; Türk Eğitim Derneği, 2009).

Eğitim öğretim ortamlarında teknolojinin yaygınlaştırılmasından kastedilen yalnızca teknoloji odaklı modeller benimsenerek yeni teknolojilerin kurumlara temin edilmesi ve personelin bu teknolojileri yalnızca kullanma becerileri değildir. Burada asıl önemli olan nokta gelişen bu teknolojileri eğitim öğretim ortamlarına doğru bir şekilde entegre edebilmektir. Doğru entegrasyon ise yalnızca teknolojik boyut düşünülerek değil, alan bilgisi boyutu ve pedagojik boyut gibi tüm boyutların düşünülmesi ile sağlanabilir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Tüm bu boyutları içeren bir model olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi-TPAB (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPCK) ile doğru entegrasyonu sağlamak mümkün olabilecektir (Yurdakul, 2011).

Bu durum göz önünde bulundurularak tüm eğitimcilerin TPAB sahip olması ve bu bilgiyi eğitim öğretim ortamlarında kullanabilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk haline almıştır.

Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi Modeline değinecek olursak; TPAB Modeli Shulman tarafından ileri sürülmüş olan Pedagojik Alan Bilgisi Modeli temel alınarak 2008 yılında Mishra ve Koehler tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu modelde eğitim öğretim faaliyetleri esnasında tek başına Alan Bilgisinin, Pedagojik Bilginin ve Teknolojik Bilginin yeterli olmadığı savunulmaktadır. Hatta iki kavramın birleşiminden oluşan Pedagojik Alan Bilgisinin, Teknolojik Alan Bilgisinin ve Teknopedagojik Bilginin de yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu modelde eğitim öğretim faaliyetlerinde bu üç bileşenin bir sacayağı oluşturduğu ve bu bileşenlerden birisinin olmaması durumunda eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülemeyeceği ileri sürülmektedir (Koehler ve Mishra, 2008).



Şekil 1: (TPAB) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Koehler ve Mishra, 2009)

Bu modelde Eğitimcilerin;

Alan bilgisi, alanında yaşanan son gelişmeler ve alanına dair konuların diğer alanlarla ilişkisi

Alanına dair konuların öğretimi sırasında hangi yöntemler kullanılarak etkili bir şekilde nasıl öğretileceği

Öğretim faaliyetleri sırasında hangi teknolojilerin kullanılması gerektiği konularında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Alan yazın taraması da değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinde yalnızca alan bilgisi yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretmenler alan bilgisiyle birlikte alanına dair konuların diğer alanlarla ilişkisini ortaya koyabilmelidir. Doğru öğretim yöntem ve tekniklerini seçip bu yöntemlerde doğru teknolojileri kullanarak ders anlatmalı, Eğitim teknolojileri-

ni eğitim öğretim ortamlarına entegre ederek etkili bir öğretim sağlayabilmelidir.

Tekno-pedagojik alan bilgisine yalnızca öğretmenlerin değil eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten tüm eğitimcilerin de sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten diğer bir meslek grubu ise akademisyenlerdir. Akademisyenlerin ülkemizdeki mesleki rolleri araştırıldığında iki farklı rollerinin olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi araştırmacı diğeri ise eğitimci rolleridir. Akademisyenler çeşitli konularda bilimsel araştırmalar yapıp bu araştırmaları yayınlamakla birlikte alanında uzman oldukları konularda yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerini de yürütmektedirler (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya, & Mısırlı, 2010).

Ülkemizde bu durum değerlendirildiğinde akademisyenlerin de birer eğitimci olduğu gerçeği unu-

tulmamalı ve bir öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili taşıması gereken nitelikleri akademisyenlerin de taşıması gerekmektedir.

Alanyazın taraması değerlendirildiğinde ülkemizde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adaylarına yönelik olup ülkemizin geleceğine büyük oranda yön veren, tüm meslek gruplarının yetişmesini sağlayan, mesleki ve insani yönden öğrencilere asıl şekil veren kurumların (üniversitelerin) en önemli unsurlarından birisi olan akademisyenler ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi konusunda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğretim üyelerinin, özelde ise eğitim fakültesinde

	Bay	Bayan	Toplam
Yrd. Doç. Dr.	2	3	5
Doç. Dr.	3	2	5
Toplam	5	5	10

Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu için ilk etapta 35 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş daha sonra bu sorular içerisinde uzman görüşü alınarak 7 soru seçilmiş ve her bir soru Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi Modelinin her bir basamağını ölçer nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan öğretim üyelerinden her anabilim dalından bir öğretim üyesi ile görüşebilmek amacıyla öncelikle öğretim üyelerinden randevu alınmış belirlenen randevu saatlerinde öğretim üyeleri ile görüşülmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Kayda alınan sesler yazıya geçirilmiş. Öğretim üyelerinin görüşleri ortak paydada toplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında çalışma açısından önemli olduğu düşünülen görüşlere de ayrıca yer verilmiştir.

Bulgular

Pedagoji Bilgisine Yönelik Bulgular

Derslerde daha çok benimsenen yaklaşımın Yapılandırmacı yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Nedenleri ise öğrencinin aktif katılımını sağlaması, öğrencinin aktif bir şekilde ders içinde olmasını sağlayan bir yaklaşım olmasıdır. (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10)

Ancak öğretim üyelerinin genel bir kanısı yapılandırmacı eğitim anlayışı adı altında konuları paylaşılarak dersleri tamamen öğrencinin sunu yaparak anlatmasının yanlış bir kanı olduğu, bu uygulama-

çalışan üniversite öğretim üyelerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutları açısından durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki her bir anabilim dalından bir öğretim üyesinin görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma nitel fenomenolojik bir araştırma olup nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan her anabilim dalından bir öğretim üyesi ile görüşülmüştür.

nın yapılandırmacı eğitim anlayışının yanlış algılanmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. (K1, K2, K6, K7, K9)

Öğretim Üyelerinin Alanlarına Uygun Olduğunu Düşündükleri Öğretim Yöntemleri

Anlatım yöntemi	(Katılımcıların hepsi)
Soru cevap yöntemi	(Katılımcıların hepsi)
Proje temelli öğretim yöntemi	(K1, K3, K7)
Örnek olay yöntemi	(K2, K3, K4, K5, K7)
Mikro öğretim	(K3, K4, K8, K9)

Anlatılacak konuya uygun öğr. yönt. teknik ve teknolojilerin planlamasını yapıyor musunuz? Nasıl? Plan yaparken neleri dikkate alırsınız?

K4 katılımcısı lisans düzeyinde her yıl girdiği dersin aynı olduğunu artık plan program yönüyle belli bir çerçevenin oluştuğunu çok ta fazla plan yapmak durumunda kalmadığını ancak anlatılacak konularla ilgili değişiklikler olduysa bunu dikkate aldığını ve buna uygun olarak bu konuda yeni bir plan yaptığını belirtmiştir.

K9 katılımcısı ise derste yapılacak espriye kadar her şeyi planladığını ifade etmiştir.

Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup bulunduramama durumları.

K2 ve K7 katılımcıları hariç katılımcıların hepsi sınıf mevcudlarının kalabalık olması sebebiyle bireysel farklılıkları göz önünde bulunduramadıklarını ifade etmiştir.

K2 ve K7 katılımcıları sınıf mevcudunun kalabalık olmasının buna engel olmadığını bu konularda bu tür yorumların bahaneler olduğunu ifade etmiş ve

mümkün olduğunca öğrencilerin ilgi ve isteklerini ve becerilerini göz önünde bulundurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Teknoloji Bilgisine Yönelik Bulgular

Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda kullanılan teknolojiler.

Bilgisayar teknolojileri, İnternet (Ders için etkinlik ya da kaynak hazırlamak amacıyla Word ve Excell, Derslerde sunum yapabilmek için Powerpoint, gibi Microsoft Office araçlarını kullandıklarını ve hazırladıkları bu materyalleri gösterebilmek için Data Show çok sık kullandıklarını, mikro öğretim yapabilmek için kamera kullandıklarını ifade etmişlerdir.)

K3 katılımcısı sınıfta akıllı tahtaların sınıflara yeni takıldığı zamanlarda yenilik etkisi ile sürekli kullanılmak istendiğini ancak belli bir süre geçtikten sonra derslerde akıllı tahta kullanımlarının fakülte içerisinde çok yaygın olmadığını ifade etmiştir.

Sauport/ Sabis (K1, K2,K3, K4)

Katılımcıların hepsine öğrencilerle haberleşebildikleri bir mail grubu ya da sosyal ağlarda açılmış bir grup kullanarak öğrencilerle haberleşip haberleşemedikleri sorusu yöneltildiğinde ise öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle lisans düzeyinde bunu uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans düzeyinde ise öğrenci öğretim üyesi haberleşmelerinin daha çok mail ya da telefonla gerçekleştiği belirtilmiştir

Öğretim üyelerinin teknolojileri kullanırken yaşadıkları zorluklar

Katılımcılar sınıflardaki bilgisayarların virüslü olması, ya da çökmüş olması (kullanıma uygun olmaması), herkesin hassas kullanmamasından kaynaklı olarak DataShow'ların görüntü kalitesinin iyi olmaması gibi teknik problemlerin olduğunu, teknolojik imkanların yetersiz olmasını fakültede yaşanan teknik sıkıntıları giderebilecek teknik bir ekibin (teknik elemanın) bulunmaması yaşanan zorluklar olarak ifade etmişlerdir.(K1 hariç Katılımcıların hepsi).

K2, K7 ve K9 katılımcıları sınıflarda data-showlardan görüntünün yansıtılması için takılan perdelerin tahtanın üzerinde olmasının kullanımı zorlaştırdığı hem tahtayı kullanmanın gerek olduğu hem de bilgisayardan görüntünün yansıtılması gerektiği durumlarda kullanımın zorlaştığını ve perdelerin tahtanın yanında bir kısma takılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar yaşanan bu zorlukları giderebilmek adına BÖTE Bölümündeki Öğretim Elemanlarından ve öğrencilerinden yardım istediklerini bu şekilde yaşanan teknik problemleri gidermeye çalıştıklarını ancak herkesin kendine göre yoğunluğu olduğunu

ve sürekli BÖTE Bölümündeki Öğretim Elemanlarını rahatsız etmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple yaşanan bu zorlukları giderebilmek adına fakültede teknik bir ekibin bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin yeni çıkan teknolojileri takip edebilme durumları

Katılımcılar sınıfta kullandıkları teknolojileri kullanmada çok zorluk yaşamadıklarını ancak yeni çıkan teknolojileri de takip edemediklerini belirtmişlerdir (K1 hariç Katılımcıların hepsi).

Öğretim üyelerinin materyal hazırlarken kullandıkları teknolojiler.

Katılımcılar daha çok bilgisayar teknolojilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyalleri hazırlarken ppt, Word, Excell, gibi Microsoft Office araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. (Katılımcıların hepsi)

Alan Bilgisine Yönelik Bulgular

Öğretim üyelerinin alanları ile ilgili konularda kendilerini güncel tutma şekilleri.

Katılımcıların hepsi alanlarında olan yeni gelişmeleri, değişiklikleri takip ettiklerini kendilerini güncel tutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan değişiklikleri ve meydana gelen gelişmeleri YÖK'ten, MEB'den ve alanları ile ilgili saygın dergi ve yayınlardan takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Pedagojik-Alan Bilgisine Yönelik Bulgular

Öğretim üyelerinin tercih ettikleri öğretim stratejileri ve bu stratejilere bağlı olarak uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin girilen derslere göre değişiklik gösterip göstermeme durumu

Öğretim üyelerinin genel görüşleri uygulanan yöntem ve tekniklerin dersten derse ve konudan konuya değişiklik gösterdiği yönündedir (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10).

Daha çok teorik olan derslerde sunuş ve buluş stratejisi tercih edilmekte stratejilerinin tercih edildiği bu stratejide öğrencinin aktif katılımını sağlamak adına soru- cevap yöntemi örnek olay yöntemini kullandıkları ve bu yöntemlerin ardından öğrencilerin görüşlerini daha net ortaya koyabilmek ve akılda kalıcılığı sağlayabilmek adına beyin fırtınası tekniği ve çeşitli tartışma teknikleri kullanıldığı ifade edilmiştir (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9).

Bu anlatımlar sırasında daha çok günlük yaşamdan örnekler verilerek konuların somutlaştırmaya çalışıldığı ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflendiği ifade edilmiştir (K1, K2, K3, K6, K7, K9).

Uygulamaya yönelik derslerde ise daha çok sınıf içerisinde gösterip yaptırma, sınıf dışı aktivitelerde de araştırma incelemeye yönelik gerek grup gerekse

bireysel çalışmalara ağırlık verildiği ifade edilmiştir (K1, K5, K6, K7, K8).

Öğretim üyelerinin anlatılacak konuya uygun öğretim yöntem-teknik ve teknolojilerin planlamasını yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşleri.

Katılımcıların hepsi derse girmeden önce mutlaka konuya uygun olarak bir planlama ve hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K4 katılımcısı lisans düzeyinde her yıl girdiği dersin aynı olduğunu artık plan program yönüyle belli bir çerçevenin oluştuğunu, ilk yıllardaki gibi çok fazla plan yapmak durumunda kalmadığını ancak anlatılacak konularla ilgili değişiklikler olduysa bunu dikkate aldığını ve konuya uygun yöntem ve teknik planlaması yaptığını belirtmiştir.

Tekno-Pedagoji Bilgisine Yönelik Bulgular

Uygulanan yöntemlere uygun olarak tercih edilen teknolojiler

Örnek olay yöntemi ve mikro öğretim için öğrencilerden video çekmeleri istenmiş ya da var olan film ve belgesellerden kesitler alınarak sınıfta birlikte izlenerek üzerinde tartışıldığı ifade edilmiştir (K3, K4, K5, K7, K8, K9).

Üç katılımcı derslerde kullanmak üzere PowerPoint hazırladıklarını ancak bunun kitabın aynısını sunuya koyarak oradan okuma gibi bir ders anlatımının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu tür uygulamaların çok olduğunu böyle anlatım yapanları eleştirdiklerini ayrıca bunun teknoloji kullanımı olmadığını belirtmişlerdir (K7, K8, K9).

K3 katılımcısı yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim derslerine girdiğini ve çevrimiçi derslere katıldığını belirtmiş olup bu çevrimiçi derslerde ilk etapta oryantasyon çalışmalarının eksikliğine bağlı olarak gerek öğretim üyelerinin gerekse öğrencilerin problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sistemi kullanma becerilerinde sıkıntı olduğunu ifade etmiştir. Ancak yaşanan bu sıkıntılarda öğrencilerin birbirlerine destek olmaları amacıyla mail grubu oluşturduklarını ve bu grup üzerinden haberleştiklerini, yaşanan sıkıntılarda öğrencilerin ve öğretim üyelerinin birbirlerine yardımcı olduklarını ifade etmiştir.

Verimli bir öğretim gerçekleştirebilmek adına öğretim materyalleri hazırlayıp hazırlamama durumları.

Katılımcıların geneli dersleri ile ilgili materyaller hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu materyaller daha çok sunu, sınıf içi etkinliklerde kullanılmak üzere Word'de hazırladıkları çalışma yapıları vb. (**Katılımcıların hepsi**).

Teknolojik Alan Bilgisine Yönelik Bulgular

Öğretim Üyelerinin kullandıkları teknolojilerin uygunluğuna karar vermeleri

Alanla ilgili yapılan araştırmalar ve takip edilen önemli yayınlarda kullanılan yöntemler ve kullanılan teknolojilerin bu konuda yol gösterici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bazı yerleşmiş kalıpların ve kabul görmüş genel kanıların bulunduğu buna göre karar verdikleri ifade edilmiştir (K1, K2, K3, K4, K6, K7).

Tekno-Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Bulgular

Bu boyut katılımcılardan yeterli düzeyde veri alınmaması nedeniyle yeterince incelenememiştir. Bu durum katılımcıların soruları yanıtlamak için uzun süre harcamalarından ya da b boyutun daha önce verilen yanıtların tümünü birden içerecek unsurlar taşınmasından ve çalışmanın zaman kısıtlamasından kaynaklanmaktadır ve bu araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır. İleride yapılacak araştırmalarda bu boyutun incelenmesine öncelik verilebilir ya da bu boyutu daha çok açığa çıkaracak yeterli süre ve farklı veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine bulgu sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bir kullanıcı equation kullandığını, Başka bir kullanıcı ise ders ve konuya bağlı olarak mikroskop ve laboratuvarındaki teknolojilerden uygun olanını kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tartışmalar

Öğretim üyelerine yöneltilen sorular doğrultusunda sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğretim üyelerinin daha çok yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği görülmüştür. Ancak bazı öğretim üyeleri son zamanlarda yapılandırmacı eğitim anlayışı adı altında öğretim üyelerinin arka sıraya geçerek öğrencilere sunu yaptırarak ders işlemenin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile bağdaşmadığını özellikle vurgulamaları ve bu yanlış uygulamaya devam edilmemesi gerektiğine yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Öğretim üyelerinin ders anlatımları sırasında daha çok öğrenciyi aktif kılan, öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, bu yöntem ve tekniklere uygun olan eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim materyalleri hazırlamaları, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda etkinliklere yer vermeleri sebebiyle yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği görüşünü destekler niteliktedir. Ancak öğretim üyeleri sınıf içi uygulamalarda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından şikâyetçi olup etkinlikleri sınıfta uygulama konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını da zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin teknoloji kullanımları incelendiğinde sınıf içi uygulamalar için hazırladıkları etkinliklerde daha çok Word, Excell, PowerPoint gibi Microsoft Office araçlarını kullandıkları görülmüştür. Office araçları kullanılarak hazırlanan bu etkinliklerin daha çok data-showlar aracılığıyla sunulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıflarda gerektiğinde interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflarda daha eğlenceli ve daha kalıcı bir öğretim gerçekleştirebilmek adına görsel ve işitsel materyallerden de yararlandığı ifade edilmiş olup daha çok Örnek olay ve Mikro öğretim yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bu yöntemlere bağlı olarak ta öğrencilerden konuya uygun video çekmeleri, kısa film hazırlamaları ya da filmlerden ve belgesellerden kesitler alınarak derslerin daha dikkat çekici hale getirildiği ve öğrenci katılımının bu şekilde sağlandığı ifade edilmiştir. Burada dikkati çeken bir nokta ise öğretim üyelerine sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda kullanılan teknolojiler sorulduğunda ilk olarak akla bilgisayar teknolojilerinin geldiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretim üyeleri yüksek lisans düzeyindeki öğrencileriyle online ortamdan iletişim kurabilecekleri sosyal ağlar ve mail gruplarını kullandıklarını ancak lisans düzeyinde sınıf mevcutları kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle online ortamda iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerine teknolojileri kullanırken yaşadıkları zorluklar sorulduğunda ise sınıf içerisinde fakültedeki bilgisayarların düzgün kullanılmadığından, teknik bir sıkıntı yaşandığında bu teknik sorunu çözebilecek bir teknik ekibin bulunmadığından şikayetçi olmuşlar ve bu sıkıntıyı çözebilmek için bir teknik ekibin bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şu anda ise teknik bir ekibin bulunmaması sebebiyle BÖTE Bölümü Öğretim Elemanlarından ve öğrencilerinden yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim Üyelerinin genel olarak yeni çıkan teknolojileri çok fazla takip etmedikleri görülmüştür.

Çalışmaya yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa Öğretim Üyelerinin Alan Bilgileri, Pedagojik Bilgi Teknolojik Bilgi, Tekno-Pedagojik Bilgi ve Pedagojik Alan Bilgisi konusunda sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda önemli düzeyde eksiklik olmadığı düşünülmekle birlikte ve Teknolojik Alan Bilgileri ve Tekno-Pedagojik Alan Bilgileri konusunda daha az yanıt verildiği görülmüştür.

Kaynakça

- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi* (6 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C., & Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bümsel Araştırma Yöntemleri* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakırer, M. A. (2002). Bilgi Toplumunda E-Öğrenim (E-Learning) ve Türkiye’de Uygulamasının Avantajları. *Türkiye’de İnternet Konferansları (INET-TR)*, (s. 9). İstanbul.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda daha verimli bir eğitim öğretim gerçekleştirebilmek amacıyla elde edilen sonuçlar ve yapılabilecek öneriler;

Fakültedeki eğitim teknolojilerinin yetersiz olduğu teknolojik açıdan zenginleştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Eğitim teknolojilerinin kullanımı sırasında yaşanan teknik problemleri giderebilmek adına fakülte teknik bir ekibin bulunması gerekliliği ifade edilmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında teknoloji kullanımını adı altında PowerPoint kullanımının yanlış olduğu ifade edilmiştir. Kitabın aynısının PowerPoint sunularına aktarılmaması gerektiği önerilmiştir.

Ders anlatımları sırasında tek bir öğretim yöntem ve tekniğinin benimsenmesinin öğrenciyi sıkıttığı ve verimli bir öğretimin gerçekleşmediği görülmüş olup konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle ders anlatımlarının yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Ders anlatımlarının sadece öğretmen merkezli olmaması gerektiği eğitim-öğretim süreçlerine öğrencileri dâhil etme gerekliliği ifade edilmiş ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak aktivitelere yer verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Ders anlatımları sırasında tek bir öğretim yöntem ve tekniğinin benimsenmesinin öğrenciyi sıkıttığı ve verimli bir öğretimin gerçekleşmediği görülmüş olup konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle ders anlatımlarının yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu ifade edilmiş olup sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği önerilmiştir.

K7 katılımcısının önerisi ise sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda uygulamaya yönelik derslerin sınıfı ikiye bölerek işlenebileceği önerilmiştir.

K2, K7 ve K9 katılımcıları sınıflarda data-showlardan görüntünün yansıtılması için takılan perdelerin tahtanın üzerinde olmasının kullanımı zorlaştırdığı hem tahtayı kullanmanın gerek olduğu hem de bilgisayardan görüntünün yansıtılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge(TPCK) for Educator*. (A. C. Technology, Dü.) Newyork: Routledge.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? M. Koehler , & J. Harris (Dü.), *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* içinde, 9, s. 60-70.
- Odabaşı, H., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- Saban, A. (2006, Haziran). Okul Teknolojİplanlamasi: İlköğretim Okullari için Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi açısından Sonuçları.Yayınlanmış doktora tezi. 5. Konya.
- Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(2), 839-856.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Mesleği Yeterlikleri 'Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım'*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Bilgi ve İletişim TeknolojileriniKullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 397-408.