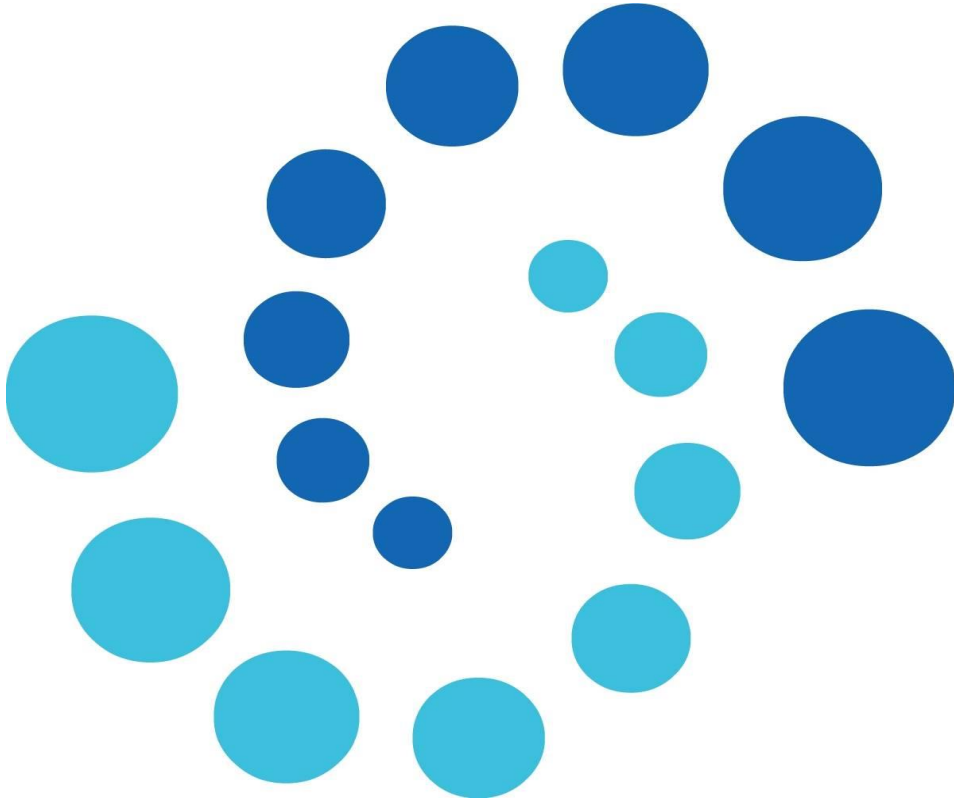




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Mart 2018
Cilt 3, Sayı 1*

*March 2018
Volume 3, Issue 1*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2018, Cilt 3, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research

March 2018, Volume 3, Issue 1

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Gülден TÜM
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Yılmaz KARA

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Gülден TÜM
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Ayşegül TURAL
Dr. Beyhan CAN
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Seçil KARTOPU
Dr. Sema SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Yılmaz KARA

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Tanju DEVECİ

Foreign Language Specialist

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Dr. Tanju DEVECİ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER



Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 1

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany
Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Hakan Şevki AYYACI, Karadeniz Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çığdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Turkey
Asist. Prof. Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD
Asist. Prof. Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD
Asist. Prof. Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Asist. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 1

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi

Dr. Fadime SEÇGİN, GaziosmanpaŐa Üniversitesi

Dr. Gülsün ŐAHAN, Bartın Üniversitesi

Dr. Seçil KARTOPU, Bartın Üniversitesi

Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi

Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi

Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Mart 2018 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam edecek olan Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 3, Issue 1

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Araştırma

Firdevs GÜNEŞ, Ayşe Derya IŞIK

Türkçede Sık Kullanılan Harfler ve Öğretilmesi
Usage Frequency and Training of Letters in Turkish 1 - 26

Tanju DEVECİ

Lifelong Learning Skills in Job Advertisements: The Case of English Language
Teaching 27 - 55
İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Yayınlanan İş İlanlarında Yaşam Boyu Öğrenme
Becerileri

Ömer Sinan EVİREN

Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli kullanılarak TÜİK’de Bir Hizmet İçi Eğitim
Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi 56-89
Evaluation of Effectiveness of a Training Program at TURKSTAT by using the
Kirkpatrick Training Evaluation Model

Hacı ÖZDEMİR

Türkiye’de Yerli Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Kadının
Sunumu: Aşk-1 Roman Örneği 90-107
The Presentation of Woman from the Social Gender Roles in the Local Television
Serials in Turkey: Aşk-1 Roman Example

Ayşegül TURAL, Fatma Nur KALA

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançları
Prospective Social Studies Teachers’ Self Efficacy Beliefs Regarding Museum
Education 108-121



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Cilt 3, Sayı 1, 1 - 26

The Journal of Limitless Education and Research

Volume 3, Issue 1, 1 - 26

DOI: 10.29250/sead.402700

Gönderilme Tarihi: 06.03.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 09.03.2018

Türkçede Sık Kullanılan Harfler ve Öğretilmesi*

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevsgunes@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya İŞİK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Günümüzde harf öğretimi ilk okuma yazma sürecinin öncelikli ve zorunlu çalışmalarından biri olmaktadır. Harfleri tanıma becerisi üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar harfin adını bilme, sesini ayırt etme ve yazılışını öğrenmedir. Okula yeni başlayan öğrencilere harfleri öğretmek için önce harfin adı, sesi ve yazılış ardından da aralarındaki ilişkiler öğretilmektedir. Bunlar birbirini etkilemekte ve öğrencilerin harfleri tanıma becerilerini geliştirmektedir. Dünyamızdaki harf öğretimi çalışmaları incelendiğinde çeşitli yöntemlerden yararlandığı görülmektedir. Son yıllarda ise ilk okuma yazma sürecinde harf öğretimi çalışmalarında harfin adı, sesi, yazım kolaylığı ve dilde kullanım sıklığı ön plana çıkmaktadır. Bu ölçütlerden hareketle öğretilecek harflerin sıralaması yapılmaktadır. Ülkemizde de 2005 yılından bu yana Türkçe öğretim programlarında öğretilecek harflerin sıralaması verilmektedir. Ancak bu sıralamanın 2015 ve 2017 programlarında değiştiği görülmektedir. Bu araştırmada ilk okuma yazma sürecinde etkili bir harf öğretimi için Türkçede sık kullanılan harflerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlü ile Kişi Adları Sözlüğünden alınan toplam 120.151 kelime ile 788.318 harf incelenmiştir. Türkçede en sık kullanılan sesli harf "a" ve "e", sessiz harf ise "k" olmaktadır. İlk on sırada "a,e,k,i,l,m,r,n,t," harfleri yer almakta bu harflerle metinlerin yarısından fazlası yazılmaktadır. Bu durum Türkçenin öğretim üstünlüğünü ortaya koymakta, İngilizceden üstün, Fransızcaya yakın olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Türkçede sesli harfler %41,22 sessiz harfler ise %58,78 oranında kullanılmaktadır. Türkçe sesli ve sessiz harf kullanımı yönüyle İngilizce ve Almandan üstün Fransızcaya yakındır. Türkçede sık kullanılan harflerin sıralaması "aekilmrntısyudobüşzgçphcvğöfj" şeklindedir. Bu sıralama 2005 Türkçe Öğretim Programında verilen harf öğretimi sıralamasıyla büyük oranda örtüşmektedir. Ancak 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında verilen harf sıralamasıyla örtüşmemektedir. Etkili bir harf öğretimi için 2017 Türkçe Öğretim Programındaki harf sıralamasının dilimizin yapısına uygun düzenlenmesi, öğretilecek harflerin bilimsel araştırmalara dayalı seçilmesi, ders kitap ve materyallerin yenilenmesi, Türkçemizin öğretim üstünlükleri konusunda yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Harf öğretimi, Kullanım sıklığı, İlk okumayazma öğretimi

Usage Frequency and Training of Letters in Turkish**

Abstract: Letter training is one of the major and compulsory studies of the first literacy training process. The ability to recognize letters consists of three subcomponents: Knowing the name, distinguishing the sound, and learning to write the letter. Students who are new to the school are first taught the name, the voice and the spelling of the letter. This is followed by the teaching of the relations between these elements. Collectively, they influence each other and improve students' ability to recognize letters. When studies of letter training in the world are examined, it is seen that various methods are utilized. Sometimes teaching of the name and order of the alphabet are preferred. At other times, teaching of the vocal is preferred. The order of the letters to be taught is based on these approaches. In the Turkish context, since 2005, the approach has been focus on the order in which letters are taught. However, this approach changed in 2015 and 2017 programs. This study aimed to determine commonly used letters in the Turkish language for effective letter training in the first literacy training process. For this purpose, a total of 120,151 words and 788,318 letters taken from Turkish Language Institution Turkish Dictionary and Person Names Dictionary were examined. We found that the most frequently used vowels are "a" and "e", and the most commonly used constant is "k". We also found that the letters "a,e,k,i,l,m,r,n,t," are in the first ten ranks, and more than half of the words are written with these letters. This reveals the superiority of Turkish training, and shows that the Turkish is superior to the English, and close to the French. On the other hand, vowels are used at 41.22% and constants are used at 58.78% in Turkish. Turkish is superior to English and Germany, close to France in terms of the use of vowels and constants. The order of the commonly used letters in Turkish is the "aekilmrntısyudobüşzgçphcvğöfj". This ranking is in great agreement with the order of letter training in the 2005 Turkish Curriculum. However, it does not coincide with the letter order given in 2015 and 2017 Turkish Curriculum. For effective letter teaching, it is suggested that the order of letters in the 2017 Turkish Language Teaching Program should be arranged according to the structure of our language, selection of the letters should be taught are based on scientific research, the textbooks and materials should be adapted accordingly, and further research into Turkish teaching abilities should be undertaken.

Keywords: Letter training, Usage frequency, First literacy training

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

1. Yazar Orcid No: 0000-0002-9449-8617

2. Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

*Bu araştırma Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından desteklenmiştir.

**This research was supported by the Limitless Education and Research Association.

1. Giriş

Son yıllarda okumanın zihinsel süreçlerine ilişkin uluslararası düzeyde yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda okuma işleminin sol beyinde bulunan ve kelime tanıma bölgesi adı verilen bir bölgede yürütüldüğü görülmektedir. Bu bölgenin nöronları kelimenin önce harflerini incelemekte, harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Bir başka ifadeyle kelime tanıma işlemi, sol beyinde yer alan, çok hızlı işlem yapan, karmaşık bir nöron ağının çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Bu ağ aracılığıyla kelimenin harfleri tek tek incelenmekte ve harfler birleştirilerek kelime tanınmaktadır. Bunun için okuma sürecinde harflerin hızlı ve doğru tanınması çok önemli olmaktadır. Erken yaşlardan itibaren çocukların harfleri tanıma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Harfleri iyi bilen ve hızlı tanıyan öğrencilerin okuma yazmayı daha erken öğrendikleri görülmektedir. Bu nedenle çoğu gelişmiş ülkede okuma yazma öğretimine kelimenin en küçük birimi olan harflerin tanıtılmasıyla başlanmaktadır. Harflerle sesler birleştirilerek hece ve kelimeler yapılmaktadır. Böylece ilk okuma yazma öğretiminde harf, hece ve kelime tanıma sırası izlenerek beynimizin kelime tanıma işlemine uygun hareket edilmektedir.

Harf, dildeki sesleri simgeleyen işaretlerdir. Her ses bir işaretle simgelandiğinden yazı dilinde çok sayıda harf bulunmaktadır. Bunlar sesleri yazıya çevirmek, hece ve kelimeleri oluşturmak için kullanılmaktadır. Bunların sıralanması alfabe oluşturur. Harfler sesli ve sessiz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ağızdan serbest olarak çıkan sesleri simgeleyenlere sesli harf, bir sesli harfin yardımıyla çıkanlara ise sessiz harf denilmektedir. Bazı kaynaklarda sesli harflere “tam sesli”, sessiz harflere ise “yarım sesli” harf denilmektedir. Çünkü sessiz harflerin de sesi vardır. Harflerin alfabe içerisinde sıralanmasına alfabetik sıra denilmektedir. Bu sıralama işlemi bilimsel çalışmalara dayalı olarak yapılmaktadır. Türk alfabesinde dilimizin seslerine göre 29 harf bulunmakta, her harf bir sesin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Çocuklar üç yaşından itibaren harfleri öğrenmeye başlamaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimle birlikte devam etmektedir. İlkokulda ise alfabedeki bütün harfleri tanıma, her birini ayırt etme, hece ve kelimeleri öğrenme, okuma ve yazma becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmaların başlangıcını harfleri tanıma oluşturmaktadır. Harfleri tanımadan, adını, sesini ve yazılışını bilmeden okuma yazmayı öğrenmek mümkün olmamaktadır. Bilindiği gibi harfler yazılı hece ve kelimelerin temel bileşeni olmakta, okuma yazma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin başında harfleri tanıma çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamada öğrencilere seslerin yazılı karşılıklarının harfler olduğu, bunları birleştirilerek hece ve kelimeler yapıldığı, sözlü dil ile yazılı dil arasında düzenli ilişkiler olduğu,

harflerin adı, sesi ve yazılışı öğretilmektedir. Böylece öğrencilerin defalarca duyduğu ve anlamını bildiği kelimeleri yazılı olarak tanınmasına ve okumasına çalışılmaktadır.

Harfleri tanıma becerisi üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar *harfin adını bilme, sesini ayırt etme ve yazılışını öğrenmedir* (Hillairet de Boisféron, Colé, Gentaz, 2010). Harfleri tanımak için harflerin adını, sesini ve yazılışını iyi bilmek gerekmektedir. Okula yeni başlayan öğrencilere harfleri öğretmek için sistemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda önce harfin adı, sesi ve yazılışı ardından aralarındaki ilişkiler öğretilmektedir. *Harfin adı*, alfabe de kullanılan adlardır. Örneğin “a” harfine “a”, “b” harfine “be” denilmektedir. *Harfin sesi*, harfin simgelediği seslerdir. Örneğin “f” harfi “fff”, “ş” harfi ise “şşşş” sesini vermektedir. *Harfin yazılışı* ise harfin yazım yönü, büyük küçük yazılışı (A, a), dik, italik yazılışı (Aa, Aa,) gibi olmaktadır. Bunların her biri farklı yöntemlerle öğretilmektedir. Harflerin adı alfabe de adı ve sıralaması veya harf şarkısıyla öğretilmektedir (Helal ve Weil-Barais, 2010). Harflerin sesi ve yazılışı ilköğretimde sürekli okuma ve yazma çalışmalarıyla öğretilmektedir. Bunlar birbirini etkilemekte ve öğrencilerin harf tanıma becerilerini geliştirmektedir (Suha, 2012). Kısaca harf öğretimi ilk okuma yazma sürecinin öncelikli ve zorunlu çalışmalarından biri olmaktadır. Dünyamızdaki uygulamalarda bu konuda çeşitli yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir.

Harflerin adını öğretme: Eskiden okuma yazma çalışmalarına harflerin adını öğretme ile başlanıyordu. Bu konuda bilinen en eski uygulama harf (alfabe) yöntemidir. Bu yöntemde harfler alfabe de adı ve sırasına göre verilmektedir. Bu yöntemin temel ilkesi, kelimeleri okumak için önce harfleri tanımak gerekmektedir. Bunun için öğrencilere “a” dan “z” ye kadar alfabe de bütün harfler sırasıyla öğretilmektedir. Harflerin adını bilmek seslerini öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin harflerle sesler arasında ilişki kurmalarına yardım etmekte ve yazının kodunu çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede ilk okuma yazma öğretiminde harflerin adını öğretmeye öncelik verilmektedir (Suha, 2012). Çeşitli dillerde yapılan araştırmalar harfleri iyi bilen ve tanıyan öğrencilerin okumayı diğer öğrencilerden daha kolay ve hızlı öğrendiklerini göstermektedir (Foulin ve Pacton, 2006). Bazı araştırmalar ise harf tanıma ile okuma öğrenme arasında doğrusal ilişkilerin olduğu ortaya koymaktadır. Bu durum sadece okuma değil metinleri anlama ve yazma becerilerini de geliştirmektedir. Harflerin adını bilmek sesini öğrenmeyi kolaylaştırdığından harflerin adını iyi bilen öğrencilerin yarıdan fazlası okuma öğrenmede başarılı olmaktadır (Hillairet de Boisféron, Colé ve Gentaz, 2010). Kısaca harflerin adını bilmek ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere önemli katkılar getirmektedir.

Harflerin sesini öğretme: Harf tanıma becerilerini geliştirmek için etkili yöntemlerden biri de harflerin sesini öğretmedir. Bu uygulama tarihsel süreç içerisinde ilk okuma yazmada ses yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemde bir kelimeyi okumak için harflerinin seslerini bilmek gerekmektedir. Bunun için öğrencilere harflerin adı ve sesleri birlikte öğretilmektedir. Öğrenciler harflerin sesini öğrenirken harflerin adından hareket etmektedir. Harflerin sesleri öğretilirken aynı sesi veren bütün harfler gösterilmektedir. Harflerin sesini öğretmek için her harf için açıklamalı ve örnekli bir eğitim verilmektedir. Bu çalışmalar öğrencilerin harf, hece ve kelime tanıma, akıcı okuma ve yazma gibi becerilerini üst düzeyde geliştirmektedir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerileriyle ses bilincini geliştirmeye yardım etmektedir.

Ses bilinci, seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerin kazanılmasıdır. Ses bilinci, çocukları kelimenin öğeleri hakkında bilinçlendirmeyi amaçladığından, dilin sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme, keşfetme, farkına varma gibi zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Bu bilinç çocuğun ilk okuma yazma öğrenme sürecinde, sesleri harflerle ilişkilendirmesini, eşleştirmesini, harfleri tanımasını, okumasını, yazmasını ve giderek yazılı heceleri, kelimeleri tanımasını getirmektedir. Bütün alfabetik dillerde sesler harflerle yazıldığı için ses bilinci eğitimi zorunlu görülmektedir. Ziegler ve Goswami (2005) “alfabetik dillerde okuma öğretimi için ses bilinci ve alfabetik ilkeleri yapılandırma çalışmalarının zorunlu bir öncelik olduğunu, hatta öğrenmenin kalbi olduğunu”, belirtmektedir.

Ses bilinci ilkelerine göre sesler sürekli, süresiz, basit, karmaşık, tam sesli, yarı sesli gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikler çocukların sesleri öğrenmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde seslerin bazı özelliklerine dikkat edilmektedir. Ses bilinci ilkelerine göre;

- Basit sesliler (a, e, i, o, u) karmaşık seslilere göre daha kolay öğrenilmektedir.
- Sesli harfleri tanıtmak ve öğretmek sessizlere göre daha kolay olmaktadır.
- Sürekli sessizleri öğretmek süresiz sessizlere göre daha kolaydır. Örneğin “ffff”, şşşş, gibi sürekli sessizler, “b,p” gibi süresizlere göre daha kolay öğretilmektedir (Güneş,2007).

Ses bilinci ilkelerinden hareketle öğrencilerin kolay öğrendikleri sesleri belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda öğrencilerin genel olarak adı ve sesi aynı olan harfleri daha kolay öğrendikleri görülmüştür. Örneğin “a, e” gibi. Amerika, Brezilya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya, Portekiz gibi batılı ülkelerde çocukların hepsinde benzer sonuçlar alınmıştır. Çocuklar sesli harfleri sessiz harflere göre daha hızlı tanımaktadır. Sessiz harflerden

de sürekli sessizleri erken tanımaktadır. Harfin ismi ve sesi yakınsa daha kolay öğrenmektedirler. Yani çocuklar f (fff) sesini b (bbb) sesine göre daha kolay öğrenmektedir. Ancak süreksiz sessiz olan “b, d, j, k, p, q, t, v, z” gibi harflerin seslerini daha geç öğrenmektedir (Ecalte, 2004, Suha, 2012). Bu konuda Sophie Briquet–Duhaze (2015), 300 öğrenci ile deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda 300 öğrencinin tamamı “a, e, f, m, o, r, s, t, v, z” harflerinin sesini hızlı ve doğru tanımıştır. Bunun yanında “i, n, u, w, y” harflerini birkaç hatayla, “b, c, d, g, h, k, j, p, x, q” harflerini ise 3-10 kez hatalı ve geç tanımıştır. Buna karşılık “b-d, p-q” gibi simetrik harflerin adı ve sesinin çok karıştırıldığı görülmüştür (Briquet-Duhazé, 2015).

Bir başka deneysel araştırma ise Suha (2012) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma 31’i erkek 29’u kız öğrenci olmak üzere 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin “a, e, ı, y, u, o” gibi sesli harfleri tanımaları “b, c, d, g, j, k, p, q, v, t, f, l, m, n, r, s, h, w, x, z” gibi sessiz harflere göre daha hızlı ve kolay olmuştur. Bir başka ifadeyle öğrencilerin % 55,81’ i sesli harflerin sesini % 75,18 oranında doğru ve hızlı tanımıştır. Buna karşılık öğrencilerin % 48’i sessiz harfleri % 57 oranında doğru tanımıştır. Bu sonuçlar sesli harflerin daha kolay tanındığını göstermektedir (Suha,2012). Araştırmada sessiz harfler üç gruba ayrılarak tanınma durumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma sonunda “f, l, m, n, r, s, x” gibi sürekli sessiz harfler % 62,14 oranında doğru tanınmıştır. Bunu % 53,47 tanınma oranıyla “c, g, h, w” harfleri izlemiştir. Süreksiz sessiz harflerin yoğun olduğu “b, d, j, k, p, q, v, t, z” gibi harfler ise % 51.91 oranında doğru tanınmıştır. Benzer sonuçlar çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır(Suha,2012). Araştırma sonunda Fransızca harflerin sesine göre kolay tanınanların bir sıralaması yapılmıştır. Bu sıralama **e** (%85), **a** (%84,44), **j** (%75), **v** (%73,89), **m** (%70), **n** (%64,44), **p** (%62,78), **b** (%58,89), **f** (%54,44), **w** (%32,78) şeklinde olmuştur (Suha, 2012).

Harflerin yazılışını öğretme: Harf tanımada harflerin adı, sesli ve sessiz olması yanında yazım şekilleri, büyük, küçük, dik ve eğik yazılması da önemli olmaktadır. Bu durumlar harfi tanıma ve öğrenmede etkili olmaktadır. Çok sayıdaki araştırma kolay yazılan harflerin daha erken öğrenildiğini göstermektedir (Suha, 2012). Bu nedenle Latin harflerinin yazılışından hareketle öğrencilerin en kolay yazdıkları ve öğrendikleri harflerden belirlenmektedir. Kolay yazılan harflerle başlamak ilk okuma yazma sürecinde etkili olmaktadır. F. G. French’in araştırmalarına göre Latin harfleri yazılışına göre altı gruba ayrılmaktadır.

1. Kolay çizgilerden oluşan harfler: **i, ı, l, t, u** gibi.
2. Sağa doğru yukarıdan bir çizgi ile yazılan harfler: **n, m, h, k, p, b** gibi.
3. Sola doğru yazılan yuvarlak harfler: **o, e, c** gibi.

4. Sola doğru yukarıdan bir çizgi ile yazılan harfler: **a, d, g** gibi.
5. Yukarı doğru yazılan harfler: **v, r** gibi.
6. Karışık yazılan harfler: **s, f, j, y, z** gibi (Güneş, 2007).

Bu sıralamada ilk grupta yer alan harfler kolay, son gruptaki harfler daha zor yazılmaktadır. Öğrencilere harfleri öğretirken bu sıralamaya dikkat edilmektedir.

Sık kullanılan harfleri öğretme: Son yıllarda öğrencilerin harf tanıma becerilerini geliştirmek için dilde sık tekrarlanan harfleri önce öğretme yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde dil ve beyin araştırmaları bulunmaktadır. Dil ve beyin araştırmalarından hareketle Stanislas Dehaene, Caroline Huron, J.Morais, Liliane Sprenger-Charolles, J.C. Ziegler, U. Goswami gibi araştırmacıların çalışmalarıyla “ilk okuma yazmada uygulanacak öğretim ilkeleri” belirlenmiştir. Bunların amacı çocukların yazılı kelimeleri hızlı bir şekilde tanıması, okuduklarını iyi anlaması, öğrenmek için okuması, okumadan zevk alması, bağımsız okuyucu olması ve zihinsel kaynakları etkili kullanmasıdır. Bu ilkeler “*alfabetik kodları öğretme, mantıklı ve sistemli ilerleme, okuma yazma becerilerini geliştirme, nitelikli etkinlikler hazırlama, metinleri çocuk düzeyine uyarlama*” olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için öğretilecek ses, harf, hece, kelime ve metinlerin özenle seçilmesi ve dilde sık kullanılan öğelere öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Dehaene, 2011). Böylece dilde sık kullanılan öğelere dayalı ilk okuma yazma öğretim anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu anlayışla Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca gibi dillerde sık kullanılan ses, harf, hece ve kelime listesi hazırlanmaktadır. Bu durum alfabetik bir dil olan Türkçemiz için de önemli ve gerekli olmaktadır. Ancak Türkçemizdeki ses, harf, hece ve kelimelerin bilimsel çalışmalara dayalı bir öğretim sıralaması yapılmamıştır.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, Türkçe öğretim programlarında ses ve harflerin öğretim sırası verilmektedir. Bu sıralamaya göre öğretilecek hece ve kelimeler verilmektedir. Ancak bu sıralamanın 2005,2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında farklı olduğu ve her programda değiştirildiği görülmektedir. Bu durum ses, harf ve hecelerin öğretim kolaylığı ile kullanım sıklığının dikkate alınmadığı, sıralamanın bilimsel çalışmalara dayalı yapılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa çoğu dilde kullanım sıklığı açısından öne çıkan ses, harf, hece, kelime gibi öğeler kapsamlı araştırmalarla belirlenmekte, en çok tekrar edilenden az tekrar edilene, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Ülkemizde bu çalışmaların yok denecek kadar az olduğu, yapılanların da daha çok kelime sıklığını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde verilecek

harflerin türü, özellikleri ve kullanım sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla önce Türk Dil Kurumunun yayınladığı sözlüklerden hareketle geniş bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Kelime havuzundaki harflerin sayısı ile kullanım sıklığı belirlenmiştir. Ardından öğretilecek harflerin sıralaması yapılmıştır.

1.1. Amaç

Türkçede sık kullanılan harfler ve öğretilmesine yönelik bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada harflerin ilk okuma yazma öğretiminde rolü ve önemi üzerinde durulmuştur. İkinci aşamada Türkçede kullanılan harflerin özellikleri, türü ve sıklığı belirlenerek diğer dillerle karşılaştırılmıştır. Üçüncü aşamada ise Türkçe öğretim programlarındaki harf öğretim sıralaması incelenerek Türkçenin yapısına uygun bir model önerilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe harflerin özellikleri nedir?
2. Türkçede sık kullanılan harflerin türü ve sayıları nedir?
3. Türkçe harflerle Avrupa dillerindeki harflerin benzer ve farklı yönleri nelerdir?
4. Türkçe öğretim programlarındaki harf öğretim sıralaması nasıldır?
5. Türkçe ilk okuma yazma sürecinde harf öğretimi nasıl olmalıdır?

1.2. Önem

Günümüze kadar Türkçede kullanılan harflerin özellikleri, kullanım sıklığı ve öğretilmesine ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı kaynaklarda Türkçenin dil yapısı, seslerin ve harflerin özellikleri, çocuklarda ses gelişimi, harf öğretimi konusunda bilgiler verilmektedir. Ancak bunların çoğunun bilimsel çalışmalara dayalı olmadığı görülmektedir. Bu durum ilk okuma yazma öğretiminde harflerin etkisi, rolü ve öğretilmesi konusunda kapsamlı bir çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma Türkçede en çok kullanılan harfler, kullanım sıklığı, sesli ve sessiz harfler, sürekli ve süreksiz sessiz harfler konusunda elde edilecek bulgularla özgün bir çalışma olmaktadır. Türkiye’de okuma öğretiminin bilimsel bir anlayışla sürdürülmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca Türkçemizin özelliklerine dayalı bir okuma öğretiminin amaçlanması, bu amaç doğrultusunda Türkçede en çok kullanılan harflerin belirlenmesi, bunlara dayalı bir öğretim modelinin oluşturulması açısından özgündür. Araştırma sonunda harflerin öğretim sırası ve özelliklerini içeren bir model sunulmaktadır.

2. Yöntem ve Materyal

Bu araştırmada Türkçede sık kullanılan harflerin özellikleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük ve Kişi Adları Sözlüğündeki kelimeler alınmıştır. Bu sözlüklerdeki kelimelerin hepsi araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.1. Kelime Havuzu

Araştırmanın amaçları çerçevesinde gerekli olan verileri toplamak için kelime havuzu oluşturulmuştur. Kelime havuzu için Türk Dil Kurumunun 2011 yılında yayınladığı 11. baskı Türkçe Sözlük temel alınmıştır. Bu Sözlükte verilen kelimelerle Kişi Adları Sözlüğündeki kelimeler güncellenerek kelime havuzuna alınmıştır. Kelime havuzunu oluşturmada uygulanan ilkeler ve işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Türk Dil Kurumu 11. Baskı Türkçe Sözlükte 77.005 maddede verilen kelimeler incelenmiş, 2017 Güncel Türkçe Sözlükle karşılaştırılmış, eksik görülen kelime, deyim, birleşik kelime ve atasözleri eklenmiştir.
2. Sözlükte yer alan Ag, ..., Zn gibi kimya formülleri, FKB gibi kısaltmalar çıkarılmıştır.
3. Sözlükte ...ecek, acak, ...la, le, li, ...en, an gibi yapım ve çekim ekleri verilen maddeler çıkarılmıştır.
4. Maddelerin karşılarında verilen açıklamalar çıkarılmıştır.
5. Sözlükte “bizce, bizde, bizden, bize” gibi ismin, hâl eki almış çekimli şekilleri verilen maddeler olduğu gibi değiştirilmeden alınmıştır.
6. Para adları (Lira, Dolar gibi), Bolivyalı, Brahman, Bolşevik, Burç isimleri (Boğa, Koç, İkizler gibi) ve Bizmut gibi kimya terimlerini içeren maddeler olduğu gibi alınmıştır.
7. Bu işlemler sonunda geriye kalan 74.914 maddedeki kelimelerin hepsi kelime havuzuna aktarılmıştır. Bu havuza alınan kelimeler 728.985 harften oluşmaktadır.
8. Sözlük maddelerinde birleşik kelimeler olduğu gibi alınmıştır. Ancak ayrı yazılan birleşik kelime, deyim ve atasözlerindeki bağımsız her birim kelime olarak değerlendirilerek sayılmıştır. Örneğin “acele etmek” 2, “aç susuz kalmak” 3, “sakla samanı gelir zamanı” 4 kelime olarak sayılmıştır.
9. Değerlendirme sonrası kelime havuzundaki 110.452 kelime alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

10. Ardından kelime havuzuna Kişi Adları Sözlüğündeki isimler eklenmiştir. Bu sözlükte 3.612 kız, 7.230 erkek olmak üzere toplam 10.842 ad bulunmaktadır.
11. Kişi Adları Sözlüğündeki bazı isimler tekrar etmektedir. Bunların hepsi çıkarılmış, geriye kalan 9.699 isim listelenmiştir. Bu havuza alınan kelimeler 59.331 harften oluşmaktadır.
12. Böylece kelime havuzu Türkçe Sözlükteki 110.452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9.699 kelime olmak üzere toplam 120.151 kelimedenden oluşmuştur. Araştırmada toplam 788.316 harf incelenmiştir.

2.2. Veriler ve Analizi

Oluşturulan kelime havuzunda bulunan kelimeler Ms. Word, Ms. Excel, Simple Concordance Program ve SPSS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analize hazırlanması aşmasında MS Word, birleştirme, ayırma aşamasında Ms Excel, frekans ve yüzdelerin hesaplanmasında ise Simple Concordance Program ve SPSS programları kullanılmıştır. Analiz sonuçları betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıda araştırmadaki soru sırası izlenerek verilmiştir. Böylece araştırma bulguları “ Harflerin Temel Özellikler, Türkçede Harflerin Kullanım Durumu, En Sık Kullanılan On Harf, Sesli ve Sessiz Harflerin Kullanım Durumu, Sürekli ve Süreksiz Sessizlerin Kullanımı, Türkçe Öğretim Programında Harf Sıralaması İle Öğretim Modeli başlıkları altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Türkçe Harflerin Özellikleri

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında harf devrimi yapılmış, 1.11.1928 gün ve 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” ile yeni Türk harfleri kabul edilmiştir. Bu Kanun'a göre Türk Alfabesinde toplam 29 harf bulunmaktadır. Bunların 8'i sesli 21'i de sessiz harftir. Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanunda Türk alfabesindeki harflerin adları ve sırası a(a), b(be), c(ce), ç(çe), d(de), e(e), f(fe), g(ge), ğ(yumuşak ge), h(he), i(i), ı(ı), j(je), k(ke), l(le), m(me), n(ne), o(o), ö(ö), p(pe), r(re), s(se), ş(şe), t(te), u(u), ü(ü),v(ve), y(ye), z(ze) olarak belirtilmiştir. Ayrıca büyük küçük harflerin el ve matbaa yazılışı gösterilmiştir. Türkçedeki bütün sessiz harfler e harfi ile adlandırılmıştır. Bu durum harfleri adını öğrenme ve hatırlamada büyük kolaylık sağlamaktadır.

Türk alfabesinde Lâtin harfler kullanılmasına rağmen “x, q, w” gibi harfler bulunmamaktadır. Bunun yanında Türkçede batı dillerinde kullanılmayan “ç, ğ, i, ö, ş, ü” gibi

harfler yer almaktadır. Bu harfler noktalar hariç “c, g, ı, o, s, u” gibi harflerle aynı biçimde yazılmaktadır. Alfabede birbirine benzer harf şekillerinin kullanılması okuma yazma öğretimi kolaylaştırmakta ve yazma hızını artırmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçede “c, ç, g, ğ, ı, i, o, ö, s, ş, u, ü” gibi 12 harf birbirine benzer şekilde yazıldığından yazma öğretimi daha kolay olmakta, öğretilecek harf sayısı 29’ dan 23’ e düşmektedir. Bu durum öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve zihin yükünü azaltmaktadır.

Bir alfabedeki harf sayısının az olması okuma yazma öğretimi kolaylaştırmakta, fazla olması ise bu sürecin uzamasını getirmektedir. Bu açıdan dünyadaki diller incelendiğinde, dünyamızda 6000 civarında dil konuşulmakta ancak yazılı dil sayısı 100’ü geçmemektedir. Yazılı dillerin bazıları ortak alfabe kullandığından toplam alfabe sayısı 65 olmaktadır. Bu alfabelerin her birinde harf sayısı farklıdır. Dünyamızda en çok harfi bulunan alfabe Kamboçya'nın resmi dili olan Khmer alfabesidir. Bu alfabede 72 harf bulunmaktadır. Bu dil 12 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. En az harfi olan dil ise Rotokas alfabesidir. Bu alfabede 11 harf vardır. Bu dil 4300 kişinin konuştuğu Doğu Papua dilidir (Le Petit Robert, 2016). Avrupa ülkelerinde kullanılan alfabelerde de harf sayıları farklıdır. Örneğin İtalyancada 21, Almanca, Fransızca ve İngilizcede 26, İspanyolcada ise 29 harf bulunmaktadır (Jaffré ve Fayol, 1997).

3.2. Türkçede Harflerin Kullanılma Durumu

Araştırmada Türkçede kullanılan harflerin sıklığını belirlemek için kelime havuzuna alınan 120.151 kelime sayılmış ve toplam 788.318 harf olduğu görülmüştür. Bu rakamlar Türkçede genel olarak kelime başına ortalama 6,5 harfin düştüğünü ortaya koymaktadır. Türkçede kullanılan harflerin sıklık durumunu belirlemek için 788.316 harf incelenmiş ve dağılımı belirlenmiştir. Bunların oranları alfabetik sıraya göre Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Türkçe Harflerin Kullanım Sıklığı

Harf	f	%	Harf	f	%
A	104.545	13,26	M	47.769	6,06
B	16.576	2,10	N	38.751	4,92
C	9.128	1,16	O	17.115	2,17
Ç	10.896	1,38	Ö	6.567	0,83
D	19.357	2,46	P	9.659	1,23
E	70.655	8,96	R	43.473	5,51
F	6.394	0,81	S	26.565	3,37
G	11.529	1,46	Ş	15.122	1,92
Ğ	7.055	0,89	T	35.438	4,50
H	9.532	1,21	U	22.983	2,92
I	35.160	4,46	Ü	15.992	2,03
İ	51.957	6,59	V	7.783	0,99
J	728	0,09	Y	19.872	2,52
K	62.102	7,88	Z	14.305	1,81
L	51.308	6,51	Toplam	788.316	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkçede en çok %13,26 oranıyla “a” harfi kullanılmaktadır. Bunu %8,96 ile “e” harfi izlemektedir. Yani “a” ve “e” harfi ilk iki sıraya yerleşmektedir. Bunları %7,88 oranıyla “k” harfi izlemektedir. Bir başka ifadeyle Türkçe en çok kullanılan sesli harf “a” ve “e”, sessiz harf ise “k” olmaktadır. Bu üç harfin kullanım sıklığı toplamı %30,10’dur. Bu durum Türkçe metinlerin üçte birinin yani %30’unun “a”, “e” ve “k” harfi ile yazıldığını göstermektedir. Harflerin kullanım sıklığına göre sıralaması Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Harflerin Kullanım Sıklığına Göre Sıralanması

Harf	f	%	Harf	f	%
A	104.545	13,26	B	16.576	2,10
E	70.655	8,96	Ü	15.992	2,03
K	62.102	7,88	Ş	15.122	1,92
İ	51.957	6,59	Z	14.305	1,81
L	51.308	6,51	G	11.529	1,46
M	47.769	6,06	Ç	10.896	1,38
R	43.473	5,51	P	9.659	1,23
N	38.751	4,92	H	9.532	1,21
T	35.438	4,50	C	9.128	1,16
I	35.160	4,46	V	7.783	0,99
S	26.565	3,37	Ğ	7.055	0,89
U	22.983	2,92	Ö	6.567	0,83
Y	19.872	2,52	F	6.394	0,81
D	19.357	2,46	J	728	0,09
O	17.115	2,17	Toplam	788.316	100,00

Türkçedeki bütün harfler en sık kullanılanlardan en az kullanılanlara doğru sıralandığında karşımıza “aekilmrntisuydobüşzgzçphcvğöfj” sıralaması çıkmaktadır. İlk beş sırada 3 sesli bir sessiz harf, ilk on sırada ise 4 sesli, 6 sessiz harf yer almaktadır. En az kullanılan harfler ise “v,ğ,ö,f ve j” harfleridir. Bu durum ilk okuma yazma öğretiminde önce “a,e,k,i,l, m,r,n,t,l” harflerinin, en son olarak da “v,ğ,ö,f,j” harflerinin öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sıralamada sesli harfler (ü ve ö hariç) genellikle ilk sıralarda yer almaktadır. Sessiz harfler sıralamasında ilk sırayı süresiz sessiz olan “k” harfi son sırayı ise “j” harfi almaktadır. Briquet-Duhazé (2015) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenciler “a, e, f, m, o, r, s, t, v, z” harflerinin sesini doğru ve hızlı tanıdığı, “i, n, u, w, y” harflerinin sesini birkaç hatayla, “b, c, d, g, h, k, j, p, x, q” harflerini ise 3-10 kez hatalı tanıdığı belirlenmiştir. Bu harfler Türkçede en sık kullanılan harflerle karşılaştırıldığında “a, e, i, n, m, r, t” gibi harflerin kolay tanınacağı ortaya çıkmaktadır. Türkçede sesli harflerin kullanımı ile ilgili bilgiler Tablo 3’ te verilmektedir.

Tablo 3

Sesli Harflerin Kullanım Sıklığı

Sesli Harfler	f	%
A	104.545	13,26
E	70.655	8,96
i	51.957	6,59
l	35.160	4,46
U	22.983	2,92
O	17.115	2,17
Ü	15.992	2,03
Ö	6.567	0,83
Toplam	324.974	41,22

Türkçede sesli harflerin kullanım sıklığı incelendiğinde en çok “a” ve “e” harfinin kullanıldığı görülmektedir. Bunları “i” ve “l” harfleri izlemektedir. İlk dört sırada yer alan sesli harflerin kullanım oranı %33,27’dir. Yani Türkçede sık kullanılan harflerin üçte birini “a, e, i ve l” harfleri oluşturmaktadır. Bunları “u, o, ü ve ö” harfi izlemekte ve toplam kullanım oranları %7,95 olmaktadır.

Türkçede sessiz harflerin kullanımı ile ilgili bilgiler Tablo 4' te verilmektedir.

Tablo 4

Türkçe Sessiz Harflerin Kullanım Sıklığı

Sessiz Harfler	f	%	Sessiz Harfler	f	%
K	62.102	7,88	Z	14.305	1,81
L	51.308	6,51	G	11.529	1,46
M	47.769	6,06	Ç	10.896	1,38
R	43.473	5,51	P	9.659	1,23
N	38.751	4,92	H	9.532	1,21
T	35.438	4,50	C	9.128	1,16
S	26.565	3,37	V	7.783	0,99
Y	19.872	2,52	Ğ	7.055	0,89
D	19.357	2,46	F	6.394	0,81
B	16.576	2,10	J	728	0,09
Ş	15.122	1,92	Toplam	463.342	58.78

Türkçede sessiz harflerin kullanım sıklığı incelendiğinde en çok “k, l, m ve r” harflerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunların toplam kullanım oranı %25,96’dır. Yani Türkçede sık kullanılan harflerin dörtte birini “k, l, m ve r” harfleri oluşturmaktadır. Bunları “n, t, s, y ve d” harfleri izlemekte ve toplam %17,77 oranında kullanılmaktadır. Ardından “b, ş, z, g, ç, p, h ve c” harfleri gelmektedir. Bunların toplam kullanım oranları %12,27’dir. Türkçede en az kullanılan %2,78 oranla “v, ğ, f ve j” harfleridir.

3.3. Türkçe ve Avrupa Dillerindeki Harflerin Karşılaştırılması

Avrupa dillerdeki harflerin kullanım sıklık oranları Tablo 5’ te alfabetik sıraya göre verilmiştir. Bu tabloya karşılaştırma kolaylığı olması açısından Türkçede sık kullanılan harflerin oranları da eklenmiştir. Tablo 5’teki veriler www.math93.com/index.php/.../315-analyse-frequentielle ve http://en.wikipedia.org/wiki/Letter_frequency adreslerinden alınmıştır.

Tablo 5

Türkçe ve Avrupa Dillerinde Sık Kullanılan Harfler

Harfler	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	İtalyanca	Türkçe
A	%6,51	% 7,67	%8,08	%12,53	%11,74	%13,26
B	%1,89	% 0,90	%1,67	%1,42	%0,92	%2,10
C	%3,06	% 3,26	%3,18	%4,68	%4,50	%1,16
Ç	-----	-----	-----	-----	-----	%1,38
D	%5,08	% 3,67	%3,99	%5,86	%3,73	%2,46
E	%17,40	% 14,71	%12,56	%13,68	%11,79	%8,96
F	%1,66	% 1,07	%2,17	%0,69	%0,95	%0,81
G	%3,01	% 0,87	%1,80	%1,01	%1,64	%1,46
G	-----	-----	-----	-----	-----	%0,89
H	%4,76	% 0,74	%5,27	%0,70	%1,54	%1,21
I	-----	-----	-----	-----	-----	%4,46
I	%7,55	% 7,53	%7,27	%6,25	%11,28	%6,59
J	%0,27	% 0,54	%0,14	%0,44	-----	%0,09
K	%1,21	% 0,05	% 0,63	%0,01	-----	%7,88
L	%3,44	% 5,46	%4,04	%4,97	%6,51	%6,51
M	%2,53	% 2,97	%2,60	%3,15	%2,51	%6,06
N	%9,78	% 7,09	%7,38	%6,71	%6,88	%4,92
O	%2,51	% 5,38	%7,47	%8,68	%9,83	%2,17
Ö	-----	-----	-----	-----	-----	%0,83
P	%0,79	% 3,02	%1,91	%2,51	%3,05	%1,23
Q	%0,02	% 1,36	% 0,09	%0,88	%0,51	----
R	%7,00	% 6,55	% 6,42	%6,87	%6,37	%5,51
S	%7,27	% 7,95	% 6,59	%7,98	%4,98	%3,37
Ş	-----	-----	-----	-----	-----	%1,92
T	%6,15	% 7,24	%9,15	%4,63	%5,62	%4,50
U	%4,35	% 6,31	% 2,79	%3,93	%3,01	%2,92
Ü	-----	-----	-----	-----	-----	%2,03
V	%0,67	% 1,63	%1,00	%0,90	%2,10	%0,99
W	%1,89	% 0,11	%1,89	%0,02	-----	-----
X	%0,03	% 0,39	%0,21	%0,22	-----	-----
Y	%0,04	% 0,31	%1,65	%0,90	-----	%2,52
Z	%1,13	% 0,14	%0,07	%0,52	%0,49	%1,81

Tablo 5'teki verilere göre Türkçede en sık "a" harfi, Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyancada "e" harfi kullanılmaktadır. Türkçede "e" harfi ikinci sıradadır. Alfabedeki "e" ve "a" sesli harfin toplam kullanımı Almancada%23,91, Fransızca da %22,38,İngilizcede%20,64, İspanyolcada %26,21, İtalyanca da% 23,53, Türkçede ise % 22,22'dir. Görüldüğü gibi alfabedeki "e" ve "a" sesli harfinin kullanım oranı en düşük İngilizcede en yüksek ise İspanyolcadadır. Türkçe, Fransızca, İtalyanca ve Almancada "e" ve "a" harfinin kullanım oranı birbirine yakındır. Türkçenin diğer dillerden farklılığı 3.sırada sık kullanılan "k" harfi olmaktadır. Türkçede "k" harfi%7,88 oranında kullanılırken diğer dillerde bu oran "q" harfi oranları dâhil çok düşüktür. Türkçede "m" harfinin kullanımını%6,06 iken diğer dillerde %3 ve daha altındadır. Buna

karşılık Türkçede “n” harfi kullanımı %4,92 iken diğer dillerde ortalama %7,5 civarındadır. Tablo 5’e göre alfabedeki “m” ve “n” harflerinin toplam kullanımı bütün dillerde birbirine yakındır. Benzer durum “ı” ve “i” harflerinin kullanım oranlarında da görülmektedir. Tablo 3’te görüldüğü gibi diğer dillere göre Türkçede “r” ve “s” harfleri daha az kullanılırken “y” harfi daha sık kullanılmaktadır.

3.4. En Sık Kullanılan On Harf

Türkçe harflerin kullanım sıklığına göre ilk on sırada yer alanlar “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” şeklindedir. Avrupa dillerde ilk on sıraya yerleşen harfler Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6

İlk On Sıraya Yerleşen Harfler

Diller	Harf Sırası									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Almanca	e	n	i	s	r	a	t	d	h	u
Fransızca	e	s	a	i	t	n	r	u	l	o
İngilizce	e	t	a	o	n	i	s	r	h	l
İspanyolca	e	a	o	s	r	n	i	d	l	c
İtalyanca	e	a	i	o	n	l	r	t	s	c
Türkçe	a	e	k	i	l	m	r	n	t	ı

Tablo 6’da görüldüğü gibi Türkçede sık kullanılan ve ilk on sırada yer alan “k, m, ı” harfleri hariç diğerleri Avrupa dilleriyle örtüşmektedir. Diğer dillerde ilk on sırada yer alan “s, d, h, o, c, u” gibi harfler Türkçede ilk on sırada yer almamaktadır. Türkçede ilk üç sırada yer alan “a, e, k” harfleriyle metinlerin %30,10’u, ilk beş sıradaki “a, e, k, i, l” harfleri ile metinlerin %43,20’si, ilk on sıradaki “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” harfleriyle metinlerin %68,65’i yazılmaktadır. İngilizce ilk üç sıradaki harflerle metinlerin %29,79’u, ilk beş sıradaki harflerle metinlerin %44,64’ü yazılmaktadır. Fransızca ilk üç sıradaki harflerle metinlerin % 30,33’ü, ilk beş sıradaki harflerle metinlerin % 45,10’u yazılmaktadır. Almandada ise ilk üç sırada yer alan harflerle metinlerin %34,73’ü, ilk beş sıradaki harflerle metinlerin %49,00’u yazılmaktadır. Görüldüğü gibi sık kullanılan ilk üç harfle metin yazmada Türkçe İngilizceden önde, Fransızca ile yakın durumdadır. Ayrıca ilk ona giren “a, e, i, l” gibi sesli harflerle metinlerin %33,27’si, “k, l, m, r, n, t” gibi sessiz harflerle metinlerin %35,38’i yazılmaktadır. Bu durum öğretim yönüyle Türkçenin üstün bir dil olduğunu göstermektedir.

3.5. Sesli ve Sessiz Harflerin Kullanılma Durumu

Türkçede sesli ve sessiz harflerin kullanım sıklığı da incelenmiş elde edilen bulgular diğer dillerle birlikte Tablo 7’de alfabetik sıraya göre verilmektedir.

Tablo 7

Sesli ve Sessiz Harflerin Kullanım Durumu

Harfler	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	İtalyanca	Türkçe
Sesli harfler	%38,36	%43,42	%37,98	%45,97	%47,65	%41,22
Sessiz harfler	%61,64	%56,58	%62,02	%54,03	%52,35	%58,78

Bir dilde sesli harfin çok olması ve sık kullanılması ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle yapılan incelemeler Tablo 7’de görüldüğü gibi Türkçede sesli harflerin %41,22, sessiz harflerin ise %58,78 oranında kullanıldığı görülmektedir. Bu durum diğer dillerle karşılaştırıldığında Türkçenin çok iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır. İngilizcede sesli harfler %37,98, Almancada ise %38,36 oranında kullanılmaktadır. İngilizce ve Almancada sesli harflerin sık kullanımı Türkçeye göre %3 oranında daha düşüktür. Fransızca ile Türkçe yakın değerlerde olmakta ancak İspanyolca ve İtalyancanın oranları bütün dilleri geçmektedir. Tablo 7’deki sessiz harflerin sıklık oranları incelendiğinde en çok sessiz harfin %62,02 ile İngilizce, %61,64 ile de Almancada kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum ilk okuma yazma öğretimini güçleştirici olmaktadır. Sonuç olarak Türkçe sesli harflerin kullanım sıklığı yönüyle İngilizce ve Almancadan üstün Fransızcaya yakın olduğu görülmektedir.

3.6. Sürekli ve Süreksiz Sessizlerin Kullanılma Durumu

İlk okuma yazma sürecinde harf öğretimi açısından bir dilde sessiz harflerin az olması, bunların da çoğunun sürekli sessizlerden oluşması önemli olmaktadır. Bu anlayışla Türkçe ve bazı Avrupa dillerindeki sessiz harflerin durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Sürekli ve Süreksiz Sessiz Harfler

Harfler	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	İtalyanca	Türkçe
Sürekli sessizler	%40,40	%35,82	%39,39	% 2,82	%32,38	%36,62
Süreksiz sessizler	%21,24	%20,76	%22,63	%21,21	%19,97	%22,16
Toplam	%61,64	%56,58	%62,02	%54,03	%52,35	%58,78

Tablo 8’de görüldüğü gibi sürekli sessizlerin en sık kullanıldığı dil Almancadır. Bunu İngilizce, Türkçe, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca izlemektedir. Süreksiz sessizlerin en sık

kullanıldığı dil ise İngilizcedir. Bunu Türkçe, Almanca, İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca izlemektedir. Bu sonuçlar Türkçenin İngilizceden üstün Fransızca ve Almancaya yakın değerlerde olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan Türkçede “k” ve “a” harflerinin çok olması okuma sürecinde okuyucuya görsel tanıma üstünlüğü sağlamaktadır. Bu konuda Victor Rosenthal’ın araştırmaları önemli olmaktadır. Rosenthal küçük harflerde görsel tanınma ve baskın ayırt etme ölçütlerini yükseklik, aşağı doğru inme ve yana doğru yazılma olarak belirlemiştir. Bu ölçütlere göre harfleri dört gruba ayırmıştır. Bunları;

- Yukarı doğru uzanan harfler: b, d, f, h, k, l, t,
- Aşağı doğru yazılan harfler: g, j, p, q, y,
- Yana doğru yazılan harfler: a, c, e, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z,
- Noktalı harfler: à, é, è, ê, î, i, ï, ù, ü,

olarak sıralamıştır (Rosenthal,2001).Okuma sürecinde her grubun görsel tanınma ve baskın ayırt edilme durumunu ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırmada yukarıya doğru yazılan “k, b, d, f, h” gibi harflerle yana doğru yazılan “a, e, m, n” gibi harflerin “g, j, p, q, y” gibi aşağı doğru yazılan harflere göre üç kat daha kolay fark edildiği ortaya çıkmıştır. Yana doğru yazılan harflerden “c, o, s, x, z” gibi simetrik harflerin tanınma düzeyinin düşük oluşu bulunmuştur. Noktalı harflerde ise tanınma düzeyi artmaktadır (Giezendanner, 2008; Güneş, 2012). Bu bulgulardan hareketle Türkçede sık kullanılan ve ilk on sırada yer alan “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” harfler karşılaştırıldığında “a, e, k, m, n, i” gibi harflerin üç kat daha kolay fark edildiği ortaya çıkmaktadır. Bu harflerle Türkçe metinlerin %47,67’sinin yazıldığı dikkate alındığında Türkçe metinlerin yarısı kolay fark edilen harflerden oluşmaktadır. Bu durum harf öğretimini ve okuma yazma sürecini kolaylaştırıcı olmaktadır.

3.7. Türkçe Öğretim Programında Harf Sıralaması

Ülkemizde 2005 yılından bu yana ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, Türkçe öğretim programlarında ses ve harflerin öğretim sırası verilmektedir. Ancak harf öğretim sıralamasının 2005, 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında farklı olduğu ve her programda değiştiği görülmektedir. Bu durum Türkçedeki ses, harf ve hecelerin öğretim kolaylığı ile kullanım sıklığının dikkate alınmadığı, sıralamanın bilimsel çalışmalara dayalı yapılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa çoğu dilde sık kullanılan ses, harf, hece ve kelimeler kapsamlı araştırmalarla belirlenmekte, çoktan aza, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Ülkemizde bu çalışmaların yok

denecek kadar az olduğu, yapılanların da daha çok kelime sıklığını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir.

2005 Türkçe Öğretim Programında öğrencilere harfleri kolay öğretmek ve ses bilincini geliştirmek için ses/harf grupları yapılmıştır. Bu grupların oluşturulmasında alfabemizdeki harfler çok kullanılan az kullanılan doğru sıralanmış, harflerin yazım ve öğretim kolaylığı (bitişik eğik yazı harfleri açısından) ön plana alınmış, alfabemizdeki bütün seslerin kolay öğrenilmesi için bir sesli, bir sessiz harf sıralaması yapılmış, sessiz harflerin verilmesinde sürekli ve süreksiz sessiz harflerin özelliklerine dikkat edilmiştir. Bu ilkelere dayalı olarak alfabemizdeki ses/harfler altı gruba ayrılmıştır. Bunlar 2005 Programında;

1. Grup: e, l, a, t,
2. Grup: i, n, o, r, m,
3. Grup: u, k, ı, y, s, d,
4. Grup: ö, b, ü, ş, z, ç,
5. Grup: g, c, p, h,
6. Grup: ğ, v, f, j

şeklinde düzenlenmiş ve harf öğretiminin bu sıra izlenerek yürütülmesi öngörülmüştür (MEB, 2005). Yani harflerin öğretim sıralaması “elat, inorm, ukıysd, öbüszç, gcph ve ğvfj” şeklinde verilmiştir. Bu sıralama araştırmada elde edilen “aekilmrntısuymbüşzçgçphcvğöfj” sıralamayla büyük oranda örtüşmektedir. Ayrıca Programda “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri” başlığı altında ilk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler sıralanmıştır. Bu ilkelerde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Öğretilecek harf ve hecelerin;
 - Kolay okunması,
 - Dil de kullanım sıklığına sahip olması” gerektiği vurgulanmıştır(MEB,2005).

2015 Türkçe Öğretim Programında öğretilecek harf sıralaması değiştirilmiş ve yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu sıralama Programda;

1. Grup: e, l, a, n
2. Grup: i, t, o, b, u,

3. Grup: k, ı, r, ö, s, ü,
4. Grup: m, d, ş, y, c, z,
5. Grup: ç, g, p, h,
6. Grup: f, v, ğ, j,

Olarak verilmiştir. Yani sıralama “elan, itobu, kırösü, mdşycz, çgph, fvğj” olarak yapılmıştır. Bu sıralamada “b ve ö” harfi erken “m, y, d, z” gibi harfler geç verilmektedir. Daha sonra 2017 Türkçe Öğretim Programında harf öğretim sıralaması tekrar değiştirilmiş ve aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1. Grup: e, l, a, k, i, n
2. Grup: o, m, u, t, ü, y
3. Grup: ö, r, ı, d, s, b
4. Grup: z, ç, g, ş, c, p
5. Grup: h, v, ğ, f, j,

2017 Türkçe öğretim programında öğretilecek harfler “elakin, omutüy, örıdsb, zçgşcp, hvğfj” olarak sıralanmıştır. Bu sıralama araştırmada elde edilen “aekilmrntısuıydoıbüşzğçphcvğöfj” sıralamasıyla örtüşmemektedir. Bu sıralamada “ü” ve “ö” harfleri “ı” harfinden “n” ise “m” harfinden önce verilmekte, “t, r, s, d, l” harfleri ise geç verilmektedir. Kısaca 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf öğretim sıralaması Türkçede sık kullanılan harf sıralamasına uygun değildir. Ayrıca harf öğretimi konusunda yeterli açıklama yapılmamıştır.

3.8. Öğretim Modeli

Etkili bir ilk okuma yazma öğretimi için önce harflerin kullanım sıklıkları ve özelliklerine göre bir sıralamanın yapılması gerekmektedir. Bu süreçte ilk okuma yazma öğretim yönteminin özellikleri önemli olmaktadır. Ülkemizde 2005 yılından bu yana Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretilmektedir. Bu yöntemde seslerle başlanmakta, harflerin adı ve sesleri öğretilmekte, sesler birleştirilerek heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Öğretim sürecinde ilerleme, küçük öğelerden büyük öğelere doğru gitmekte, öğretilen her öğe (harf, hece ve kelime) bir sonraki öğenin alt yapısını oluşturmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini kolay bütünleştirmelerine çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Bu durum yapılandırıcı yaklaşımın bir gereği olmakta ve bitişik eğik yazı ile de desteklenmektedir (Güneş, 2007).

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilere harfleri kolay öğretmek, ses ve yazı bilincini geliştirmek için ses/harf grupları yapılmaktadır. Ses/harf gruplarının oluşturulmasında alfabe­deki ses/harfler, çok kullanılan­dan az kullanılan­a doğru sıralanmakta, harflerin yazım ve öğretim kolaylığı ön plana alınmakta, alfabe­deki bütün ses/harflerin kolay öğrenilmesi için harfler bir sesli, bir sessiz olarak sıralanmakta, sessiz harflerin verilmesinde sürekli ve süreksiz sessizlere dikkat edilmektedir. Bu ilkelere göre öğretim sıralamasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre alfabemizdeki harfler sık kullanılan­dan az kullanılan­a doğru;

- Genel olarak: “aekilmrntısuıydoübüşzgzçphcvğöfj” şeklinde sıralanmakta,
- Sesli harfler: “a, e, i, ı, u, o, ü, ö”,
- Sessiz harfler: “k, l, m, r, n, t, s, y, d, b, ş, z, g, ç, p, h, c, v, ğ, f, j”,
- Sürekli sessiz harfler: “l, m, r, n, s, y, ş, z, h, v, ğ, f, j”,
- Süreksiz sessiz harfler: “k, t, d, b, g, ç, p, c” olarak sıralanmaktadır.

Bu sıralamadan hareketle harf öğretim ilkeleri ve harflerin yazım kolaylığı dikkate alınarak öğretilecek ses/harf gruplarının;

1. Grup: e, l, a, k,

2. Grup: i, m, ı, t, n,

3. Grup: u, s, d, o, y,

4. Grup: ü, b, ş, ö, z,

5. Grup: g, ç, p, h,

6. Grup: c, v, ğ, f, j şeklinde düzenlenmesi, etkili bir ilk okuma yazma öğretimi açısından daha uygun olacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçede sık kullanılan harflerin özellikleri ve öğretimine yönelik bu araştırmada önce Türkçemizdeki ses ve harflerin özellikleri, kullanılma sıklığı, sesli ve sessiz harflerin oranı, sürekli ve süreksiz seslerin kullanılma sıklığı saptanmıştır. Ardından Türkçe harf özellikleri diğer dillerle karşılaştırılmıştır. Daha sonra Türkçe öğretim programları incelenmiş, ilk okuma yazma

öğretiminde verilecek harflerin sıralanması ile uygulanabilir bir model üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunda;

1. Türkçe 120.151 kelimedede bulunan 788.316 harfin dağılımında, en sık “a” harfinin kullanıldığı, bunu “e” ve “k” harfinin izlediği, bu üç harfle metinlerin % 30’unun yazıldığı,

2. Türkçe harflerin en sık kullanılanlardan en az kullanılanlara doğru “aekilmrntısuıydobüşzgzpbcvğöfj” olarak sıralandığı, ilk beş sırada 3 sesli bir sessiz harfin, ilk on sırada ise 4 sesli, 6 sessiz harfin yer aldığı, en az kullanılan harflerin “v, ğ, ö, f ve j” harfleri olduğu,

3. Türkçede en sık “a” harfi, Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyancada “e” harfinin kullanıldığı görülmektedir.

4. Alfabedeki “e” ve “a” sesli harfin toplam kullanımı İngilizcede %20,64, Türkçede %22,22, Fransızcada %22,38, İtalyancada %23,53, Almancada %23,91’dir. Alfabedeki “e” ve “a” sesli harfinin kullanım oranı en düşük İngilizcededir. Türkçe, Fransızca, İtalyanca ve Almancada kullanım oranı birbirine yakındır.

5. Türkçede ilk üç sırada yer alan “a, e, k” harfleriyle metinlerin %30,10’u, ilk beş sırada yer alan “a, e, k, i, l” harfleri ile metinlerin %43,20’si, ilk on sırada yer alan “a, e, k, i, l, m, r, n, t, l” harfleriyle metinlerin %68,65’iyazılmaktadır. Bu yönüyle Türkçe İngilizceden üstün, Fransızca ile benzer durumdadır.

6. Türkçede ilk on sırada yer alan sesli harflerle metinlerin %33,27’si, sessiz harflerle ise metinlerin %35,38’i yazılmaktadır. Bu durum öğretim yönüyle Türkçenin üstün bir dil olduğunu göstermektedir.

7. Türkçede sesli harfler %41,22 oranında kullanılmaktadır. İngilizce ve Almancada sesli harf kullanımı Türkçeye göre %3 oranında daha düşüktür. Türkçe bu yönüyle İngilizce ve Almancadan üstün, Fransızca ile yakın değerdedir.

8. Türkçede sessiz harfler %58,78 oranında kullanılmaktadır. En çok sessiz harf %62,02 ile İngilizce, %61,64 ile de Almancada kullanılmaktadır. Sessiz harflerin çok kullanılması ilk okuma yazma öğretimini güçleştirici olmaktadır. Türkçe sessiz harf kullanımı yönüyle İngilizce ve Almancadan üstün Fransızcaya yakındır.

9. İlk okuma yazma sürecinde harf öğretimi açısından sessiz harflerin sürekli ve süreksiz olması da önemlidir. Sürekli sessizlerin en sık kullanıldığı dil Almancadır. Bunu İngilizce, Türkçe, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca izlemektedir. Süreksiz sessizlerin en sık kullanıldığı dil ise

İngilizcedir. Bunu Türkçe, Almanca, İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca izlemektedir. Bu sonuçlar Türkçenin İngilizceden üstün Fransızca ve Almancaya yakın olduğunu göstermektedir.

10. Araştırmada sonunda elde edilen “aekilmrntısydobüşzgzçphcvğöfj” sıralaması 2005 Türkçe Öğretim Programındaki harf sıralamayla büyük oranda örtüşmekte ancak 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf sıralamasıyla örtüşmemektedir. Kısaca 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf öğretim sıralaması Türkçede sık kullanılan harf sıralamasına uygun değildir.

Sonuç olarak sık kullanılan harflerin özellikleri yönüyle Türkçe, başta İngilizce olmak üzere çoğu Avrupa dilinden üstün olmakta ve bu yapı Türkçenin öğretim üstünlüğünü artırmaktadır. Bu sonuçlara göre ülkemizde etkili bir harf ve ilk okuma yazma öğretimi açısından;

1. 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf sıralamasının dilimizin yapısına uygun düzenlenmesi,
2. Öğretilecek harflerin seçiminde harf öğretim ilkeleri ile Türkçede sık kullanılan harflerin özelliklerine dikkat edilmesi,
3. Ders kitap ve materyallerin yenilenmesi,
4. Türkçemizin öğretim üstünlükleri konusunda yeni araştırmaların yapılması, önerilmektedir.

Kaynaklar

- Briquet-Duhazé, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves âgés de 8 à 10 ans. In S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet & N. Lavoie. *Progrès en lecture-écriture chez des élèves de la maternelle au post-secondaire*. Paris: L'Harmattan, Enfance, Éducation et Société, p. 51-64.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris: Odile Jacob
- Ecalte, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie Canadienne*, 45, 111-119.
- Foulin, J. N. Ve Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie*, 34, 28-55.
- Giezendanner, F. D. (2008). Identification meilleure et Lecture plus rapide en minuscule, Les minuscules augmentent l'identité visuelle des mots <http://icp.ge.ch/sem/cms-spip/spip.php?article/546>.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Güneş, F. (2012). *Okumada küçük harflerin büyük gücü*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10),93-108.
- Hillairet de Boisferon, A., Colé, P. ve Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle. *Psychologie Française*, 55, 91-111.
- Helal, S. ve Weil-Barais, A. (2010). Les enseignants sont-ils convaincus de l'importance de l'apprentissage des lettres à l'école maternelle: quels exercices d'apprentissage proposent-ils aux élèves? Communication affichée présentée au colloque «*Le développement du jeune enfant: les apports de la recherche à la prise en charge des enfants aujourd'hui et demain par les professionnels*», Nantes, 7 juin 2010.
- Jaffré, J-P. ve Fayol, M. (1997). *Orthographe, des systèmes aux usages*, Paris : Flammarion, Collection Domino.
- Le Petit Robert (2016). Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française www.lerobert.com/
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Rosenthal, V. (2001). Approche microgénétique du langage et de la perception. *Texto* !12 Aralık 2011 tarihinde http://www.revue_texto.net/Inedits/Rosenthal/Rosenthal_Micro1.html adresinden erişilmiştir.
- Suha, H. (2012). La connaissance des lettres a l'ecole maternelle et ses determinants. These de Doctorat, Psychologie. Universite d'Angers, Francais.
- TDK (2011).*Türkçe Sözlük*, 11.Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skille dreading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Usage frequency and Training of Letters in Turkish**

EXTENDED SUMMARY

In recent years, extensive research on the mental processes of reading has been carried out at the international level. In this research, it appears that the reading is carried out in a region in the left brain of the reading process called the word recognition zone. The neurons of this region firstly examine the letters of the word, combining the letters to recognize the word. In other words, word recognition takes place through the operation of a complex neuron network in the left brain that functions very fast. Through this network, the letters of the word are examined one by one, and the word is recognized by combining the letters. For this reason, it is very important that the letters are recognized quickly and correctly during the reading process. From early ages, children try to improve their ability to recognize letters. It is seen that the students who know the letters well and recognize them fast learn to read and write earlier. For this reason, most developed countries start with the introduction of letters which are the smallest unit of words in teaching reading. Syllables and words are made by combining sounds with letters. Thus, letters, syllables and word recognition sequences are adopted in the first literacy teaching. Thus, it acts according to the brain recognition to the word process.

A letter is a sign that symbolizes the voices on the language. As each voice is symbolized by a sign, there are many letters in the text language. They are used to translate voices into words, to form syllables and words. Their order is the alphabet. The letters are divided into two, vowel and constant. Those that symbolize the voices released from the mouth effortlessly are called "vowels", while those that symbolize the voices produced with the help of a vowel are called "constants". In some sources, vowels are called "full sound" and constants are called "half sound". Because the constants have the sound. According to the voices of our language in the Turkish alphabet, there are 29 letters, each letter is used as a sound.

This research, which is usage frequency and teaching in Turkish alphabet, consists of three stages. In the first stage, the role and importance of the letters in the first literacy training was emphasized. In the second stage, the characteristics, type, and frequency of the letters used in the Turkish language were compared with other languages. In the third stage, the order of letter training in Turkish teaching programs was examined and a model suitable for the structure of Turkish was proposed. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the characteristics of Turkish letters?

2. What are the types and numbers of commonly used letters in Turkish?

3. What are the similar and different aspects of the letters in European languages and Turkish letters?

4. How is the order of letter training in Turkish teaching programs?

5. What should be the teaching of letters in the Turkish first literacy process?

For this purpose, a total of 120,151 words and 788,318 letters taken from Turkish Language Institution Turkish Dictionary and Person Names Dictionary were examined.

At the end of the research, it was determined that;

1. In the distribution of the 788,316 letters in Turkish 120,151 words, the most frequently used vowel is "a", and followed by the letters "e" and "k", 30% of texts are written with these three letters,

2. It is found that the sequence of the letters in the Turkish alphabet according to their frequency of use was "aekilmrntısuıdobüşzğçphcvğöfj". The first three most frequently used letters included three vowels and one constant. On the other hand, the first ten letters included four vowels and six constants. The least frequently used letters were identified to be v, ğ, ö, f and j",

3. The most frequently used letter is the letter "a" in Turkish, is the letter "e" in German, French, English, Spanish and Italian,

4. The total usage of "e" and "a" is 20.64% in English, 22.22% in Turkish, 22.38% in French, 23.53% in Italian and 23.91% in German. The usage rate of "e" and "a" in the alphabet is lowest in English. Turkish, French, Italian and German are close to each other.

5. 30.10% of the texts are written by the letters "a, e, k" in the first three ranks in Turkish, 43.20% of the texts are written by the letters "a, e, k, i, l" in the first five ranks in Turkish, 68.65% of the texts are written by the letters "a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı" in the first ten ranks in Turkish. In this respect, Turkish is superior to English, similar to French.

6. 33.27% of the texts are written with vowels in the top ten ranks in Turkish, and 35.38% of the texts are written with constants. This suggests that Turkish is a superior language in terms of teaching.

7. In Turkish, vowels are used at 41.22%. Vowels usage in English and German is 3% lower than Turkish. Turkish is superior that English and German, close to French in this respect.

8. In Turkish, constants are used at 58.78%. The most constants are used in English at 62.02%, and German at 61.64%. Much use of constants makes the first literacy teaching difficult. Turkish is superior to English and German, closer to French in terms of use of constants.

9. In the first literacy training process, it is also important that the constants stop and non-stop in terms of teaching the letters. German is the most frequently used language of non-stop constants. It is followed by English, Turkish, French, Spanish and Italian. The most frequently used language for stop constants is English. It is followed by Turkish, German, Spanish, French and Italian. These results indicate that the Turkish is superior to English, close to French and German.

10. The order of the commonly used letters in Turkish is the "aekilmrntısyudobüşzgçphcvğöfj". This ranking is in great agreement with the order of letter training in the 2005 Turkish Curriculum. However, it does not coincide with the letter order given in 2015 and 2017 Turkish Curriculum. For effective letter teaching, it is suggested that the order of letters in the 2017 Turkish Language Teaching Program should be arranged according to the structure of our language.

**This research was supported by the Limitless Education and Research Association.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 1, 27 - 55
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 1, 27 - 55
DOI: 10.29250/sead.345524

Gönderilme Tarihi: 21.10.2017

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 19.12.2018

Lifelong Learning Skills in Job Advertisements: The Case of English Language Teaching

Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, tanjudeveci@yahoo.com

Abstract: Job advertisements are normally the first contact between recruiters and job seekers. Descriptions of the job and individual specifications are key to job seekers' decision whether or not to apply. With the abundance of English language job listings, English language teachers seem to be quite fortunate in opportunities for landing a job. However, anecdotal evidence suggests that educational qualifications per se are no longer sufficient; teachers now need other attributes in order to attract recruiters' attention. One such is an aptitude for lifelong learning which is based on complementarity of skills. Therefore, the identification of commonly sought lifelong learning skills (alongside educational qualifications) in job advertisements can give insight into areas language teachers and teacher training programs need to prioritize. Aiming to affect this, this research investigated 135 job listings on various job websites advertising for international positions. Results showed that a bachelor's degree, even if in English Language Teaching (ELT), is insufficient for international hiring and that postgraduate certification has become the norm. Results also revealed certain themes related to lifelong learning skills including both those that are student-oriented (i.e. facilitation of learning, building confidence, assessment and evaluation of learning, critical thinking, and preparation of students for life), and those that are teacher-centric (i.e. professional development and engagement in research, technology, interpersonal communication, course development, time management, and ethics). Results are discussed, and recommendations are provided to help develop (pre-service) teachers' lifelong learning skills.

Keywords: Job advertisements, English language teacher, Lifelong learning, Professional development, Qualifications, Specifications

İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Yayınlanan İş İlanlarında Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Özet: İş arayan bireyler ile iş verenler arasındaki ilk iletişim genellikle iş ilanları aracılığıyla gerçekleştirilir. İlanda yer alan iş tanımı ve adaylarda aranan özellikler bireylerin işe başvurup başvurumama konusundaki kararlarında etkilidir. İngiliz dili öğretimine ilişkin bir çok iş ilanı olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin iş bulma konusunda şanslı olduklarını gösterebilir. Ancak alanda bir diploma sahibi olmanın yeterli bir özellik olmadığı açıktır. İş ilanı veren kurumların dikkatini çekebilmek için öğretmenlerin başka özelliklere de gereksinimi vardır. Bunlardan önemli bir tanesi yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve becerileridir. İş ilanlarındaki yaşam boyu öğrenme becerileri incelenirse, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimi veren kurumların ne tür bilgi ve becerilere öncelik vermeleri gerektiği belirlenebilir. Bundan yola çıkarak yürütülen bu çalışmada, internet üzerinde yayınlanmış 135 iş ilanı incelenmiştir. Sonuçlar, İngiliz Dili Eğitimi alanında olsa bile, bir lisans diplomasının uluslararası bir iş için yeterli olmadığını, lisans sonrası edinilen diğer belge ve diplomalara da gereksinim olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak iki temel beceri alanı olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki öğrenci merkezli becerilerdir. Bunlar arasında öğrenmeyi kolaylaştırma, güven geliştirme, ölçme ve değerlendirme, eleştirel düşünme ve öğrencileri hayata hazırlama alt becerileri bulunmaktadır. Diğerleri ise öğretmen merkezli becerilerdir ve bunlar arasında mesleki gelişim, araştırma, teknoloji kullanımı, kişilerarası etkileşim, ders geliştirme, zaman yönetimi ve ahlak becerileri bulunmaktadır. Bulgular tartışılmakta, öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak tavsiyelerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İş ilanı, İngilizce öğretmeni, Yaşam boyu öğrenme, Mesleki gelişim, Nitelikler, Özellikler

1. Introduction

Advances in science and technology have created the need for scientists to reach wider audiences. This has necessitated the use of a common language between scientists from different linguistic backgrounds. The situation is similar for people who can now travel internationally more easily than previously was possible, or for those who use the World Wide Web to engage in intercultural communication. English is the most common language used for these purposes. Despite reservations about its dominance over other languages and cultures, much energy is devoted to learning English across the globe. The demand for English-medium education is such that the market is expected to be worth \$89 billion by 2026 (Morrison, 2016).

However, learning a foreign language can be rather painstaking. According to the 2015-2016 catalog of Defense Language Institute Foreign Language Center in the USA, between 780 and 1,950 classroom hours are required to learn a foreign language. Learners need to make strenuous efforts not only in, but also outside of, the classroom. A never-ending process awaits learners if they desire higher levels of proficiency. This requires a lifelong learning commitment towards a foreign language. Although learners likely already have certain personality qualities that help them become lifelong learners, they often see their teachers as role models. This makes them look to teachers for clues on how to learn. Therefore, the lifelong learning characteristics teachers display will facilitate learners' acquisition of skills essential for effective learning.

Teachers also need lifelong learning skills to keep up-to-date with developments in their field. This is important for them to remain employable. Mindful of the rapid changes in the field, recruiting educational institutions often seek teachers with appropriate qualifications, discipline-specific knowledge, and experience, as well as other soft skills enabling teachers to attain continuous professional development. It stands to reason that only thanks to these qualities in themselves can teachers cultivate self-directedness skills in their students and foster in them the qualities of lifelong learners. Since this produces a win-win situation, recruitment processes often tap into job seekers' potential for lifelong learning skills. Although job advertisements, the very first contact between a recruiter and a job seeker, seem to highlight some of the essential soft skills, there is a dearth of studies investigating the kind of lifelong learning skills expected of job seeking teachers. In this paper, I attempt to do this investigation.

2. Job advertisements

Described as “a message in a newspaper, in a trade journal, on an organization’s website or on a job site announcing a vacancy in an organization” (Meurs, Korzilius & Hollander, 2006, p. 93), a job advertisement provides a job description and employee specifications. Wallace and Wallace (2001, p, 114) note that the former outlines the tasks to be done in the job and includes details such as the job title, to/for whom the employee is responsible, the purpose of the job, specific duties, and other relevant responsibilities. Other details could include salary range, allowances, fringe benefits, and opportunities for training and promotion (Evans, 2004). The latter, on the other hand, specifies the characteristics of the person being sought. These include educational qualifications, previous experience, specialized skills, and personal attributes. Specifications on age, nationality, and gender may also be included (Evans, 2004), although these could be considered discriminatory and therefore inappropriate. Cooper, Robertson and Tinline, (2003) point out that many people tend to check job adverts in their fields (for purposes such as keeping up-to-date with the marketplace and salaries); however, not everyone considers applying for a new job. They state that the content of a job advert is critical in trying to persuade those with exceptional qualifications and personal attributes to apply.

The extent of detail from the above-mentioned information in job postings may vary depending on the space available, suggesting greater preference for certain job descriptions and individual specifications over others. For example, an employer who is skeptical about being able to find a candidate with a particular set of qualifications may emphasize educational qualifications at the expense of personal qualities, leaving these aside until a later stage. Naturally, candidates’ lifelong learning dispositions are related to personal attributes under the category of individual specifications. Although the term may not be used explicitly, a wide range of personal attributes and skills may be intrinsic to a candidate’s lifelong learning dispositions, examples of which are being enthusiastic, self-motivated, and a problem-solver. However, Cooper et al. (2003) posit that certain qualities such as team-player may be overused, and some other desired qualities may in fact contradict each other, dissuading potential candidates from applying. On the other hand, Gautier (2015) warns that some job advertisements may lack detailed information making it difficult for job seekers to decide whether to apply for the advertised job, or the advertisement may even attract the wrong applicants. If, then, an organization values candidates’ personal attributes relative to their engagement in lifelong learning, relevant personal attributes need to be highlighted, not at the expense of, but together with, other requirements. Otherwise, the organization likely risks its credibility. Considering the

argument that “an advertisement is also a means of distributing accurate and favorable information and publicity about the organization to the general public” (Compton, Morrissey & Nankervis, 2010, p. 57), it is particularly important that advertisements be drafted professionally.

3. Lifelong Learning Skills for Teachers

Among various definitions of lifelong learning is the one below by Longworth and Davies (2013, p. 22):

the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills, and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity, and enjoyment in all roles, circumstances, and environments.

What is central to this definition is that individuals should be able to utilize a variety of skills confidently, adjust them, and acquire new ones “as required by different roles [they] assume concurrently and longitudinally throughout their lives” (Deveci, in press).

Higher education institutions offering teacher-training programs have also incorporated lifelong learning into their curricula. One example of such an institution is the College of Education at Kutztown University in the USA (2012). The college devised a model of lifelong learning which prepares prospective teachers for diverse and dynamic school contexts by imparting the knowledge, skills and dispositions required for continuous professional development. These are summarized below.

The first domain of the model is ‘knowledge,’ which refers to specialized knowledge in the teachers’ respective disciplines as well as general knowledge essential for effective communication and critical thinking. The former includes written and verbal skills such as grammar, articulation, and voice quality. It also includes a teacher’s skill in choosing and using appropriate media in communicating messages to their students, parents, and colleagues. Collectively, effective use of these skills shows that the teacher is enthusiastic about his/her profession, and it instills in students motivation for learning the content matter as well as learning as a continuous endeavor. On the other hand, critical thinking skills require teachers to exercise Socratic thinking, asking relevant questions, collecting relevant information, and using this information intelligently. Teachers also teach these skills to their students through modelling.

The second domain is ‘skills’, which refers to teachers’ aptitude for extending their practical knowledge supported by their passion for and curiosity about the world, and their

awareness of the various factors that affect teaching as a profession. Curiosity plays a key role in enhancing their understanding of world affairs. Such teachers are also expected to be risk-takers allowing their students to take responsibility for their own learning. Interpersonal skills fall under this domain. They include teachers' attention to individual students and creating an atmosphere conducive to learning. Related to interpersonal skills is collaboration with peers for help and advice. The skills domain also includes the integration of discipline, referring to teachers' understanding of how skills learned in one area relate to those in other areas. They are also expected to help students comprehend the relationships between different areas of study. On the other hand, technology integration under the skills domain requires teachers to utilize a variety of technological assets to enhance students' thinking and knowledge construction efforts. Finally, organization and classroom management skills enable teachers to set positive expectations, evaluate themselves, and plan for greater growth.

The third domain is 'dispositions.' Under this domain, the college includes "internal values, beliefs, and attitudes that are manifested in patterns of professional behaviors" (para. 12). Fairness to students, parents, faculty, and the community at large and the belief in every student's capacity to learn are among the key characteristics. One of the features of dispositions is scholarly inquiry which engages teachers in collaboration with others to raise their awareness about current trends and issues. They could do this through (action) research in their disciplines. Another feature of dispositions is reflective wisdom, which engages teachers in continuous reflection on their teaching. On the other hand, cultural awareness and acceptance as a distinct disposition requires teachers to be mindful of diverse student populations and utilize diversity in their teaching. They encourage their students to appreciate diversity and use it as an opportunity for learning.

The extent to which practicing teachers are aware of lifelong learning skills has been the topic of past research. For example, Celebi, Ozdemir and Elicin (2014), surveying 184 teachers in Turkey, found that teachers had relatively high perceptions of themselves as lifelong learners. However, this was not reflected in their actual engagement in lifelong learning. To illustrate, their use of information technologies was rather limited, and they did not participate much in professional development activities. A lack of organizational support was a factor inhibiting their engagement in lifelong learning. Similarly, another study identified a lack in opportunities, the weight of institutional tasks, societal misconceptions, technological limitations, and bureaucratic restraints as being among factors that limited faculty members' engagement in lifelong learning experiences (Haseski & Odabaşı, 2016). A further study investigated teachers'

perceptions of lifelong learning in Oman (Amzat, Al-Mahruqi, Teslikhan & Al-Omari, 2017). Although teachers indicated a fair understanding and basic knowledge of lifelong learning, as well as an interest and eagerness in participating in lifelong learning activities, a significant number of them were not involved in lifelong learning. As in the Turkish context, many of the Omani teachers felt that the government and other educational institutions did not invest enough in teachers' development through lifelong learning experiences. Taken together, these data indicate that instructors' enthusiasm for lifelong learning is likely futile without concentrated efforts from official entities.

4. Language Teaching and Lifelong Learning

The role lifelong learning plays in English language teachers' own professional development and their students' academic performance has also received special attention. The Texas Education Agency (1997) noted that in addition to its main focus on developing learners' communication skills, the profession of language teaching also aims to enhance students' language and cultural awareness. In order for students to use newly learned skills, knowledge, and insights, they need to be effective lifelong learners. This highlights the knowledge and skills that language teachers need in order to guide their students effectively. To this end, it is first the language teachers themselves who ought to be efficient users of lifelong learning skills. Only in this way can they be good role models to their students.

The role of lifelong learning in students' and teachers' development alike prompted researchers to identify the specific skills they should possess. For example, Selvi (2011) identified two categories of lifelong learning competencies for English language teachers: teachers' own lifelong learning skills, and their role in developing students' lifelong learning process. The former include a) Being aware of one's own abilities as a teacher and as an individual, b) Dealing with professional publications, c) Determining one's own educational needs as a teacher, d) Cooperating with colleagues and professional organizations in order to develop lifelong learning competencies, e) Being aware of students' learning problems, f) Evaluating one's own teaching competencies, g) Benefiting from in-service teacher training opportunities, h) Participating in scientific activities like symposiums and seminars, i) Behaving in accordance with professional ethics, j) Using technology in professional life, k) Benefiting from colleagues' experiences, l) Searching for in-service teacher training opportunities, m) Getting feedback from concerned people like schoolmasters, inspectors, and colleagues about one's teaching performance, and n) Cooperating with other teachers, professionals, and parents to support students' learning.

The latter category, on the other hand, includes helping students improve their learning strategies, reading and comprehension skills, listening skills, their writing skills, effective study skills, critical thinking skills, problem solving skills, learning skills, ICT skills, time-management skills, self-assessment skills, and researching skills. These are supported by the teachers' role in raising students' awareness of their learning styles and strategies. They also determine students' readiness levels, and encourage them to participate in decision making processes in class and the school at large.

Lifelong learning serves English language teachers in two main ways (Murray & Christison, 2011). First, it improves instructional practice. Second, it develops new knowledge and skills for new areas of responsibility. These could be in the form of assuming leadership roles in their immediate teaching contexts or in a professional association. Professional development activities supporting these likely reduce teachers' feeling of burnout caused by a mundane teaching life devoid of opportunities to acquire new knowledge and skills. On the other hand, the Texas Education Agency (1997) suggests that teachers' professional growth needs to be supported through "decentralization of responsibility for learning, and thus promot[ion of] self-reliance, collaboration, and reflection" (p. 6). Teachers can be more successful in doing this by mentoring and coaching each other. However, as was highlighted earlier, conceptual and financial support needs to be available within educational systems for such lifelong learning endeavors.

5. Rationale for the Study and Research Questions

Much energy has been devoted to identifying the skills and knowledge that language instructors need to possess for a successful career. Although anecdotal evidence suggests that prospective employers often enquire about candidates' technical and non-technical skills during interviews, a dearth of empirical research exists concerning job advertisements, which are often the first contact established between an employer and a future employee. Job advertisements are good indicators of the competencies required by employers (Kim, Warga & Moen, 2013). A clear statement of expectations in a job advertisement, therefore, facilitates future recruitment stages and reduces financial and psychological costs to both parties. Data from advertisements for language teaching positions can also provide teacher training institutions with insight for curriculum development and improvement. Such data can also assist already graduated teachers in identifying the kind of job specifications that are currently favored. This may be valuable information guiding which professional employment activities they should engage in.

If lifelong learning skills are among the most sought-after qualities in candidate language instructors, one would anticipate an indication of this in job postings for language instructors. However, a gap exists in the literature relative to this aspect of the language teaching profession. In this current research, I aim to bridge this gap seeking answers to the following questions.

1. What commonly occurring individual specifications in job advertisements are required of English language instructors in terms of
 - a) educational qualifications,
 - b) previous experience, and
 - c) specialized skills?
2. What lifelong learning skills are commonly required?

6. Method

6.1 Corpus

The corpus for this study was comprised of 135 job advertisements for English language instructors posted online between March 2016 and October 2017 from 37 countries across the globe. The online postings came from HigherEdJobs, Educaloxy, The Guardian, Tesol.org, Dave’s ESL Café, tefl.com, jobs.ac.uk, and academia.edu. In compiling the corpus, I considered only postings in the English language, and excluded postings for online, part-time/adjunct, and visiting professor positions. For international representation, I considered a variety of job locations across the globe. Table 1 provides information about the countries from/in which the jobs were advertised.

Table 1

Countries for/in which Teaching Jobs were Advertised

Number of Job postings	Countries
18	China
15	USA
11	UK
9	Saudi Arabia
7	Kazakhstan, Japan
6	Kuwait
5	Turkey, Russia, Thailand
4	Poland
3	Oman, Spain, UAE, Italy, Vietnam
2	South Korea, Iraq, Portugal, Singapore, Qatar, Taiwan
1	Indonesia, Bahrain, Egypt, Hungary, Germany, Ecuador, Brunei, Tajikistan, India, Guatemala, Brazil, Colombia, Peru, Myanmar, Cambodia

6.2 Analyses

In analyzing the corpus, I first considered Wallace and Wallace's (2001) categorization of individual qualifications (education, previous experience, specialized skills). To this end, I analyzed the corpus qualitatively to identify patterns of individual specifications in the data set.

The qualitative analysis was supported with quantitative data in the form of pattern frequencies. I found this necessary to identify emerging patterns (Green, 2001). However, I did not carry out statistical analysis since this kind of qualitative analysis does not necessitate number values aiming to arrive at a p-value as a result of statistical tests such as a t-test (Suter, 2012).

I adopted a similar approach to identify and categorize the lifelong learning skills in the data set. Although the Lifelong Learning Model formulated by the College of Education at Kutztown University (2012) and the two lifelong learning skills categories by Selvi (2011) were given due consideration, an emerging pattern approach was taken to identifying lifelong learning skills embedded in the corpus of this study. Considering their relevance to a lifelong learner's qualities and skills, personal attributes, which are normally placed under personal qualifications according to Wallace and Wallace (2001), were given due consideration, too.

I conducted the initial analyses myself first. However, later I consulted two independent scholars (one in the field of Lifelong Learning, and another one in English Language Teaching) to verify the accuracy of the analyses. The items that were subject to disagreement among all three scholars were discarded. Inter-coder reliability had an agreement rate of 90%.

7. Results

The first research question was related to commonly occurring individual specifications (i.e. education, previous experience, and specialized skills) in job postings for teachers of English as a foreign language. The results are summarized below.

a. Qualifications

All the institutions advertising for a language teacher position stated that the candidates needed to be qualified. However, some did not specify the minimum level of educational background. They simply used phrases like 'suitably qualified candidates,' 'well-qualified,' 'appropriately qualified,' 'fully qualified,' 'highly qualified,' and 'qualified native speakers.' Despite this, 58 of them (43%) stated that a minimum of a bachelor's degree was required (from a recognized university). On the other hand, 16 (12%) required a minimum of a master's degree while two institutions seeking instructors for their writing studies at the tertiary level required

a PhD in a relevant discipline. Another 14 (10%) indicated that they required master- or PhD-qualified candidates.

An internationally-recognized English language teaching certificate (e.g. TEFL, CELTA, TESOL, or DELTA) was also among the specified requirements in 52 (39%) adverts. This was particularly emphasized in the case of candidates who did not hold a B.A. degree in English language teaching.

b. Previous experience

The amount of experience required in the adverts ranged from almost none to seven years. Seven of the recruiters even encouraged newly-qualified teachers to apply. Similarly, 13 adverts stated experience was 'preferred, but not required.' In other instances, an exact amount of prior experience was not stated. However, 4 (3%) of the adverts required at least 1-2 years of experience, 37 (27%) of the adverts required 2 years, and 8 (6%) required 5 years. Some specified the kind of experience they required. These specifications included experience a) working with children, and working internationally, b) in teaching Further/Adult Education, teaching false beginners, innovative program development, exam preparation, curricular innovation, in Europe or North America, and c) with faculty development and STEM courses.

c. Specialized skills

Of the job postings, 93 (69%) specified the level of English language proficiency required. Of these, 85 required native speakers. Some even specified the countries from which they expected candidates. These included Australia, Canada, Ireland, New Zealand, South Africa, the United Kingdom, and the USA. Non-native speakers with a high level of proficiency in English were also invited to apply by eight institutions. However, these candidates were required to provide evidence of their proficiency in the form of internationally recognized examinations like TOEFL and IELTS.

In terms of specialization in the discipline, teachers were required to possess recent and extensive knowledge of curriculum, up-to-date knowledge of best practices in teaching English as a foreign language, knowledge of current adult education classroom assessment techniques, and knowledge of the cultures and histories of Europe and North America.

Ten percent of the postings required candidates to be fluent in, and able to teach, more than one language. Commonly cited languages included Chinese, French, and Italian. Some postings indicated that (some) knowledge of Spanish, Portuguese, and Japanese would be desirable.

On the other hand, some postings expected candidates to have specialized in teaching English for Specific Purposes (ESP) such as Business or Legal English, while others required specialization in IELTS testing. Among other desired specializations was candidates' strong interest in and ability to teach extracurricular activities such as sports, arts or drama, electronics, or robotics. In four of the job postings, being able to drive and possessing a valid driver's license was desirable. Interestingly, one institution remarked on the necessity of candidates' awareness of news, trends, and current events.

The second research question was related to the content of the adverts directly related to candidates' lifelong learning skills. Twenty (15%) of the job postings were quite brief without any specifications regarding the kinds of skills required. Instead they specified only basic information regarding the position, the educational qualifications, and the application procedures. Therefore, data analysis for this section included 115 (85%) of the postings, revealing two categories of skills: student-oriented ones and teacher-centric ones. These are explained below.

Student-Oriented Skills

a. Facilitation of learning

Skill in facilitating student learning by creating an environment conducive to learning was the most commonly sought skill. Many of the statements were related to familiarity with student-centered pedagogical practices. The kinds of learning experiences the teacher was expected to create for this purpose were identified. Instructional activities that lend themselves to communicative lessons were particularly stressed. These included individual activities as well as group and cooperative projects. For this purpose, candidates were asked to prepare their own materials which enhance students' ability to communicate in academic and everyday English, including speaking and listening. Student-centeredness was also present in expectations regarding teachers' familiarity with different learning styles and approaches and their ability to incorporate diversity of delivery of these in instruction. Teachers were also expected to participate in innovative classroom practice to improve learning continually. One posting required teachers to "[e]nsure a balance of active learning, fun and student engagement and maximizing the academic achievement appropriate to each individual student."

Related to these was the establishment of positive rapport in the classroom. Teachers were expected to be personable and capable of fostering strong relationships with their students. For this, caring service towards students through a genuine interest in them was

necessary. One posting specified that this would require teachers' skill in "establishing and maintaining standards of discipline and student behavior to achieve a positive and functional learning [sic] in the classroom."

Facilitation of learning was also expected to take place through opportunities outside of the classroom. To this end, teachers needed to be available to their students for support and guidance during their office hours and to refer them to tutoring centers as needed.

b. Building student confidence

Teachers were expected to generate and build students' confidence. This included helping students develop positive attitudes towards learning and studying through effective encouragement, motivation, reinforcement, consolidation, and remedial strategies. To this end, they were also expected to check on and assist struggling students and prepare individual plans for them in coordination with colleagues. Teachers' skills in keeping students engaged in the subject were considered helpful. For this, teachers were expected to attract attention by teaching engaging lessons.

It was also anticipated that teachers would be skilled at using different techniques and providing effective, timely, and suitable feedback to students. Providing regular, constructive feedback was noted to support students' learning and to build self-confidence.

c. Assessment and evaluation

Among the key skills that would support learning were assessment and evaluation. Teachers were not only required to use institutionally designed assessment and evaluation tools, but they were also required to create and manage innovative techniques and objectives. In this way, they were foreseen as assessing individual language learners' strengths and weaknesses with the aim of developing intervention plans.

d. Preparation of students for life

One of the skills identified as most directly relevant to lifelong learning was providing students with the skills they would need for life. In one posting, it was mentioned that candidates would teach "effective communication skills, IT literacy, as well as their physical fitness, which are essential to their further studies and lifelong learning." In another one, it was stated that an ideal teacher would "enrich [students'] school experience through ... the opportunity to develop skills that are useful in their lives." Yet another posting sought teachers

who would “have a positive and lasting impact on a child’s life.” To this end, teachers needed the enthusiasm and expertise to push students to achieve their full potential.

e. Critical thinking

Language teachers were often expected to develop students’ analytical abilities and critical comprehension. In one posting, the given way to do this was “by analysing news articles in terms of their objectivity, bias, currency, reliability, and accuracy.” Another one stated the candidates would need to exhibit experience and ability for “teaching students to gain insights into the past, while enabling them to critically examine contemporary issues, and explore answers for a sustainable future.”

Teacher-centric Lifelong Learning Skills

a. Technology Skills

Two aspects of technology use identified as being important to prospective employers were ‘familiarity with and active use of technology in the classroom,’ and ‘development of educational technology.’ Regarding the former, teachers were expected to utilize technology to facilitate and enhance student learning. For this purpose, they were often required to have access to and use ‘all’ the latest technologies and resources. These included a variety of computer skills, the most basic of which was proficiency in Microsoft Office (Word, Excel, and PowerPoint). Others included adeptness with videos and games. Ability to work in synchronous (e.g. Skype for Business, Adobe Connect, Elluminate) and asynchronous (e.g. Moodle) online learning environments was also a desirable quality. The ability to offer a dynamic, engaging, and enjoyable student experience through the use of interactive/smartboards whiteboards was also regarded important. In addition, teachers needed to be able to utilize technology to access data, maintain records, generate reports, and communicate with others. They were also required to be able to upload documents to a website. The implementation and evaluation of computer-based assessment techniques was also among desired skills. Lastly, in some postings it was mentioned that teachers would need to offer online, hybrid, and distance learning opportunities.

Although detected in fewer postings, the latter technology-related factor (i.e. development of educational technology) contributed to teachers’ success as lifelong learners. It was mentioned that teachers would need to prepare instructional materials using technology,

and design e-learning materials. To this end, they were required to coordinate with IT departments and liaise with external constituencies on technical and operational matters.

b. Professional Development and Engagement in Research

One of the most salient characteristics of lifelong learners is their engagement in developmental activities, which was frequently detected in the job advertisements analyzed in this research. First, teachers were expected to have a continuous drive to improve. For this purpose, they needed to be committed to their discipline and seek career progression. They were required to pursue professional improvement both in their subject matter and instructional methods. Regarding the latter, they were expected to be stay abreast of new teaching methods and techniques and adjust their teaching accordingly.

Data also revealed a variety of ways in which teachers were expected to develop professionally. The most frequently mentioned way was attending in-service programs. These were often in the form of pedagogical workshops, periodic lesson observations, teacher meetings, peer coaching, and conference attendance. One posting mentioned that continuous reflection on lessons would inform teachers' future teaching practice.

For some institutions, teachers' involvement in professional development activities was not sufficient. They were also expected to lead such activities to develop themselves as well as their colleagues. It was anticipated that they would contribute to the scholarship of teaching and learning via involvement in the university-wide teacher development program of courses, workshops, and seminars. Supporting colleagues in their discipline by recommending books and materials was also considered an important skill.

Scholarly activities in the form of research and publication were mentioned among key required skills in twenty of the job postings, for positions at the tertiary level in particular. Although many of these mentioned candidates' previous research background and their current engagement research in their specialized fields, some also referred to their willingness to conduct investigations that would contribute to the wider education community in the field. Among the phrases commonly used were 'strong publication record/potential,' 'an active research agenda,' and 'record of on-going research engagement.' Candidates' research background was also expected to be accompanied by publications. At times, the expectation was that their research would have been published in 'leading journals in the fields.'

c. Interpersonal Communication

Thirty-six percent of the job postings made explicit reference to interpersonal communication as a requirement for English language teachers. Seventeen percent of these also brought up teamwork skills which are necessary for this. They said teachers would need to 'be team-oriented' and 'be able to work well in a closely-knit team.' To this end, they were often required to liaise with other teachers to identify student and department needs and deliver a unified curriculum with the aim of achieving shared goals and visions. A variety of other communication skills were given as requirements. The ability to communicate clearly and concisely in both written and oral English was one of these. In two postings, teachers were expected to 'speak clearly to students.' It was also noted that excellent communication skills would be required to interact with students of varying backgrounds. Teachers' presentation skills were also mentioned as important communication skills.

Another skill that was in demand was being able to listen actively and effectively in order to identify and solve student problems. This was expressed in one posting in this way, "Tactful and professional communicator-a problem solver-with good interpersonal skills."

Collaboration with colleagues across disciplines was also sought after as an important skill. This necessitated the ability to work in an interdisciplinary environment. Similarly, cooperation with parents was regarded important. Teachers needed to anticipate providing ongoing guidance for improvement to parents. Their interpersonal communication with students outside of the classroom was also considered important. Thus, one posting specified that teachers would need to participate in social events organized by the students and school.

Teachers were also required to exhibit effective interpersonal communication skill through a good understanding of intercultural communication. They were to be culturally sensitive and well-informed about other cultures. A genuine interest in the culture and people of the country in which they were to teach was regarded as essential.

d. Course development

Teachers' interest in developing the courses they were to teach was commonly put forward as an essential skill. That is, they would need to develop supplemental materials, training materials, mini-courses, and other extra-curricular activities to enhance student learning. Preparing lesson plans by selecting and adapting instructor texts and guides was also

important. A further expectation related to teachers' cooperation in a continuous program review as per accreditation and international standards.

e. Time management

Good time management was a required skill in ten percent of the job postings. Candidates needed to be skillful in managing multiple projects with time-related constraints. Self-directedness in completion assignments in a timely manner was mentioned as an important skill. In some postings, it was noted that this required planning and organizational skills, as well as being able to handle ambiguities and make decisions to meet deadlines.

f. Ethics

Ethical orientation as a personal quality was also detected as an important skill in seven percent of the job postings. Teachers were required to show evidence of a strong work ethic and professionalism. It was pointed out that they should maintain organizational values, keep commitments, and inspire the trust of others. This was linked to respecting others' values and opinions, which contributes to success in interpersonal relationships.

Lifelong Learning Traits

The above-identified skills could correspondingly generate traits attributable to lifelong learners. A list of these traits identified in the data set is given in Table 2. The interdependency and overlaps between various lifelong learning skills expected of language teachers frequently cause these traits to converge.

Table 2

Lifelong Learner Traits in Job Postings

Skills	Traits
Student-centeredness	flexible, enthusiastic, passionate, motivated, energetic, friendly, hardworking, dynamic, fun, patient, proactive, talented, open, dedicated, enthusiastic, responsible, committed, consistent passion, problem solver, motivational, strong motivator, excited, passion for teaching, idealism, global vision, ability to inspire, eager, career-minded, caring
Technology	creative, talented, adaptable, digital literacy, effective, up-to-date, openness to technology, knowledgeable
Professional development	enthusiastic, passionate learner, self-motivated, hardworking, dynamic, confident, proactive, talented, dedicated, enthusiastic, independent, initiative, committed, adaptable, consistent passion, excited, adventurous spirit, eager, willing
Communication	flexible, friendly, confident, patient, professional, positive, adaptable, problem solver, lively, open-minded, sense of humor, dependability, happy personality, easy going, outgoing, cheerful, positive attitude, kind spirit
Scholarly activities	creative, motivated, confident, proactive, talented, enthusiastic, independent, initiative, committed, consistent passion, eager
Course development	creative, motivated, hardworking, confident, proactive, talented, enthusiastic, independent, committed, think out of the box, ability to improvise, creative, visionary, imagination
Time-management	flexible, hardworking, confident, independent, responsible, ability to handle ambiguity, ability to work under pressure, well-organized
Ethics	flexible, professional, open, dedicated, responsible, committed, open-minded, dependability, loyalty, commitment, reliable, professionalism, decency

The most commonly expressed lifelong learner trait was ‘flexible,’ with a frequency of 19. This was followed by ‘enthusiastic’ (14), ‘passionate’ (12), and ‘creative’ (10). These adjectives were used to describe traits across a variety of lifelong learning skills. For instance, flexibility was important when teaching students, communicating with colleagues, and managing time. Passion, on the other hand, was used about teaching students and professional development. It is also important to note that some traits were particularly related to teachers’ temperaments. These included ‘fun,’ ‘kind spirit,’ ‘sense of humor,’ and ‘happy personality,’ which likely affect teachers’ skills across the board. A teacher with a sense of humor, for instance, will create a positive rapport in the classroom as well as in communication with colleagues.

8. Discussion

One of my aims in this research was to identify commonly occurring individual specifications in job advertisements for English language teachers. For this purpose, I first investigated required qualifications. Results indicated that the minimum requirement was an undergraduate degree preferably in English Language Teaching (ELT). However, those who received their degrees in other disciplines were also accepted as long as they held a language

teaching certificate. In other postings, a B.A. in ELT per se was considered insufficient. Candidates were expected to have earned a postgraduate certificate or diploma such as an M.A., PhD, DELTA, CELTA, or TESOL. This finding is particularly important since it points to lifelong learning skills required for further formal training upon graduation with a bachelor's degree. This is in line with TESOL International Association's observation that "the minimum qualification to teach English in private language schools throughout the world is a bachelor's degree and some type of TESL or TEFL certificate" (n.d. para. 1). This requires all candidates to pursue continuing education opportunities to receive new qualifications or increase the value of their existing qualifications. In the case of the former, it is noted that earning a certificate in English language teaching allows people to continue with their lifelong learning by giving them more skills, which allows them to adapt to their changing world (Enjoy TEFL, n.d.).

In terms of specialized skills, it was often remarked that a perfect mastery of discipline knowledge is necessary. The pace of developments in technology with its impact on learning requires teachers to update their knowledge continuously. This necessitates their engagement in formal and informal lifelong learning opportunities. Considering the language proficiency required in job postings, it appears that non-native speakers of English in particular need to maintain their proficiency in English. This is only possible if teachers continually immerse themselves in English, which entails engagement in learning throughout life. California Department of Education's (2014) notion of 'Lifelong Language Learning' reiterates this, "Students who have reached 'proficiency' in the English language... continue to build increasing breadth, depth, and complexity in comprehending and communicating in English in a wide variety of contexts" (p. 20).

It was also important to note recruiters' expectation of teachers speaking additional languages. This supports the lifelong learning goal related to learning foreign languages set by the Commission of the European Communities (CEC) in their white paper on lifelong learning in 1995. With the belief that it would give teachers occupational and personal benefits such as work-and-travel, the white paper recommended that the citizens be proficient speakers of at least three languages. As seen in other data analyzed in this study, this was considered a lifelong learning skill allowing candidates to apply for international teaching positions.

Other types of specializations desired in language teachers are also important to note. The fact that non-English skills like sports, arts, and electronics were among desired qualities points to the multi-dimensional development of language teachers who can tap into students'

different intelligences. Teachers' engagement in extracurricular activities involving sports or arts can be particularly motivational for students. This would provide opportunity to use the language in real life. Also, these activities can stimulate students' creativity and encourage them to use critical thinking skills (Lightfoot, 2015). Such expectations of language teachers entail their development of interest areas outside their academic skills. This, naturally, requires them to participate in the lifelong learning activities offered by a variety of institutions.

The second research question aimed to identify individual qualities in the job postings that required lifelong learning skills on the part of the teacher. The largest number of qualities identified were student-oriented. One of these was related to the facilitation of learning. The most frequently listed skill was creating student-centered learning atmospheres inside and outside the classroom. At the heart of this were positive rapport and the awareness of different learning styles and strategies. This finding resonates with Selvi's (2011) identification relating English language teachers' lifelong learning skills with their role in developing students' lifelong learning process. She also found that teachers' efforts towards improving students' reading, writing, speaking, and listening skills could be successful only if students are helped to improve their learning strategies and participate in the learning process actively. Another very frequently occurring attribute was building student confidence. For this purpose, teachers' skillful use of motivational strategies was critical. Their utilization of reinforcement, consolidation, and remedial strategies were considered to help maintain students' motivation, especially for those with limited abilities. This is particularly important since students' emotional states and beliefs about their ability to learn impact their motivation to learn, their decisions of what and how much to learn, their openness to learning, as well as their knowledge-seeking curiosity (McCombs, 2014). These were further reiterated in the results of this study related to teachers' skills in motivating students for learning through the teaching of communication skills, IT literacy, physical fitness that is essential for further studies, lifelong learning, and therefore preparation for life.

Another student-oriented skill necessary for instilling aptitude for lifelong learning in students was critical thinking. This also echoed the findings of earlier research (Selvi, 2011) including the proposition that problem-solving, critical thinking, and reasoning skills form the foundation for lifelong learning (Hager & Holland, 2006). Critical thinking also allows students to direct their own learning and transfer thinking across domains (Geertsen, 2013). Not only does this supplement students' learning in formal settings, but it also encourages them to engage in lifelong learning experiences throughout their lives (Candy, 1991). Indeed, previous research

identified a positive association between learners' critical thinking skills and their lifelong learning propensities (Deveci & Ayish, 2017).

Results of this study also featured lifelong learning skills that are more related to teachers themselves as learners. One of these was teachers' skills in technology. Similarly, Selvi (2011) identified using technologies in professional life as a key lifelong learning skill. Thanks to electronic tools, individuals are no longer affected by time, location, and social status restrictions in their attempts to acquire new skills and/or update their existing ones (Dinevski & Kokol, 2005). This reinforces lifelong learning opportunities for teachers. Previous research on faculty members' opinions of the effects of technology on lifelong learning also supports this (Haseski & Odabaşı, 2016). In the words of one research participant, "[i]nformation and communication technologies encourage active participation in lifelong learning since they facilitate access to information and render this process interesting" (Haseski & Odabaşı, 2016, p. 345).

Teachers' enthusiasm about professional development and research was another teacher-oriented lifelong learning skill identified in this study. Likewise, Selvi (2011) identified the ability to benefit from in-service teacher training opportunities and participation in seminars and conferences, as well as engagement in research as key lifelong learning skills. Haseski and Odabaşı (2016) also found that faculty members believe professional development activities significantly enhance their lifelong learning skills. Similarly, in another study it was found that teachers' participation in professional development activities enhanced their skills in technology use and communication with parents as well as colleagues, hence creating further motivation for engaging in lifelong learning (Erdem & Koç, 2016). Collectively, these data emphasize the reciprocal relationship between lifelong learning and professional development. Therefore, it is no surprise that language teachers' active participation in professional development activities as well as their willingness to lead such activities for colleagues is a desired attribute in job advertisements.

The results of this study revealed interpersonal communication as a distinct category of lifelong learning skills. These skills included collaborating with other teachers as well as students. Whether native or non-native speakers of English, teachers were expected to be efficient writers, speakers, and listeners. Among the seven key competences for lifelong learning identified by the European Commission (2007) is communication in mother tongue as well as in a foreign language. This includes individuals' "skills to communicate both orally and in writing in a variety of communicative situations and to monitor and adapt their own communication to

the requirements of the situation” (p. 4). This requires intercultural sensitivity, which was a key trait often mentioned in the job postings analyzed in this study. These conclusions support Selvi’s (2011) findings related to teachers’ own lifelong learning skills. She, too, found that language teachers would need to cooperate with colleagues to develop their lifelong learning competencies. She states that this could be done by benefiting from colleagues’ experiences and getting feedback on their own performance from colleagues. As was found in the current study, Selvi (2011) notes the importance of teachers’ openness to and ability in communicating with parents on topics relevant to their children’s academic and social development. In a study investigating the relationship between interpersonal communication and lifelong learning, Deveci (2017) identified certain skills. One of these is ‘learning reciprocity,’ which is related to the willingness to engage in a dialogue with others on learning related topics and flexibility in adjusting communication styles as required by different contexts. The second skill is ‘perseverance,’ which is related to an individual’s coping strategies in the face of difficulties during communication with others. This is particularly essential when one is given negative feedback. Another skill is ‘motivation,’ which is related to an individual’s interest and readiness to collaborate with others to develop themselves. These interpersonal skills were among the key skills expected of language teachers in the job postings analyzed in this study as well. Taken together, the data from different studies give a clear indication that language teachers need to be efficient users of interpersonal communication skills to engage in lifelong learning experiences. This requires that they be mindful of the effects of their communication styles both on themselves and others (colleagues, students, and parents).

Being able to develop courses and relevant teaching materials was another factor regarded as a contributor to lifelong learning skills. Teachers were not to follow course books blindly, but to adapt and adjust teaching materials and activities according to student needs and interests. This requires thinking critically about how materials may support students’ development. In this respect, materials development improves instructional practice and therefore can be viewed as a lifelong learning experience (Murray & Christison, 2011). Materials development also plays a significant role in making a connection between teachers’ cognitions and experiences, hence promoting the individual needs of teachers and their autonomy (Canniveng & Martinez, 2003). These, too, are intrinsic to teachers’ development as lifelong learners.

Despite a low frequency, time-management and an ethical orientation were also among the skills that would impact teachers’ lifelong learning skills. The former was deemed important

because teachers would be expected to multitask. Unless tackled effectively, multitasking may put teachers under pressure. Those with self-regulation and perseverance skills can prevent or cope with stress successfully. In some cases, the availability of rich lifelong learning opportunities can also overwhelm teachers. In order for them to benefit from these to the best of their abilities, they need clear time management strategies and the ability to prioritize their needs and desires. This gives credence to the supposition that “[p]eople who schedule time so that their priority concerns receive enough attention tend to feel more in control of their lives, experience greater satisfaction, and establish a more productive record at home and at work” (Strom & Strom, 2011, p. 142). On the other hand, the latter skill, which was found to be an important lifelong skill by Selvi (2011) too, is important for teachers for various reasons. First and foremost, a commitment to lifelong learning requires an ethical responsibility to remain competent in their work as educators. Second, a person lacking a work ethic and professionalism likely fails to follow organizational values highlighting traits like openness to different ideas and respect for others’ values. Such individuals will face difficulty sharing knowledge and experience with other colleagues, which in turn inhibits their professional development. They will also be challenged in their relationships with students and parents. Teachers’ “desire for the respect and confidence of [their] colleagues, of students, of parents, and of the members of the community provides the incentive to attain and maintain the highest possible degree of ethical conduct” (National Education Association, 1975, para. 3).

9. Concluding remarks and recommendations

The qualifications and qualities investigated in recent job listings for English language teachers in this research point to the importance of lifelong learning based on the complementarity of a variety of skills. That is, each skill is related to other skills in that they are rarely used in isolation. Collectively, they are indicators of the competencies English language teachers need to possess in order to increase their chances of employment. However, love of learning learn may be considered a central, perhaps *the* central, force that motivates teachers to engage in lifelong learning activities. Therefore, acquisition and development of skills identified in this research *cannot* be imposed on teachers or students. To assist language teachers in achieving and maintaining employability, the following recommendations can be made.

As data in this research have shown, an undergraduate degree per se is insufficient for international employment. Hence, the number of postgraduate diploma programs offering certifications like DELTA may be increased. For this purpose, trainer training courses may be offered to interested language teachers. Also, programs offering master degrees may consider including practical components with a particular emphasis on educational technologies. Also, the need for teachers to be able to speak additional languages highlights the necessity for undergraduate programs to include required language classes as early as possible. Given the expectation of teachers leading and participating in extracurricular activities, undergraduate programs can offer electives according to student interests and skill areas. Teaching through music, sports, and visual arts could be examples of such elective courses.

The importance of interpersonal communication skills for employability also indicates areas in which some innovations can be developed. For instance, some undergraduate courses could be based on the principles of project-based learning which involves both individual and team activities. Student teams could be assigned project topics investigating various lifelong-related topics such as time management and ethics. In these courses, students can be taught to write a research paper on the topics they investigate. Faculty serving as mentors to students can guide them towards publication. Most often, students do not have the means, the skills, or the courage to contact journals for publication. They can practice these skills while at college through research writing clubs. For this purpose, mentors can help establish student journals. A similar initiative can be taken to organize student conferences and workshops where student teams present their research. Engagement in such activities will help students acquire the lifelong learning skills they will need as practicing teachers in the future.

More importantly, undergraduate students as future educators need to learn 'how to learn.' To this end, instructors can tap into students' self-regulation skills. For this purpose, flipped-classrooms could be an alternative to teacher-fronted lectures. This would let students gain more control over their learning. Flipped-classrooms also encourage students to use technology for learning purposes. These experiences together with others increase students' awareness of their learning process and needs, help them identify available opportunities, and increase their ability to deal with challenges in order to learn successfully (European Commission, 2007, p. 8).

Recommendations can also be made for future researchers. In this research I included job postings from and for a variety of countries for international representation. It may also be

a good idea to investigate required qualifications and qualities in particular contexts. Alternately, comparisons can be made between countries. Future researchers can investigate which lifelong learning skills are brought up during interviews as well. For this purpose, case studies can be conducted. Last but not least, longitudinal studies can be undertaken with job seekers about their perceptions of required lifelong learning skills prior to and after employment.

References

- Amzat, I. H., Al-Mahruqi, S. H., Teslikhan, M., & Al-Omari, T. (2017). Engaging teachers in lifelong learning in Oman for knowledge growth and development: Government roles and higher institutions. In I. Amzat & N. V. N. (Eds). *Teacher empowerment toward professional development and practices* (pp. 135-151). Singapore: Springer.
- California Department of Education. (2014). *The California English language development standards: Kindergarten through Grade 12*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/eldstndpublication14.pdf>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Canniveng, C., & Martinez, M. (2003). Materials development and teacher training. In B. Tomlinson (Ed.) *Developing materials for language teaching* (pp. 479-489). London & New York: Continuum.
- Celebi, N., Ozdemir, H., & Elicin, O. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 2030-2038.
- Commission of the European Communities (CEC). (1995). *White paper: education and training: teaching and learning: towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Compton, R., Morrissey, W., & Nankervis, A. (2010). *Effective recruitment and selection practices (5th Edition)*. Australia: McPherson's Printing Group.
- Cooper, D., Robertson, I. T., & Tinline, G. (2003). *Recruitment and selection: A framework for success*. London: Thomson.
- Defence Language Institute Retrieved from <http://dliflc.edu/wp-content/uploads/2015/05/DLIFLC-Catalog-2015-2016.pdf>
- Deveci, T. (in press). Lifelong learning skills: A comprehensive approach to meaningful and effective learning. In F. Gunes (Ed). *Skill approach in education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deveci, T. (2017). *Interpersonal communication predispositions for lifelong learning: The case of first year students at an engineering university*. Manuscript submitted for publication.
- Deveci, T., & Ayish, N. (2017). Correlation between critical thinking and lifelong learning skills of freshman students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 282-303

- Dinevski, D., & Kokol, P. (2005). ICT and lifelong learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Retrieved from <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Dinevski.html>
- Enjoy TEFL (n.d.) Why become a TEFL teacher? Retrieved from <http://www.enjoytefl.com/why-become-a-tefl-teacher-2/>
- Erdem, A., & Koç, E. S. (2016). Classroom teachers' professional development activities within the scope of lifelong learning in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1503-1513.
- European Commission (2007). *The key competences for lifelong learning: A European framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evans, D. (2004). *Supervisory management: Principles and practice (5th Edition)*. London: Thomson.
- Gautier, C. (2015). *The psychology of work: Insights into successful working practices*. London: KoganPage.
- Geertsen, R. (2013). Barriers to critical thinking across domains. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6(20), 52-60.
- Green, E. (2001). Can qualitative research produce reliable quantitative findings? *Field Methods*, 13(1), 3-19.
- Hager, P. J. & Holland, S. S. (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer.
- Haseski, H, & Odabaşı, H. (2016). Faculty members' point of views regarding lifelong learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (4), 331-363.
- Kim, J., Warga, E., & Moen, W. E. (2013). Competencies required for digital curation: An analysis of job advertisements. *The International Journal of Digital Curation*, 8(1), 66-83.
- Lightfoot, A. (2015). Art in the classroom. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/art-classroom>
- Longworth, N., & Davies, W. K. (2013). *Lifelong learning: New vision, ne implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London and New York: Routledge.
- McCombs, B. L. (2014). Using a 360 degree assessment model to support learning to learn. In R. Deakin-Crick, T. Small, & C. Stringher (Eds.) *Learning to learn for all: Theory, practice and international research: A multidisciplinary and lifelong perspective* (pages 241-270). London: Routledge.
- Meurs, F. V., Korzilius, H., & Hollander, A. D. (2006). Testing the effect of a genre's form on its target group. In M. Gotti (Ed.) *Linguistic insights (Vol 43)* (pp. 91-118). Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Morrison, N. (2016, June 29). International schools market to hit \$89 billion by 2026. Retrieved from <https://www.forbes.com>
- Murray, D. E., & Christison, M. M. (2011). *What English language teachers need to know volume I: Understanding learning*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- National Education Association (1975). *Code of ethics*. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30442.htm>

- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Strom, R., & Strom, P. (2011). A paradigm for intergenerational learning. In M. London (Ed.). *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 133-148). Oxford: Oxford University Press.
- Suter, W. N. (2012). Qualitative data, analysis, and design. in D. McDaniel (Eds), *Introduction to educational research: A critical thinking approach* (pp. 342-386). California: Sage Publications.
- College of Education at Kutztown University (2012). *Teacher as a lifelong learner*. Retrieved from <https://www.kutztown.edu/academics/colleges-and-departments/education/about-the-college/teacher-as-a-lifelong-learner.htm>
- TESOL International Association (n.d.). *Frequently asked questions about careers in TESOL*. Retrieved from <https://www.tesol.org/docs/pdf/2466.pdf?sfvrsn=2>
- Texas Education Agency. (1997). *Project ExCELL – excellence and challenge: Expectations for language teachers – Implementing the Texas essential knowledge and skills for languages other than English*. Retrieved from <http://www.sedl.org/loteced/products/profdev.pdf>
- Wallace, D., & Wallace, S. (2001). *GCSE business studies*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Yayınlanan İş İlanlarında Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

GENİŞ ÖZET

İnternet teknolojisinde özellikle son yıllarda kaydedilen gelişmeler, bilim insanlarının çalışmalarını olabildiğince fazla sayıda kişiye ulaştırma çabaları ve uluslararası yolculukların daha mümkün hale gelmesiyle birlikte İngiliz diline karşı ilgi artmıştır. Bu durum İngilizce öğretmenlerine olan talebi artırmakla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarında aranan özelliklerde de farklılaşmaya neden olmuştur. Özellikle uluslararası alanda eğitim vermek isteyen öğretmenler, nitelikli birçok adayla yarışmak durumundadır. Bu yarış, öğretmenlerin kendilerini devamlı olarak geliştirmesini gerektirmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilerine ve kendi mesleki gelişmelerine katkıda bulunabileceklerdir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve beceriler geliştirmelerini gerekli kılar.

İş arayan öğretmenler ve öğretmen arayan kurumlar genellikle ilk olarak iş ilanları aracılığıyla birbirleri ile iletişime geçerler. İş ilanında yer alan bilgiler ve sunum her iki taraf için de önemlidir. İş ilanları, kurum için doğru kişiye ulaşma, aday için ise işe uygun olup olmadığı konusunda karar verebilme açısından önemlidir. İş ilanlarında yer alan yaşam boyu öğrenme becerileri günümüzde ne tür nitelik ve özelliklerin öncelik taşıdığını belirlemek açısından önemlidir. Bu gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen yetiştiren kurumların ne tür bilgi, tutum ve becerilere yoğunlaşması gerektiği konusunda ışık tutacaktır.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme becerilerini belirlemek üzere, internette 37 farklı ülke için yayınlanan 135 İngilizce öğretmeni iş ilanı incelenmiştir. Verilerin analizinde Wallace ve Wallace'ın (2001) eğitim, deneyim ve becerilerden oluşan nitelikler sınıflandırması, Kutztown Üniversitesi Eğitim Fakültesinin (2012) Yaşam Boyu Öğrenme Modeli, ve Selvi'nin (2011) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri kategorileri dikkate alınmıştır.

Sonuçlar, İngiliz Dili Eğitimi alanında olsa bile, bir lisans diplomasının uluslararası bir iş için yeterli olmadığını, lisans sonrası edinen diğer belge ve diplomalara da gereksinim olduğunu göstermiştir. Bunlar arasında yüksek lisans, doktora, CELTA ve DELTA bulunmaktadır. Çocuklara ve yetişkinlere İngilizce öğretimi, uluslararası deneyim, sınav ve program geliştirme türünden tecrübelerle sıkça rastlanmıştır. Bazı iş ilanları Avusturalya, Kanada, İrlanda ve Amerika gibi ülke vatandaşlarını tercih ederken, diğerleri ileri seviyede dil seviyesinin gerekliliğinin altını çizerek, ana dili İngilizce olmayan adaylardan TOEFL ve IELTS gibi uluslararası sınavlardan belge

istemmişlerdir. Bunun yanısıra, Çince, Fransızca ve İtalyanca gibi ikinci bir dilde belirli düzeyde beceri de tercih edilmiştir. Kimi ilanlar ise spor, drama gibi konularda uzmanlığı ek bir avantaj olarak belirtmişlerdir.

Ayrıca yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak iki temel beceri alanı olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki öğrenci merkezli becerilerdir. Bunlar arasında öğrenmeyi kolaylaştırma özellikle dikkati çekmektedir. Bunun için öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirebilecek, farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek, ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilecek öğretmen arayışları dikkat çekmiştir. İkinci bir öğrenci merkezli beceri, öğrencilerin güvenini geliştirmeye ilişkindir. Bunun için öğrencileri teşvik edici olmaları, dikkatlerini olumlu yanlarına yöneltmeleri beklenmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusunda ise, adaylardan öğrencilerine ve amaçlara uygun sınavlar geliştirmeleri beklenmiştir. Eleştirel düşünme ve öğrencileri hayata hazırlama diğer iki öğrenci merkezli alt beceri olarak belirlenmiştir.

Öğretmen merkezli yaşam boyu beceriler arasında teknoloji kullanımına ilişkin alt beceriler önemle üzerinde durulan bir unsur olmuştur. Dijital okur yazarlık dikkat çekmiş, Word, Excel ve PowerPoint kullanımına ilişkin beceriler yanısıra Moodle, Skype for Business gibi yazılımlar kullanmaları beklenmiştir. Mesleki gelişme ve araştırma yapmaya ilişkin beceriler de öğretmen merkezli beceriler arasındadır. Gerek dil konusunda gerekse eğitim metotları konusunda kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları, ders izleme, çalıştay türünden faaliyetlere aktif katılmaları beklenmiştir. Bu tür aktivitelerde kolaylaştırıcı olarak da katılmaları gerekliliğinin altı çizilmiştir. Diğer bir öğretmen merkezli yaşam boyu öğrenme becerisi kişilerarası iletişim becerileridir. Takım çalışmasına yatkın, öğrenci ve velilerle iletişimi güçlü, çözüm odaklı bireyler tercih edilmiştir. İletişim becerileri için kültürlerarası hoşgörü ve bilginin önemi dikkati çekmiştir. Ahlak becerileri arasında ise kurumsal değerlere saygı, göreve bağlılık ve iş arkadaşlarının güvenini kazanma becerileri dikkati çekmektedir. Ders programı geliştirme ve zaman yönetimi de diğer öğretmen merkezli beceriler arasında yer almıştır.

İş ilanlarında ayrıca yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kişi özellikleri sık sık kullanılan bir takım sıfatlarla betimlenmiştir. Örneğin mesleki gelişmeye ilişkin olarak kullanılan sıfatlar arasında şunlar yer almıştır: istekli, tutkulu, öz-güdümlü, dinamik, hevesli, heyecanlı, bağımsız ve kendine güvenli. İletişim becerileri konusunda ise şu sıfatlar kullanılmıştır: esnek, sıcak, sabırlı, olumlu, canlı, neşeli, sosyal.

Yukarıda bahsedilen yaşam boyu becerilerin geliştirilmesi için, öğretmen adaylarına özellikle öğrenmeyi öğrenme konusunda yardımcı olunması gerekmektedir. Ayrıca kendi ilgi alanları ve yetenekleri dahilinde ek beceri geliştirmelerine yardımcı olacak seçmeli dersler sunulmalıdır. Bu amaçla öğretmen adaylarının drama, müzik ve teknoloji kullanımı üzerine yoğunlaşılabilir. Bireyler arası iletişimi geliştirmelerine yardımcı olmak üzere ise öğrencilerden grup projeleri üstlenmeleri istenebilir.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 1, 56 - 89
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 1, 56 - 89

DOI: 10.29250/sead.359147

Gönderilme Tarihi: 29.11.2017

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 09.03.2018

Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli kullanılarak TÜİK’de Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Ömer Sinan EVİREN, Türkiye İstatistik Kurumu, sinan.eviren@tuik.gov.tr

Özet: Bu çalışmada, Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli kullanılarak Nisan 2017 döneminde Türkiye İstatistik Kurumu’nda gerçekleştirilen SAS Yazılımı Eğitim Programının etkinliği değerlendirilmiştir. Çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirilme, Kirkpatrick modelinde ön görüldüğü gibi; Reaksiyonlar, Öğrenme, Davranış ve Sonuçlar olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Reaksiyonlar aşamasında, katılımcıların eğitimden memnuniyet durumları, eğitim sonunda uygulanan memnuniyet değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Öğrenme aşamasında ise; öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla eğitim öncesi ve sonrası bilgi düzeyi ölçme ve öğrenme hedefleri ölçme formları uygulanmıştır. Öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesinde tanımlayıcı istatistikler ve t-testi, reaksiyon/memnuniyet ve öğrenmeye ilişkin değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmesinde ise korelasyon analizi kullanılmıştır. Davranış aşamasında, öğrenilen bilgi ve becerilerin işe transferinin ölçülmesi kapsamında katılımcıların kişisel hedef ve eğilimleri ile eğitim sonrası uygulamaya yönelik durumlarının izlenmesi amacıyla, uygulama eğilim belirleme formu, uygulama düzey belirleme formu ve kullanım sıklığı belirleme formu uygulanmıştır. Analizler neticesinde, eğitim öncesi ve sonrası öğrenme ölçümleri arasında belirgin bir fark olduğu, reaksiyonlar ve öğrenme aşamaları arasında ise genel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İşe transfer konusunda ise katılımcıların istekli ve planlı oldukları, ancak uygulama düzeyinin beklenen ölçüde gerçekleşmediği gözlenmiştir. Modelin diğer kurumsal eğitimlerin etkinlik değerlendirilmesinde de başarılı bir şekilde uygulanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim değerlendirme, Etkinlik, Kirkpatrick Modeli, Reaksiyonlar/Memnuniyet, Öğrenme, Davranış/İşe Transfer, Sonuçlar/Kurumsal Etki, Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı, T-Testi, Korelasyon Analizi

Evaluation of Effectiveness of a Training Program at TURKSTAT by using the Kirkpatrick Training Evaluation Model

Abstract: In this study, the effectiveness of the SAS Software Training Program, held in April 2017, was evaluated by using the Kirkpatrick Training Evaluation Model. Experimental research method was used in the study. According to the Kirkpatrick model, the evaluation of a training program is carried out in four different stages: Reactions, Learning, Behavior and Results. In the stage of the Reactions, what the participants felt about the training program and how much they liked the training were measured using a satisfaction form applied at the end of the training. In the Learning stage; in order to determine the degree of realization of the learning, knowledge level measurement and learning objective measurement forms were applied before and after the training. Descriptive statistics and t-test were used to test the level of realization of the learning. Also, a correlation analysis was conducted in order to examine the relationship between reaction/satisfaction and learning related variables. During the stage of the Behavior, three different questionnaires/forms were applied to identify the participants' personal goals and tendencies, as well as their implementation skills after the training in regards to measuring transfer of learned knowledge and skills to work. As a result of the analysis, it was found out that there is a significant difference between pre- and post-training learning measures. And there is a generally meaningful relationship between the Reactions and the Learning stages. In the transfer to work, it was observed that the participants were willing and organized; however, the level of implementation was not at the expected level. This paper argues that the model can be applied successfully in evaluating the effectiveness of our other institutional training programs

Key Words: Training evaluation, Efficiency, Kirkpatrick Model, Reactions/Satisfaction, Learning, Behaviors, Cronbach’s Alpha Reliability Coefficient, T-Test, Correlation Analysis

1. Giriş

Kurumsal verimliliğin odak noktasında yer alan insan faktörü, çalışanların sahip oldukları mesleki bilgi, beceri ve eğitimsel özelliklerin bir bütünüdür. İnsan faktörüne verilen değer ise kurumların genel yönetim politikası içerisinde benimsemiş oldukları eğitim yönetimi yaklaşım ile ilgilidir. Baş döndürücü gelişmelerin ve büyük dönüşümlerin yaşandığı günümüzde, kurumlar için eğitim faaliyetleri çok daha fazla önem kazanmıştır. Bu paralelde, eğitimlerin çeşitlenmesi ve eğitim yatırımlarının artması, kurumlar için eğitimlerde geri dönüşün ölçülmesini, diğer bir deyişle eğitimlerin etkinliğinin sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Literatürde eğitim değerlendirme olarak bilinen bu süreç, katılımcıların eğitime olan tepkilerinin/memnuniyet durumlarının ölçülmesinden, öğrenme düzeylerinin ölçülmesine ve dolayısıyla eğitimin kurumsal etkilerinin değerlendirmesine kadar giden çok boyutlu bir ölçme ve değerlendirme sürecini ifade etmektedir.

Eğitim değerlendirilmesine ilişkin olarak bu güne kadar çok sayıda kavramsal anlamda araştırma yapılmasına karşın, literatürde uygulama yönelik olarak somut ölçme ve analiz tekniklerini içeren az sayıda araştırma yer almaktadır. Kirkpatrick modeli kullanılarak yapılan uygulamaya dönük bu çalışmanın konuyla ilgili diğer araştırmacılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 Eğitim Değerlendirme Kavramı ve Önemi

Eğitim değerlendirme, bir eğitim programının sonucunda, daha önceden belirlenen öğrenme hedeflerine ne dereceye kadar ulaşıldığına ve ulaşılan hedeflerin iş başındaki performansı artırıp artırmadığına yönelik soruların araştırılması ve eğitim programı hakkında bir karar vermek için yürütülen sistematik bir veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kraiger, 2002; Brown ve Sitzmann, 2011; Saks ve Burke, 2012; Cömert, 2015).

Eğitim değerlendirme, bir eğitim programının katılımcıların kişisel performansları üzerindeki etkilerinin yanı sıra, çalıştıkları birim ve dolayısıyla kurum performansına etkilerini hakkında bilgi derleme ve bu bilgiler doğrultusunda eğitime ilişkin iyileştirilmelerin yapılması amacıyla değer tespit ve tayin etme sürecidir.

Eğitim programlarını tam olarak değerlendirebilmek için aşağıdaki dört soruya cevap verilebilmelidir (Özçelik, 2013):

- Eğitim neticesinde bir değişim meydana gelmiş midir?

- Bir değişim meydana gelmiş ise bu değişim eğitim sonucunda mı ortaya çıkmıştır?
- Meydana gelen değişim örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde olumlu yönde bir fayda sağlamakta mıdır?
- Aynı eğitim programı farklı kişilere uygulandığında aynı değişim ortaya çıkar mı?

Özetle eğitim değerlendirme, kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir ve eğitim programının etkililiği hakkında görüş oluşturma/karar verme veya programın değerini belirleme süreci olarak tanımlanır. Bu kapsamda değerlendirmenin, eğitim politikalarının/stratejilerinin oluşturulmasına girdi sağlamak ve temel oluşturmasının yanı sıra, eğitim programlarını iyileştirilmesi, katılımcı başarısının belirlenmesi, eğitim sürecinin izlenmesi ve kuruma/işletmeye olan katkısının artırılması gibi rolleri vardır.

1.2 KIRKPATRICK Eğitim Değerlendirme Modeli

Dört aşamalı eğitim değerlendirme modeli olarak bilinen Kirkpatrick eğitim değerlendirme modeli, Donald L. Kirkpatrick tarafından 1959 yılında geliştirilmiştir. Uzun süreden beri eğitim programları için önerilen benzer dört adım eğitim programı değerlendirme yaklaşımları olmasına rağmen, Kirkpatrick’in modeli en çok bilinenidir (Kaufman ve Keller,1994; Praslova, 2010; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Dört düzey modeli çok geniş kitlelere ulaşmış ve devam eden bir popüleriteye sahiptir. Kirkpatrick, bu modelin günümüzde hala popüler olarak kullanılmasının formülünün çok basit olduğunu, bu durumun modelin pratik ve basit olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir (Hayes, 2008; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Ayrıca bu model gücünü, değerlendirme konusunda kabataslak bir sınıflama yaparak eğitimin değerlendirilmesini kolaylaştırmasından alır (Alliger ve Janak, 1989; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015).

Kirkpatrick değerlendirme modelinde tepki, öğrenme, davranış ve sonuç olmak üzere dört düzey vardır (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2007; Kaufman ve Keller, 1994; Kirkpatrick, 1996; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Bu dört alan, değerlendirilmesi oldukça önemli olan alanlardır. Fakat 3. ve 4. düzeyin değerlendirilmesi ilk iki basamağa göre zor olabilmektedir. 3. ve 4. düzeyin önemi ve niteliği ile ilgili literatürde oldukça fazla bilgi olmasına rağmen, uygulamada kullanım sıklığı daha azdır (Kaufman ve Keller,1994; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015).

Eğitim değerlendirme modelini 1994 yılında yeniden gözden geçiren Kirkpatrick, dört aşamanın da önemli olduğunu ve her aşamanın bir sonraki aşama üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bir üst aşamaya geçildikçe, değerlendirme süreci daha çok zorlaşır ve zaman

alıcı hale gelir. Ancak elde edilen verilerin değeri de yükselmiş olur (Goldste ve Ford, 2002). Kirkpatrick modeli, sistematik yapısı ve kolay uygulanabilir olması sebebiyle, kısa sürede diğer eğitim değerlendirme modellerinin önüne geçmiş ve günümüzde en çok araştırma konusu olan yapılmış ve en yaygın kullanım alanı bulan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

TÜİK’de eğitim programlarının verimliliğinin ve iş süreçlerine katkısının arttırılmasına yönelik olarak Kirkpatrick modeli tercih edilmiştir. Modelin temel özellikleri ve tercih edilmesinin sebepleri şu şekilde özetlenebilir:

- Sistematik yapısı ve modeli oluşturan aşamaların sebep sonuç ilişkisi açısından birbiriyile bağlantılı olması,
- Kurumsal değişim ve düzenlemeler için uygun olması,
- Farklı türde eğitim programları için geniş çaplı uygulama olanağı sunması ve kurumsal düzeyde ihtiyaçlara cevap vermesi,
- Kolay uygulanabilir ve esnek olması,
- Kurumsal performans, çalışan/müşteri memnuniyeti ve toplumsal katkılarla ilgili tüm çabaları desteklemesi ve bunlarla uyumlu olması,
- Geliştirilmesinden bu güne kadar insan kaynakları yönetimi literatüründe yaygın kabul görmüş, kaynak gösterilmiş ve uygulama tekniği üzerine birçok araştırma yapılmış olması,
- TÜİK Eğitim Strateji Belgesi’nde öngörülen eğitim yönetimi yaklaşımı ile uyumlu olması.

2. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) hizmet içi eğitim programları kapsamında 5-21 Nisan 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen SAS eğitim programının etkinliğinin Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında, “Eğitim programı ile ilgili olarak katılımcı memnuniyet düzeyi ne oranda gerçekleşmiştir?”, “Eğitim sonucunda öğrenme hedeflerine ulaşılmış mıdır?/öğrenme gerçekleşmiş midir?”, “Katılımcı memnuniyeti ile öğrenme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki var mıdır?”, ve “Öğrenilen bilgi ve becerilerin işe transferi ne düzeyde gerçekleşmiştir?” sorularına deneysel araştırma model izlenerek cevap aranmıştır. Büyüköztürk’e (2012) göre deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik araştırmalardır.

Çalışma kapsamında, Modelin öngördüğü şekilde her uygulama düzeyinde ölçme ve değerlendirme formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu bölümde, kullanılan araç ve yöntemlere genel olarak değinilmiş olup, Bulgular bölümünde Modelin her uygulama aşamasına özgün olarak kullanılan veri derleme yöntemleri, araçları ve yapılan analizlere ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın eğitime ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasının yanı sıra, eğitim değerlendirmesine ilişkin olarak kullanılabilecek model ve analiz tekniklerinin değerlendirilmesi noktasında TÜİK’e katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara da faydalı olacağı umulmaktadır.

2.1 Çalışma Grubu

Kirkpatrick modelinin uygulanması, TÜİK hizmet içi eğitim programları kapsamında 5-21 Nisan 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen SAS eğitimine katılım sağlayan 31 personel ve 1 eğitici ile gerçekleştirilmiştir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi, Araçları ve Verilerin Analizi

Modelin uygulama aşamaları itibariyle; katılımcıların eğitim programına yönelik tepkilerinin/memnuniyet durumlarının ölçülmesi, öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin ölçülmesi ve eğitim sonucunda kazanılan bilgiyi nasıl uyguladıklarının gözlenmesi ve davranışlarındaki değişimin ölçülmesi amacıyla katılımcı ve eğitici memnuniyet değerlendirme formları, öğrenme düzeyi ve hedefleri ölçme formları ile davranış/işe transfere yönelik değerlendirme formları kullanılmıştır.

Modelin uygulanması sürecinde derlenen veriler, SAS ve SPSS yazılımları ile analiz edilmiştir. Katılımcı memnuniyet durumunun ölçülmesi ve öğrenme düzeyinin tespit edilmesine yönelik olarak tanımlayıcı istatistikler ve bağımlı t-testi kullanılmış, değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde ise korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları, çalışmanın genel amacı doğrultusunda yorumlanmış ve eğitimin etkinliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

3. Bulgular

TÜİK Bölge Müdürlüklerinde çalışan teknik personelin analiz ve raporlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Nisan 2017 dönemi gerçekleştirilen SAS eğitim programının etkinliği Kirkpatrick Modeli kullanılarak değerlendirilmiştir.

Kirkpatrick Modelinde öngörüldüğü şekilde değerlendirme 4 temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. **Reaksiyonlar/Memnuniyet**
2. **Öğrenme**
3. **Davranış/İşe Transfer**
4. **Sonuçlar/Kurumsal Etki**

Modeli oluşturan aşamalara ilişkin açıklamalar, her aşamada uygulanan ölçme ve değerlendirme formları, analiz sonuçları ve yapılan değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

3.1 Reaksiyonlar/Memnuniyet

Kirkpatrick Modelinde katılımcıların eğitim programı hakkındaki düşüncelerinin ölçülmeye çalışıldığı bu aşama tepkiler yada Reaksiyon aşaması olarak adlandırılmaktadır. Kirkpatrick’e (2006) göre bu aşamada tepkilerin ölçülmesi katılımcılara eğitim programına karşı ne hissettikleri ve eğitimi beğenip beğenmediklerinin sorulması ile gerçekleştirilmektedir. Alınan görüşler, katılımcıların eğitim programı ile ilgili görüşlerine değer verildiğinin gösterilmesi ve katılımcıların bakış açısından eğitimin geliştirilmesine yönelik geri bildirim alınmasının sağlanması hedeflenmektedir.

Eğitimin etkili olması için katılımcıların eğitimi beğenmeleri gerekir. Katılımcıların eğitimi beğenmeleri öğrenmeye motive olmaları açısından önemlidir. Bu aşamanın değerlendirilmesi önemlidir çünkü yapılan değerlendirme sonuçları, programın ve öğrenmenin ne kadar etkili olduğu ve programın nasıl geliştirilebileceği hakkında fikir verir (Kirkpatrick, 1996). Tepkiler genellikle tutum ölçekleriyle ve program sonrasında ölçülür (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009). Bunun yanında veri toplamak amacıyla likert tipi anketler, odak grup görüşmeleri ve tepki formları da kullanılabilir (Eroğlu, 2006; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015).

Katılımcı tepkilerinin/memnuniyetinin ölçülmesinde veri toplama aracı olarak değerlendirme formlarının kullanılması ön görülmektedir. Eğitim sonunda katılımcılara uygulanan memnuniyet değerlendirme formu vasıtasıyla eğitim planlaması, derslerin içeriği ve uygulama sürecinin yanı sıra, eğiticilere ilişkin olarak tanımlanan sorular üzerinden katılımcıların değerlendirme yapımları istenmektedir.

Bu çalışmada uygulanmak üzere SAS Yazılımı ile ilgili olarak düzenlenen eğitime ilişkin olarak katılımcıların memnuniyet durumunu ölçmek amacıyla bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Memnuniyet Değerlendirme Formu 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

demografik/profil değişkenleri olarak kullanılmak üzere katılımların kişisel bilgilerine ilişkin 4 soru (Cinsiyet, Eğitim durumu, Kadro unvanı ve Kurumdaki hizmet süresi) yer almaktadır. İkinci bölümde, eğitime ilişkin planlama, içerik ve uygulama sürecinin değerlendirilmesine ilişkin 7 soru ve üçüncü bölümde eğiticilere ilişkin memnuniyetin ölçülmesine yönelik ise 4 soru yer almaktadır. Son bölümde ise katılımcıların eğitim programına ilişkin görüş ve önerileri yer almaktadır.

Katılımcı memnuniyetin yanı sıra farklı bir perspektiften yani eğitici gözüyle eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formun da uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmüş ve 8 adet açık uçlu sorudan oluşan Eğitici Formu hazırlanmıştır. Eğiticinin genel olarak memnuniyeti, eğitim süresince katılımcılar ile ilgili gözlemleri, eğitim süresi, eğitim ortamı vb. konularda eğiticinin kişisel görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

3.1.1 Ölçme ve Değerlendirme Formlarının Uygulanması ve Analizler

Eğitim programının tamamlanmasından sonra tüm katılımcılara kağıt ortamında memnuniyet değerlendirme formu dağıtılmış ve doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Kağıt ortamında alınan formların elektronik ortama aktarımı gerçekleştirildikten sonra, verilerin frekans değerlerine bakılarak eksik ve hatalı bilgiler kontrol edilmiş, analiz sürecinde ise SAS ve SPSS programları kullanılmıştır.

3.1.1.1 Tanımlayıcı İstatistikler

Veri toplama sürecinde örneklem tekniği olarak amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2017 yılında Nisan ayında gerçekleştirilen SAS eğitimine katılan tüm personel (N=31) ve eğitici (N=1) oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Profil Değişkeni	N	%
Cinsiyet		
Erkek	17	54,8
Kadın	14	45,2
Eğitim Durumu		
Lisans	27	87,1
Y. Lisans	3	9,7
Doktora	1	3,2
Kadro Unvanı		
TÜİK Uzmanı	3	9,7
TÜİK Uzman Yrd.	2	6,5
İstatistikçi	21	67,7
Matematikçi	2	6,5
Mühendis	2	6,5
Diğer	1	3,2
Hizmet Süresi (Yıl)		
0 - 5	11	35,5
6 - 10	12	38,7
11 - 15	3	9,7
16 +	5	16,1
TOPLAM	31	100

3.1.1.2 İç Tutarlılık Güvenilirlik Katsayısı

Değerlendirme formları tasarlanırken soruların birbirleriyle uyumlu olması ve birbirilerini tamamlayarak anlamlı bir bütünü yansıtacak şekilde hazırlanmış olması verilerin güvenilirliği açısından önemlidir. Bu amaçla güvenilirliğin ölçümünde Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır.

SAS Memnuniyet Değerlendirme Formu için SPSS kullanılarak hesaplanan iç tutarlık güvenilirlik katsayısı bilgileri Tablo 2’de verilmiştir. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,86 değeri ile değerlendirme formunun yeterli ve yüksek oranda güvenilir olduğunu göstermiştir.

Tablo 2

İç Tutarlılık Güvenilirlik Katsayısı

Memnuniyet Değerlendirme Formu	Cronbach’s Alpha (α)	Ölçüt/Madde Sayısı
	0,86	11

3.1.1.3 Memnuniyet Yüzdelerinin Hesaplanması

Memnuniyet Değerlendirme Formlarının elektronik ortama/veri tabanına aktarılması ve kontrol aşamasından sonra analiz ve değerlendirme sürecine başlanmıştır. Memnuniyet yüzdelerinin hesaplanması için beşli likert ölçeğine göre alınan puanlar, aşağıda verilen oranlara göre ağırlıklandırılmıştır.

- “Çok Memnunum”: 100,
- “Memnunum”: 75,
- “Orta”: 50,
- “Memnun Değilim”: 25
- “Hiç Memnun Değilim”: 0 (Başar, 2017)

“Çok Memnunum” %100 memnuniyeti, “Hiç Memnun Değilim” ise %0 memnuniyeti, diğer bir ifade ile memnuniyetsizlik olarak kabul edilmektedir. Hesaplamalar sonucunda eğitim ve eğitici bazında ayrı ayrı memnuniyet yüzdeleri hesaplanmıştır.

Memnuniyet yüzdeleri hesaplanırken öncelikle; ders bazında her bir soruya verilen puanlar kullanılarak, her ölçek değeri için sayısal yüzdeler hesaplanmaktadır. Daha sonra, bulunan sayısal yüzdeler, ölçek ağırlık değerleri ile çarpılarak için ağırlıklı yüzde değeri elde edilmektedir. Ağırlıklı yüzde değerlerinin toplamı ise sorulara göre ilgili eğitimin memnuniyet yüzdesini vermektedir.

1. Sayısal yüzdelerin hesaplanması (SY):

Soru bazında her bir ölçek değeri için cevap sayısının toplam cevap sayısına bölünmesiyle sayısal yüzdeler hesaplanır.

$$SY_{\text{Soru}} \text{ Ölçek Değeri} = SY_{\text{Soru}} \text{ Ölçek Değeri} \cdot \text{Cevap sayısı} / \text{Toplam Cevap sayısı} \cdot SY_{\text{Soru}} * 100$$

2. Memnuniyet yüzdelerinin hesaplanması (MY):

Sayısal yüzdelerin yukarıda verilen ağırlıklarla çarpılmasıyla elde edilen ölçek bazında ağırlıklı yüzdelerin toplanmasıyla o soruya ait memnuniyet yüzdesi hesaplanır.

$$MY_{\text{Soru}} = \text{Çok Memnunum} \cdot MY_{\text{Soru}} * 100 / 100 + \text{Orta} \cdot MY_{\text{Soru}} * 50 / 100 + \text{Memnun Değilim} \cdot MY_{\text{Soru}} * 25 / 100$$

Değerlendirme formunda her bölümünde yer alan sorular bazında hesaplanan memnuniyet yüzdelerinin ortalamasının alınmasıyla o bölüme ilişkin memnuniyet yüzdesi elde edilmiş olur.

$$\text{Toplam Memnuniyet Yüzdesi} = \sum_{i=1}^n MY_{\text{Soru}}(n) / \text{Soru Sayısı}$$

SAS eğitimine ilişkin olarak sorular bazında hesaplanan memnuniyet yüzdeleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, ortalama %71,2 olarak gerçekleşen “Eğitime İlişkin Planlama, İçerik ve Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi” ile ilgili memnuniyet oranı içerisinde

“Eğitimin süresi yeterli mi?” ile ilgili memnuniyet oranı %50,0 ile en düşük gerçekleşmiştir. %85,3 olarak gerçekleşen eğitici memnuniyeti ortalaması içinde ise; “Konuları açık, anlaşılır ve seviyenize uygun işliyor mu?” sorusu %76,6 ile en düşük gerçekleşmiştir.

Tablo 3

Memnuniyet Yüzdeleri

Eğitime İlişkin Planlama, İçerik ve Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi	Memnuniyet %	Cevapların Sayısal Dağılımı (N)				
		5	4	3	2	1
1. Eğitimin düzenlendiği tarih (zamanlaması) uygun mu?	75,8	8	18	3	2	
2. Eğitimin süresi yeterli mi?	50	5	9	4	7	6
3. Eğitim konusu ve içeriği, amaca ve ihtiyaçlara uygun olarak hazırlanmış mı?	72,6	9	14	6		2
4. Eğitim mekanı (salon, araç/gereç, vb.) yeterli mi?	80,6	13	13	4	1	
5. Eğitimde verilen dokümantasyon yeterli mi?	71,8	12	7	8	4	
6. Eğitim organizasyonundan memnun kaldınız mı? (Görevli personelin ilgisi, bilgilendirme, yardımcı olma vb.)	84,7	17	11	2		1
7. Eğitim, mesleki/kişisel gelişimize katkı sağladı mı?	62,9	7	9	9	5	1
ORTALAMA	71,2					

Eğitcinin Değerlendirilmesi	Memnuniyet %	Cevapların Sayısal Dağılımı (N)				
		5	4	3	2	1
1. Konusuna hâkim ve yeterli bilgi birikimine sahip mi?	87,1	16	14	1		
2. Zamanı etkin ve verimli şekilde kullanıyor mu?	86,3	17	12	1	1	
3. Konuları açık, anlaşılır ve seviyenize uygun işliyor mu?	76,6	11	13	6		1
4. Sizlerle iletişimi ve sunum becerisi yeterli mi?	91,1	23	5	3		
ORTALAMA	85,3					

3.1.1.4 Betimsel Analiz

Kullanılan veri toplama yönetiminin olası eksik yönlerinin değerlendirilebilmesi amacıyla memnuniyet değerlendirme formunda görüş ve öneriler adı altında bir bölüm yer almaktadır. Ayrıca, eğitici tarafından doldurulan açık uçlu sorulardan oluşan bir form da değerlendirilmiştir.

3.1.1.4.1 Memnuniyet Değerlendirme Formu Betimsel Analizi

Katılımcıların eğitime ilişkin olarak sunduğu görüş ve öneriler içerik analizine tabi tutularak sınıflandırılmış, ön plana çıkan ve katkı sağlayacağı düşünülen konular üzerinden sıklık/frekans tabloları oluşturulmuştur. Tablo 4, memnuniyet değerlendirme formu betimsel analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.

Memnuniyet Değerlendirme Formu Betimsel Analizi

Sıra	Konu	N
1	Bölge uygulamalarına özgü daha fazla örnek üzerinden anlatılmalıydı.	7
2	Bilgi seviyesi açısından sınıfın homojen olmaması, verimliliği düşürmüştür.	5
3	Eğitim süresi daha uzun olmalıdır.	5
4	SAS’ın programlama ile ilgili/ileri düzey eğitiminin de düzenlenmesini talep ediyoruz.	2
5	Eğitici Bölgelere gelerek eğitim vermiş olsaydı / eğitim atölye çalışması şeklinde düzenlenseydi daha verimli olurdu.	2

Tablo 4 incelendiğinde “Bölge uygulamalarına özgü daha fazla örnek üzerinden anlatılmalıydı”, “Bilgi seviyesi açısından sınıfın homojen olmaması verimliliği düşürmüştür”, “Eğitim süresi daha uzun olmalıdır”, en çok dile getirilen görüşler olarak alınmıştır.

3.1.1.4.2 Eğitici Formu Betimsel Analizi

Eğitici görüşlerinin değerlendirmesi amacıyla uygulanan değerlendirme formunun sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

Eğitici Formu Betimsel Analizi

Sorular	N
1. Bu eğitimi vermekten memnun musunuz? <i>Eğitimden oldukça memnun kaldım. Sadece Bölge Teşkilatına yönelik eğitimlerde değil, Merkez’de düzenlenecek eğitimlerde de görev almak isterim.</i>	1
2. Katılımcıların derse ilgisi ve katılımları sizce yeterli miydi? <i>Etkileşimli ve geniş katılımlı bir eğitim gerçekleşmiştir.</i>	1
3. Katılımcıların özellikle ilgi duyduğu konular oldu mu? Belirtiniz <i>Veri setlerinin karşılaştırılması ve değişkenlerin birleştirilmesi (Concatenation) konuları çok sorulmuştur, bu ve benzer konulara yeni programda ver vermeyi düşünüyorum.</i>	1
4. Eğitimin zamanlaması ve süresi uygun muydu? <i>Konuları hızlı işlemek zorunda kaldım, eğitim süresinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.</i>	1
5. Eğitim ortamının fiziksel koşullarının (Eğitim salonu, eğitim materyalleri, vb.) uygun olduğunu düşünüyor musunuz? <i>Eğitim salonu oturma düzeni hiç uygun değil ve yansıtıcı yetersiz kalıyor. Bu olumsuz koşullar katılımcı açısından dersin takibini zorlaştırmıştır.</i>	1

Eğitcinin ifade ettiği “Eğitim süresinin arttırılması gerektiği”, aynı zamanda katılımcılar tarafından da desteklenen bir görüştür. Katılımcılardan gelen ileri düzey SAS eğitimi talebi de dikkate alınarak eğitim süresinin yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir. Eğitim salonu fiziksel koşullarının uygun olmadığı, diğer tüm eğitimlerde de hem katılımcılar hem de eğiticiler tarafından özellikle vurgulanan bir görüştür. Yeni bina inşaatının tamamlanmasıyla, fiziksel koşullar düzeltilmiş olacaktır.

Katılımcıların eğitime tepkilerinin olumlu olması, eğitim programının mutlaka öğrenme ile sonuçlanacağı anlamına gelmez. Eğitim ortamı/ fiziksel koşullar ve eğiticinin yaratmış olduğu pozitif ambiyansda memnuniyet düzeyinde etkili olmuş olabilir ya da bunun tam tersi de olabilir. İyi ve verimli bir eğitim programı, bu koşullar beğenilmediği için katılımcılar tarafından verimsiz olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sadece katılımcıların memnuniyet durumunun değerlendirilmesi yanıltıcı sonuçlar verebilir. Modelin bir sonraki aşaması olan ‘Öğrenme’, katılımcılarda eğitim sonrası oluşan bilgi, beceri ve tutum değişikliğini ölçerek eğitim programının daha kapsamlı değerlendirilmesini amaçlar.

3.2 Öğrenme

Modeli ikinci aşaması, öğrenmenin ölçülmesi ile ilgilidir. Eğitim programı sonucunda katılımcıların öğrenme düzeylerinin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmeye çalışılır (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Kirkpatrick’e (2006) göre öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi ile esas olarak amaçlanan, bilgi düzeyinin artırılmasıdır. Eğitim programı ile bilgi gelişimini sağlamanın yanı sıra, yeni bilgi ve becerilerin kazandırması veya mevcut bilgi ve becerilerin iyileştirmesi amaçlanmaktadır. Öğrenmenin ölçülmesi, katılımcı memnuniyetinin/tepkilerinin ölçülmesinden daha meşakkatli ve zaman alıcı bir faaliyettir. Teknik eğitim programları bilgi ve beceriyi arttırmayı amaçlarken, kişisel eğitim programları (Liderlik, motivasyon ve iletişim vb.) ise tutum, bilgi ve beceri olmak üzere her üçünü de geliştirmeyi hedefleyebilir.

Ölçümler genellikle uygun bir test veya sınavla yapılır (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Bununla birlikte yazılı testler, performans testleri ve anket gibi araçlar da kullanılmaktadır (Eroğlu, 2006). Eğitim boyunca ne öğrenildiğinin tam olarak tespit edilebilmesi için öntest ve sontest yapılması tercih edilir (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015). Bir eğitim programında bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç şey öğretilir. Bunlardan en az bir veya daha fazlası öğrenilmeden davranış değişikliğinin meydana gelmesi pek mümkün değildir (Kirkpatrick, 1996; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015).

Bu aşamada, öğrenme düzeyinin tespit edilebilmesi için ölçümlerin yapılması öngörülmektedir. Her eğitim programına uygun olarak katılımcıların ulaşılması istenilen hedefler ve eğitimin katılımcılara hangi bilgileri katması gerektiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğrenmenin gerçekleşme derecesinin ölçülmesi amacıyla eğitimin öncesinde ve sonrasında bilgi düzeyi testleri uygulanmaktadır. Ölçümde kullanılacak sorular hazırlanırken soruların ayırt edici nitelikte olması ve derslerde mutlaka bilinmesi gereken konular temelinde oluşturulmasına

dikkat edilmesi gerekir. Ölçme testlerinin eğitim öncesinde ve eğitimden sonra yapılması ve farklılıkların değerlendirmesi ön görülmektedir. Hazırlanacak ölçme formları ve sayısı eğitim programının türüne bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

SAS eğitimi için öğrenme düzeyinin tespit edilmesi için eğitim öncesi ve sonrası uygulanmak üzere Bilgi Düzeyi Ölçme Formu ve Öğrenme Hedefleri Ölçme Formu kullanılmıştır. Bilgi Düzeyi Ölçme Formu’nda, eğitimde verilen konulardan oluşan toplam 30 soru yer almaktadır. Soruların tamamı doğru yanlış seçmeli tipindedir. Öğrenme Hedefleri Ölçme Formu ise, SAS eğitimine ilişkin belirlenen öğrenme hedefleri kapsamında katılımcıların yetkinlik düzeyini, diğer bir deyişle derste öğrenilen konular itibarıyla katılımcıların SAS’ın hangi fonksiyonlarını ne düzeyde yerine getirebildikleri, toplam 15 olumlu ifade ile tespit edilmeye çalışılmaktadır. Değerlendirmeler, beşli Likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır.

3.2.1 Ölçme ve Değerlendirme Formlarının Uygulanması ve Analizler

SAS eğitimi öncesinde tüm katılımcılara kağıt ortamında Bilgi Düzeyi Ölçme Formu ve Öğrenme Hedefleri Ölçme Formu giriş testleri olarak dağıtılmış ve eğitim başlamadan doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Eğitimin tamamlanmasından sonra aradaki farkın değerlendirmesi amacıyla aynı formlar çıkış testleri olarak uygulanmıştır. Bir önceki aşamada olduğu gibi değerlendirme formlarının elektronik ortama aktarımı MS Access’de hazırlanan ara yüz formları vasıtasıyla gerçekleştirilirken, analiz süreçlerinde SAS ve SPSS programları kullanılmıştır.

Bu bölümde uygulanan formlara ilişkin hesaplanan Alfa katsayısı değerleri Tablo 6’da verilmiştir. Güvenirlilik düzeyinin yüksek oranlarda gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 6

İç Tutarlılık Güvenirlilik Katsayısı

	Cronbach’s Alpha (α)	Ölçüt/Madde Sayısı
Öğrenme Hedefleri Ölçme - Giriş Testi	0,95	15
Öğrenme Hedefleri Ölçme - Çıkış Testi	0,91	15

3.2.1.1 Öğrenme Düzeyinin Ölçülmesi ile İlgili Analizler

Bu bölümde, öğrenme düzeyinin belirlenmesine yönelik olarak konular bazında tanımlayıcı istatistikler ve testler arası anlam ilişkisinin analiz edilmesine yönelik t-testi sonuçları yer almaktadır.

3.2.1.1.1 Tanımlayıcı İstatistikler

SAS eğitimi ile kazanılan bilgi ve becerilere ilişkin öğrenme düzeyinin ölçülmesi amacıyla uygulanan 30 soruluk test için 100 üzerinden puanlanmış ve konular itibarıyla gruplanmış olarak hesaplanan tanımlayıcı istatistikler, Giriş ve Çıkış Testleri ayırımında Tablo 6A ve Tablo 6B’de

gösterilmiştir. Genel başarı durumuna ortalama değerler üzerinden bakıldığında, Giriş testi ortalaması 12,82 iken, eğitim sonrası uygulanan Çıkış testinde 70,07’e yükselmiştir.

Konulara göre bakıldığında, katılımcıların Giriş ve Çıkış testlerinde en başarısız oldukları eğitim konusunun ‘Sorgu Geliştirme’ olduğu görülecektir. En başarılı oldukları konu, Giriş Testinde 18,06 ortalama değer ile Temel Kavramlar olurken, Çıkış Testinde 82,63 ile Özet Tablolar konusunda gerçekleşmiştir. Karşılaştırma yapıldığında, testler arasındaki belirgin farklılık ta dikkat çekicidir. Eğitim sonrası katılımcılarda gözlenen en yüksek artışın 5,99’dan 57,60 değeri ile ‘Sorgu Geliştirme’ konusunda gerçekleşmiş olmasına rağmen, yine beklenenin altında bir başarı gözlenmiştir. Ayrıca, puan değerlerinin ortalamadan ne kadar uzaklaştığının ölçüsü kabul edilen standart sapma (SS) değerlerine bakılarak, katılımcılar arasındaki bilgi düzeyi farklılıkları da gözlenmeye çalışılmıştır. Tablolar incelendiğinde, Giriş testinde en yüksek SS değeri ‘Özet Tablolar’ konusunda gerçekleşirken, Çıkış testinde aynı konu en düşük gerçekleşmiştir. Eğitim sonrası SS değerlerinde tüm konular itibarıyla artış gözlenmiştir.

Tablo 6A

Giriş Testi Tanımlayıcı İstatistikler

Konu	N	Min	Max	Ort	Standart Sapma (SS)
1. Temel Kavramlar	31	0	30,00	18,06	10,13
2. Sorgu Geliştirme	31	0	14,29	5,99	7,16
3. Özet Tablolar	31	0	30,77	14,39	11,87
TOPLAM				12,82	5,59

Tablo 6B

Çıkış Testi Tanımlayıcı İstatistikler

Konu	N	Min	Max	Ort	Standart Sapma (SS)
1. Temel Kavramlar	31	40,00	90,00	70,00	14,14
2. Sorgu Geliştirme	31	28,57	85,71	57,60	18,98
3. Özet Tablolar	31	30,77	92,31	82,63	13,75
TOPLAM				70,07	10,17

3.2.1.1.2 T-Testi

Shenge’e (2014) göre öğrenme düzeyinin tespit edilmesine yönelik olarak değerlendirme yapılabilmesinin en iyi yolu, eğitim öncesi (Giriş) ve sonrası (Çıkış) olmak üzere ölçümler yapmak ve bu ölçümleri karşılaştırmaktır.

Bu bölümde, Bilgi Düzeyi Ölçme Formu ile ilgili olarak giriş ve çıkış testleri arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla, bu iki test arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla SPSS kullanılarak bağımlı t-testi uygulanmıştır. Otrar’a (2017) göre bağımlı

t-testi iki ilişkili grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla kullanılan bir tekniktir.

T-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Giriş Testi ve Çıkış Testi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Tablo-7 incelendiğinde farkın, Çıkış Testi Ortalama Puanlarının Giriş testi Ortalama Puanlarından daha büyük olduğundan kaynaklandığı görülmektedir. Beklendiği üzere, eğitimin katılımcıların bilgi düzeyinde artış sağlayacağı varsayımının doğruluğu ortaya konulmuştur.

Tablo 7

Bağımlı T- testi Sonuçları

	N	ORT	SS	t	p
Bilgi Düzeyi Ölçme Formu - Giriş	31	12,82	5,59	27,132	0,000
Bilgi Düzeyi Ölçme Formu - Çıkış	31	70,07	10,17		

3.2.1.2 Öğrenme Hedeflerinin Ölçülmesi ile İlgili Analizler

Bu bölümde öğrenme hedefleri ile ilgili giriş ve çıkış testleri bazında konulara göre tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

3.2.1.2.1 Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcıların SAS’ın hangi fonksiyonlarını ne düzeyde yerine getirebildiği ilgili olarak toplam 15 olumlu ifadeden oluşan öğrenme hedeflerinin ölçülmesi ilgili olarak uygulanan testin Giriş Testi ve Çıkış Testi ayırımında hesaplanan tanımlayıcı istatistikleri, Tablo 8A ve Tablo 8B’de gösterilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, eğitim öncesinde ve sonrasında eğitim konuları bazında katılımcıların bilgi ve yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesi, karşılaştırma yapılması ve gelişmenin ölçülmesi amacıyla kullanılmıştır.

Tablolara genel ortalamalar üzerinden bakıldığında; Giriş testi genel ortalaması 1,94 iken, eğitimin öğrenme hedeflerindeki beklenen etkisi sonucu Çıkış testinde genel ortalama 3,66’ya yükselmiştir.

Tablolar eğitim konuları bazında incelendiğinde ise; Giriş testi için “2. MS Excel ve metin dosyalarına (Txt, csv, asc, vb.) erişebilme” konusu 2,68 ile en yüksek ortalama değeri alırken, en yüksek standart sapmanın (SS) yine aynı konuda gerçekleştiği gözlenmiştir. Bu durum, eğitim öncesi bu konuyla ilgili katılımcılarda çok tutarlı ve homojen bir dağılım olmadığı, farklı bilgi düzeylerinde katılımcıların olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitim öncesi en düşük ortalama değer, diğer bir değişle katılımcıların en zayıf olduğu konu; 1,52 değeri ile “15. Kullanıcı tanımlı biçimler (format) oluşturabilme” konusunda gözlenmiştir. Tablo 8B’de görüldüğü gibi eğitim sonrası bu değer 3,77’ye yükselmiştir.

Raporlama süreçlerimizde en yaygın kullanılan ve önemli SAS fonksiyonlarından biri kabul edilen tablo şeklinde raporlamaya ilişkin “12. Veri dosyalarından özet /çapraz tablolar üretebilirim (Summary tables)” konusundaki ortalama değer eğitim öncesinde 1,71 olarak gerçekleşirken, eğitimden sonra 4,03 ile en yüksek ortalama değeri almış olması, eğitimin olumlu bir katkısı olarak değerlendirilmiştir.

Kurumsal uygulamalarımız açısından bir diğer önemli konu olan SQL kullanımı becerisi ile ilgili “8. Sorgu (Query) oluşturarak verileri gruplayabilir ve özetleyebilirim” konusuna ilişkin ortalama değer, eğitim sonrası çıkış testinde beklenenin aksine tüm konular genel ortalamasının altında gerçekleşmiştir. Eğitim esnasında SQL konusuna daha çok ağırlık verilmesi, konu işlenirken ayrılan süre, örnek uygulamalar vs. açısından biraz daha özen gösterilmesi önerilmektedir.

Ayrıca, gerek öğrenme düzeyi, gerekse öğrenme hedefi ölçme testlerinde genel olarak standart sapma değerlerinin beklenenin üzerinde gerçekleşmiş olması, bilgi düzeyi açısından katılımcı profilinin homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum eğitimin verimliliğini olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 8A

Öğrenme Hedefleri Ölçme – Giriş Testi

SAS Eğitimi Öğrenme Hedefleri	N	Min	Max	Ort	Standart Sapma (SS)
1. SAS kütüphanesi (Library) oluşturup, veri dosyalarına erişebilirim.	31	1	5	1,90	1,39
2. MS Excel ve metin dosyalarına (Txt, csv, asc, vb.) erişebilirim.	31	1	5	2,68	1,55
3. Veri tabanlarına erişebilirim (Ms Access, Oracle vb.)	31	1	5	1,94	1,26
4. Veri dosyalarındaki değişkenlerin (sütunların) biçimlerini (format) değiştirebilirim.	31	1	5	2,26	1,41
5. Veri dosyalarında filtreleme ve sıralama işlemleri yapabilirim.	31	1	5	2,61	1,56
6. Temel operatörleri (+,-,*,/,**, , vb.) kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilirim.	31	1	5	1,81	1,13
7. SAS deyimleri, fonksiyonları ve temel operatörleri kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilirim.	31	1	5	1,74	1,12
8. Sorgu (Query) oluşturarak verileri gruplayabilir ve özetleyebilirim.	31	1	5	1,90	1,32

9. Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) yan yana / dikey olarak birleştirebilirim (Joining Tables).	31	1	5	1,97	1,27
10. Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) alt alta / yatay olarak birleştirebilirim (Append Tables).	31	1	5	1,90	1,32
11. Veri dosyalarından özet istatistikler hesaplayabilirim (Summary statistics).	31	1	5	1,77	1,11
12. Veri dosyalarından özet /çapraz tablolar üretebilirim (Summary tables).	31	1	5	1,71	1,10
13. Liste raporları oluşturabilirim (List data).	31	1	5	1,77	1,11
14. HTML, PDF, RTF biçimlerinde raporlar oluşturabilirim.	31	1	5	1,71	1,13
15. Kullanıcı tanımlı biçimler (format) oluşturabilirim.	31	1	5	1,52	1,09
ORTALAMA				1,94	1,11

Tablo 8B

Öğrenme Hedefleri Ölçme – Çıkış Testi

SAS Eğitimi Öğrenme Hedefleri	N	Min	Max	Ort	Standart Sapma (SS)
1. SAS kütüphanesi (Library) oluşturup, veri dosyalarına erişebilirim.	31	2	5	3,48	,87
2. MS Excel ve metin dosyalarına (Txt, csv, asc, vb.) erişebilirim.	31	2	5	4,00	,96
3. Veri tabanlarına erişebilirim (Ms Access, Oracle vb.)	31	1	5	3,39	1,20
4. Veri dosyalarındaki değişkenlerin (sütunların) biçimlerini (format) değiştirebilirim.	31	2	5	3,77	,84
5. Veri dosyalarında filtreleme ve sıralama işlemleri yapabiliyim.	31	2	5	3,90	,90
6. Temel operatörleri (+, -, *, /, **, , vb.) kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilirim.	31	2	5	3,48	1,18
7. SAS deyimleri, fonksiyonları ve temel operatörleri kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilirim.	31	2	5	3,55	1,06
8. Sorgu (Query) oluşturarak verileri gruplayabilir ve özetleyebilirim.	31	2	5	3,42	,92
9. Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) yan yana / dikey olarak birleştirebilirim (Joining Tables).	31	1	5	3,74	1,03
10. Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) alt alta / yatay olarak birleştirebilirim (Append Tables).	31	1	5	3,65	1,11
11. Veri dosyalarından özet istatistikler hesaplayabilirim (Summary statistics).	31	2	5	3,52	1,06
12. Veri dosyalarından özet /çapraz tablolar üretebilirim (Summary tables).	31	2	5	4,03	1,09
13. Liste raporları oluşturabilirim (List data).	31	0	5	3,52	1,12
14. HTML, PDF, RTF biçimlerinde raporlar oluşturabilirim.	31	2	5	4,00	,89
15. Kullanıcı tanımlı biçimler (format) oluşturabilirim.	31	2	6	3,77	1,08
ORTALAMA				3,66	0,83

3.2.1.2.2 Korelasyon Analizi

Bu bölümde, memnuniyet ve öğrenmeye ilişkin değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin betimlenmesinde korelasyon istatistikleri kullanılmaktadır. Değişkenlerin normal dağılım göstermesinden dolayı Pearson Korelasyonu kullanılmıştır (Balcı, 2004). Korelasyon analizi sonucunda, anlamlı bir ilişki olup olmadığı, ilişkinin derecesi ve yönü belirlenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Katılımcıların eğitimden memnuniyet durumunu ölçmeye yönelik uygulanan değerlendirme formu sonuçları ile öğrenme düzeyi ve öğrenme hedeflerinin başarısı ile ilgili uygulanan test sonuçları ortalamaları arası ilişkiler, Tablo 9’da gösterilmiştir. Öncelikle Memnuniyet ile öğrenmeye ilişkin bilgi düzeyi belirleme testleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, Memnuniyet ile Bilgi Düzeyi-Giriş Testi arasında orta seviyede, pozitif yönde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki gözlenmiştir ($r=0,574$, $p < 0,05$). Memnuniyet ile Bilgi Düzeyi – Çıkış Testi arasında ise yüksek, pozitif yönde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki gözlenmiştir ($r=0,703$, $p < 0,01$).

Memnuniyet ile Hedef Ölçme–Giriş Testi arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r=0,042$, $p > 0,05$). Korelasyon analizinin en yüksek seviyede ilişkisi, $r=0,758$, $p < 0,01$ değerleri ile Memnuniyet ile Hedef Ölçme – Çıkış Testi arasında gözlenmiştir.

Kirkpatrick, modeli oluşturan aşamalar arasında hiyerarşi öngörmektedir. Yani Reaksiyon aşamasında olumlu tepkiler oluşmadan öğrenmeden bahsedilemez. Buna göre katılımcıların memnuniyeti ile öğrenme düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki beklenmektedir. Korelasyon analiz sonuçları, bu ilişkinin varlığı ortaya koymuştur. Ancak, özellikle giriş testlerindeki anlam ilişkisinin beklenen düzeyde çıkmaması, eğitim öncesi öğrenci psikolojisi, sınav/test kaygısı vs. sebeplerle katılımcıların kendilerini doğru ifade edemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda daha anlamlı sonuçlar için, özellikle hedef ölçmeye yönelik testlerde Giriş Testi yerine katılımcıların eğitim sonrası kendilerini geriye dönük olarak değerlendirmeleri anlamına gelen geçmişe dönük ön test (Retrospective pre-test) olarak adlandırılan yeni bir test tekniğinin bundan sonraki eğitimlerde kullanılabileceği düşünülmektedir. (Howard, 1980; Rockwell ve Kohn, 1989) göre geçmişe dönük ön test tekniği, öz bildirim anketlerinde ön test hassasiyetine bağlı olarak oluşan cevap yanlılığını önlemekte ve daha sağlıklı verilerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 9

Korelasyon Analizi

		Memnuniyet	Bilgi Düzeyi – Giriş Testi	Bilgi Düzeyi – Çıkış Testi	Hedef Ölçme – Giriş Testi	Hedef Ölçme – Çıkış Testi
Memnuniyet	r	1				
	p					
Bilgi Düzeyi – Giriş Testi	r	,574*	1			
	p	,031				
Bilgi Düzeyi – Çıkış Testi	r	,703**	,052	1		
	p	,004	,782			
Hedef Ölçme – Giriş Testi	r	,042	,303*	,078	1	
	p	,823	,388	,676		
Hedef Ölçme – Çıkış Testi	r	,758**	,088	,524**	,024	1
	p	,001	,638	,000	,897	

* Korelasyon, 0,05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed), **Korelasyon, 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

3.3 Davranış/İşe Transfer

Değerlendirmenin bu aşaması, eğitim sonrasında katılımcılar işlerine geri döndüklerinde, kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların davranışlarına yansımalarının ölçümünü kapsamaktadır. Davranışlardaki değişimin ölçümü, eğitim verildikten en az üç hafta sonra başlayan ve belirli aralıklara tekrarlanması gerekebilecek ölçme faaliyetlerini içermektedir (Phillips, 1997; Eroğlu, 2006).

Eğitim faaliyetlerinin amacı, eğitim süresince edinilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların iş süreçlerinde uygulanması sonucunda, çalışanların etkinliğinin ve verimliliğinin artırılmasıdır. Katılımcıların eğitim sonucunda edinmiş oldukları bilgi, beceri, tutum ve davranışları, iş süreçlerine transfer etmedikleri sürece eğitimin amacına ulaştığı ve Kuruma katkı sağladığı söylenemez. Öğrenme aşamasındaki ölçümler ile öğrenme düzeyi tespit edilebilir, fakat yeni kazanılan bilgi, tutum ve becerilerin mutlaka iş süreçlerinde uygulanacağını garanti etmez. Uygulama ise ancak uygun koşullar varsa gerçekleşebilir.

Kirkpatrick’e (2006) göre uygulamanın gerçekleşmesi, diğer bir deyişle eğitim sonucunda elde edilen kazanımların işe yansımaları/davranış değişikliği için aşağıda verilen dört koşulun sağlanması beklenir:

- Eğitilen değişime istekli olmalı,
- Eğitilen neyi, nasıl yapacağını bilmeli,
- Eğitilen doğru örgüt ikliminde çalışmalı,

- Eğitilen değiştiği için ödüllendirilmeli.

Eğitim programının birinci amacı, iş başarısı ve kurumsal verimlilik için gerekli bilgi ve becerinin katılımcılara kazandırılmasıdır. Sonraki süreç ise, kazanılan bilgi ve becerilerin iş süreçlerinde uygulanmasının sağlanmasıdır. Eğitimin iş süreçlerine kazanç olarak geri dönebileceği bir ortamın yaratılması ve katılımcıların bu yönde desteklenmesinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Kirkpatrick modelinin Davranış aşamasında amaç; eğitim sonucunda katılımcıların kazandıkları bilgiyi nasıl uyguladıklarının gözlenmesi ve davranışlarındaki değişimin ölçülmesidir. Diğer bir değişle, katılımcıların eğitimde edindiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları iş süreçlerinde ne kadar uyguladığının izlenmesi ve değerlendirilmesidir.

SAS eğitimine ilişkin olarak, öğrenilen bilgi ve becerilerin işe transferinin ölçülmesi kapsamında, katılımcıların kişisel hedef ve eğilimleri ile eğitim sonrası geçen belirli süre sonunda uygulamaya yönelik durumlarının değerlendirilmesi amacıyla 3 form kullanılmıştır. Uygulama Eğilimi Belirleme Formu, eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin iş süreçlerinde kullanabilecek nitelikte olup olmadığı ve iş başarısı açısından ne kadar önemli olduğu, ne kadarını, ne kadar sürede ve hangi yöntemle uygulayabileceklerini tespit etmeye yöneliktir ve eğitimin bitiminde uygulanmaktadır. Eğitimden 1 ay sonra uygulanan; Uygulama Düzeyi Belirleme Formu ile eğitimde edinilen bilgi ve becerileri ön gördükleri sürede ve yöntemle, ne düzeyde iş süreçlerinde uygulayıp uygulamadıkları ve varsa sebepleri sorgulanmaktadır. Bilgi ve Becerilerin Kullanım Sıklığını Belirleme Formu ise, öğrenme hedefleri ile uyumlu olarak eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin son 1 ayda hangi sıklıkla kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

3.3.1 Ölçme ve Değerlendirme Formlarının Uygulanması ve Analizler

Uygulama Eğilimi Belirleme Formu, eğitimin tamamlanmasından hemen sonra uygulanmıştır. Uygulama Düzey Belirleme Formu ve Kullanım Sıklığı Belirleme Formu ise, Uygulama Eğilimi Belirleme Formunda yer alan “Eğitimde edindiğiniz bilgi ve becerileri **ne kadar sürede** uygulamayı düşünüyorsunuz?” sorusuna en çok verilen cevap olan “1 ay içinde” bilgisine göre eğitimin bitiminden 1 ay sonra katılımcılara uygulanmıştır.

Her üç form ile ilgili olarak hesaplanan Alfa katsayısı değerleri Tablo 10’da verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, güvenilirlik düzeylerinin yüksek oranlarda gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 10

İç Tutarlılık Güvenilirlik Katsayısı

	Cronbach’s Alpha (α)	Ölçüt/Madde Sayısı
Uygulama Eğilimi Belirleme Formu	0,84	4
Uygulama Düzeyi Belirleme Formu	0,92	4
Kullanım Sıklığı Belirleme Formu	0,89	15

3.3.1.1 Uygulama Eğiliminin Belirlenmesi ile ilgili Bulgular

Eğitim program sırasında edinilmiş bilgi ve becerilerin işe transferi konusunda katılımcıların niyetini diğer bir değişle uygulamaya ilişkin eğilimlerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan değerlendirme formları ile ilgili sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo incelendiğinde, beşli Likert ölçeğine göre puanlanması istenilen; eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin “işte kullanılabilir nitelikte olması” sorusunun ortalaması 3,9 ve “işteki başarı açısından önemi” sorusunun ortalaması ise 3,8 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların eğitimde edinmiş oldukları bilgi ve beceriler ile ilgili bir işte çalıştıkları veya görev verilmesi durumunda çalışabilecekleri, sorumluluk verilmesi durumunda da işteki başarılarına önemli katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin “ne kadar sürede uygulanacağı” sorusuna en fazla cevap %32,3 ile “1 ay içinde” seçeneği için alınmıştır. Şaşırtıcı bir sonuç olarak 5 katılımcı “Uygulama olmayacak” cevabı vermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların farklı zamanlarda da olsa eğitimde edilen bilgi ve becerileri uygulama konusunda istekli oldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Uygulama yapılacak miktar sorusunda ise beklentinin altında sonuçlar alınmıştır. Katılımcıların çoğunluğu %51,4 ile “Belirli bir bölümü” seçeneğini işaretlemiştir. Bu durumdan, eğitimde işlenen konuların uygulamaya dönük olması konusunda daha fazla özen gösterilmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Uygulama yöntemi olarak katılımcıların en fazla %35,4 ile “Yöneticilerimle birlikte hazırlanacak bir plan dahilinde uygulayarak” seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Daha sonra en fazla %32,3 ile “Çalışma arkadaşlarım/diğer katılımcılarla iş birliği yaparak” seçeneği işaretlenmiştir. Bu durumda, uygulama yapma konusunda bireysel çabalardan çok yöneticiler tarafından geliştirilecek uygulamaya yönelik iş planları ile katılımcıların teşvik edilmesi ve ortak çalışma grupları ile çalışanlar arası işbirliğinin geliştirilmesinin daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Tablo 11

Uygulama Eğilimi

Edinilen Bilgi ve Becerilerin:	Ortalama		
İşte kullanılabilir nitelikte olması	3,9		
İşteki başarı açısından önemi	3,8		
Eylem Konusu		N	%
	2 hafta içinde	10	16,1
	1 ay içinde	5	32,3
Uygulamaya geçme süresi	3 ay içinde	4	12,9
	6 ay içinde	7	22,6
	Uygulama olmayacak	5	16,1
	Tamamı	1	3,2
Uygulamaya yapılacak miktar	Büyük bir bölümü	6	19,4
	Belirli bir bölümü	16	51,6
	Çok küçük bir bölümü	6	19,4
	Hiç biri	2	6,5
	Yöneticilerimle birlikte hazırlanacak bir plan dahilinde uygulayarak	11	35,4
	Kendim uygulama yapıp sonuçlarını yöneticilerimin değerlendirmesine sunarak	5	16,1
Uygulama yöntemi	Edindiğim bilgi ve becerileri diğer çalışanlarla paylaşarak	6	19,4
	Çalışma arkadaşlarım/diğer katılımcılarla iş birliği yaparak	10	32,3

3.3.1.2 Uygulama Düzeyinin Belirlemesi ile ilgili Bulgular

Kazanılan bilgi ve becerilerin işe transferi konusunda katılımcıların uygulama durumlarının gözlenmesi amacıyla eğitimden 1 ay sonra uygulanan düzey belirleme çalışmasına ilişkin sonuçlar Tablo 12A’da gösterilmiştir. Sorulara **Hayır** cevabı verenlerin sebeplerine göre dağılımı ise Tablo 12B’de verilmiştir. Tablolar incelendiğinde, öngörülen sürede işe uygulayanların oranı sadece %32,3 olarak tespit edilmiştir. Uygulayamayanların sebeplerine göre dağılımında; iş yoğunluğu %22,6 ile ilk sırada yer almaktadır. Bu durum, işe transfere ilişkin katılımcılara ortam sağlama ve destek konusunda birim yöneticilerinin sorumluluğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Görevi gereği analiz yapmadığını ifade eden ve uygulamayı düşünmeyen toplamda %16,2’e ulaşan kesim ise dikkat çekicidir. Eğitime gönderilen personelin seçiminin önemini vurgulamaktadır.

Öngörülen miktarın/bölümün ve öngörün yöntemle uygulanması konusunda katılımcıların %64,5’i Hayır cevabını vermiştir. Sebepleri incelendiğinde; eğitimde edilen bilgilerin yetersiz olduğu ile ilgili %16,1’lik oran, eğitimin içeriği ve uygulamaya yönelik eksikliklerini akla getirmektedir. Zira, aynı konu memnuniyet değerlendirme formunda katılımcıların çoğu tarafından ifade edilmişti. Yöntem ile ilgili sebepler incelendiğinde; 1 ay

geçmesine rağmen hala yönetici ile değerlendirme yapılmamış ve uygulama planı hazırlanmamış olması, yönetici sorumluluğunu gündeme getirmektedir. Ayrıca, katılımcıların %51,6’nin eğitim dokümanlarından faydalanmadığını ifade etmiş olması, uygulama sürecinin başarısını olumsuz etkilemiştir.

Tablo 12A

Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Edindiğiniz Bilgi ve Becerileri	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Öğördüğünüz sürede uygulayabildiniz mi?	10	32,3	21	67,7
Öğördüğünüz kadarını/bölümünü uygulayabildiniz mi?	11	35,5	20	64,5
Öğördüğünüz yöntemle uygulayabildiniz mi?	11	35,5	20	64,5
Verilen dokümanlardan uygulama sürecinde faydalanabildiniz mi?	15	48,4	16	51,6

Tablo 12B

“Hayır” Cevabı Verenlerin Sebeplerine Göre Dağılımı

Öğördüğünüz sürede uygulayabildiniz mi?	N	%
İş yoğunluğu sebebiyle uygulama imkanı bulamadım.	7	22,6
Görevim gereği analiz yapmıyorum.	3	9,7
Uygulamayı düşünmüyorum.	2	6,5
Öğördüğünüz kadarını/bölümünü uygulayabildiniz mi?		
Eğitimde edindiğim bilgiler yeterli olmadı.	5	16,1
Birimde şu an için SAS mevcut değil.	2	9,7
Öğördüğünüz yöntemle uygulayabildiniz mi?		
Yöneticimle değerlendirme imkanı bulamadım.	2	6,5
Uygulama planı hazırlıyoruz.	3	9,7

3.3.1.3 Kullanım Sıklığının Belirlenmesi ile İlgili Bulgular

Katılımcıların eğitim programında edinmiş oldukları bilgi ve becerileri öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak eğitimden bir ay sonra ne sıklıkla kullandıklarını gösteren değerlendirme sonuçları en yüksek puandan en düşük puana göre sıralı olarak Tablo 13’de verilmiştir. Tabloya göre tüm konular puan ortalaması 2,2 olarak gerçekleşirken, en sık kullanılan bilgi ve beceri konularına bakıldığında, “Veri dosyalarında filtreleme ve sıralama işlemleri” 2,9 ile ilk sırada, “Sorgu(Query) oluşturarak verileri gruplama ve özetleme” 2,8 ile ikinci ve “Veri dosyalarından özet /çapraz tablolar üretme (Summary tables)” konusu ise 2,7 üçüncü sırada yer almaktadır. En düşük ise 1,2 puan ile “Veri dosyalarından özet istatistikler hesaplama (Summary statistics)” konusunda gözlenmiştir.

Tablo 13

Kullanım Sıklığı

Bilgi ve Beceri Konusu	Ortalama
Veri dosyalarında filtreleme ve sıralama işlemleri.	2,9
Sorgu (Query) oluşturarak verileri gruplama ve özetleme.	2,8
Veri dosyalarından özet /çapraz tablolar üretme (Summary tables).	2,7
SAS kütüphanesi (Library) oluşturup, veri dosyalarına erişim.	2,5
MS Excel ve metin dosyalarına (Txt, csv, asc, vb.) erişim.	2,4
Temel operatörleri (+,-,*,/,**, , vb.) kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilme.	2,4
Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) yan yana/dikey olarak birleştirme (Joining Tables).	2,3
Kullanıcı tanımlı biçimler (format) oluşturma.	2,1
Veri dosyalarındaki değişkenlerin (sütunların) biçimlerini (format) değiştirme.	2,0
HTML, PDF, RTF biçimlerinde raporlar oluşturma.	2,0
SAS deyimleri, fonksiyonları ve temel operatörleri kullanarak veri dosyalarında yeni değişkenler oluşturabilme.	2,0
Veri tabanlarına erişim (Ms Access, Oracle vb.)	1,9
Liste raporları oluşturma (List data).	1,9
Birden fazla veri dosyasını (tabloyu) alt alta/yatay olarak birleştirme (Append Tables).	1,8
Veri dosyalarından özet istatistikler hesaplama (Summary statistics).	1,2
ORTALAMA	2,2

Bilgi ve beceri konularına TÜİK analiz ve raporlama sürecindeki önemi açısından bakıldığında, SAS’ın önemli işlevlerinden kabul edilen sorgu (Query) kullanımı ve özet /çapraz tablolar üretme (Summary tables) konularının en sık kullanılanların başında gelmesine karşın, uygulama düzeyi sonuçlarında olduğu gibi, genel ortalama yine beklenenin altında gerçekleşmiştir.

3.4 Sonuçlar/Kurumsal Etki

Sonuçlar/Kurumsal Etki, programın maliyeti ve yararları, maliyeti düşürmenin kuruma etkisi, işteki niteliksel ve niceliksel artış (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015), işgücü değişim oranı, iş kazaları oranı, hata oranları, satışlar, müşteri tatminini ve çalışan tatminini yükseltmek gibi konular hakkında değerlendirmenin yapıldığı bir aşamadır (Eroğlu, 2006; Kaya, Günay ve Damgacı, 2015).

Kirkpatrick modelinin kurum performansına ışık tutan aşamasıdır. Eğitimin Kurumsal hedeflere etkisinin analiz edilmesi olarak da tanımlanan bu aşamada, eğitimin kurumsal performans gelişimine ne kadar yansıdığı ve kurumsal verimliliğe etkisinin ölçülmesi amaçlanır. Bu kapsamda, nitelikli çalışanı elde tutma stratejisinden, yüksek motivasyon ve çalışan memnuniyetine, ürün ve hizmet kalitesinden artan müşteri memnuniyetine kadar geniş bir yelpazede ölçüm göstergelerinin kullanılması gerekir.

Ölçüm göstergeleri, eğitim programının hedeflerine paralel olarak farklı gösterebilir ve iş sonuçlarındaki değişiklikler sadece eğitimden kaynaklı olmayabilir. Eğitim etkinliğine yönelik ölçümlerin güvenilirliğini sağlamak için bu aşamada eğitimin etkilerinin diğer dış etkilerden ayrıştırılması gerekecektir. Bu sebepten dolayı, bu aşamanın değerlendirilmesi diğerlerine göre daha zaman alıcı ve zordur. Jack Phillips’ın ROI Modelinde eğitimin etkilerinin diğer dış etkilerden ayrıştırılmasında kullanılacak ayrıştırma yöntemleri önerilmektedir. Kontrol grubu yönteminde, eğitime katılan grup ile benzer özellikler taşıyan ama eğitime katılmayan bir grubun iş sonuçları karşılaştırılır. Tahmin yönteminde, katılımcıların yöneticilerinin veya konu uzmanlarının görüşüne başvurulabilir. Belirlenen gruba, katılımcıların iş sonuçlarındaki iyileşmenin ne kadarının eğitimden kaynaklandığı konusundaki tahminleri sorulur. Trend analizinde ise, eğitim süresinde veriler toplanarak trend analizi yapılır ve eğitimden sonra ortaya çıkan sonuçlar eğitim öncesindeki trend ile karşılaştırılır (Tegep, 2013). Kurumsal performansta eğitimin etkilerinin gözlenmesi ve ölçülebilmesinde belirli bir zamana ihtiyaç vardır. Diğer taraftan, örgütün mali yapısı, kamuoyundaki imajı, vb. birtakım iç ve dış faktörlerde ortaya çıkabilecek olası değişiklikler, beklenen kurumsal yararlar ile eğitimin ilişkilendirilmesini zorlaştıracak ve belki de imkansız hale getirebilecektir (Kirkpatrick, 1996).

Kirkpatrick Modelinin bu aşaması için ölçme ve değerlendirme yapılamamıştır. SAS eğitimi sonucunda edinilen bilgi becerilerin kişisel performansa katkısı her ne kadar İşe Transfer aşamasında değerlendirilmiş ise de; birim performansı ve dolayısıyla Kurum performansı boyutundaki etkilerinin gözlenmesi ve değerlendirilmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç vardır. Bu durum, veri ve zamansal açıdan çalışmayı kısıtlamıştır.

4. Sonuç ve Öneriler, Tartışma

Bu çalışma kapsamında, Kirkpatrick Modeli kullanılarak TÜİK Hizmet içi eğitim programlarından Nisan 2017 döneminde gerçekleştirilen SAS eğitimi programının etkinliği değerlendirilmiştir. Modelin Reaksiyonlar aşamasında, eğitime ilişkin olarak katılımcıların memnuniyet durumunu ölçmek amacıyla bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Aynı zamanda, eğiticiden de açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile değerlendirme yapılması istenmiştir. Eğitime ilişkin planlama, içerik, uygulama süreci ve eğitici ile ilgili memnuniyet oranlarının genel olarak beklenen düzeyde gerçekleşmesine rağmen, eğitime ayrılan sürenin yetersizliği ve ders içeriğinin uygulamaya dönük olmaması, özellikle öne çıkan memnuniyetsizlik durumları olarak tespit edilmiştir. Eğitim içeriğinin ve ona bağlı olarak eğitim süresinin tekrar gözden geçirilmesi, eğitimin etkinliği açısından önem arz etmektedir.

Modelin Öğrenme aşamasına ilişkin olarak yapılan uygulama kapsamında katılımcıların öğrenme düzeyinin ölçülmesi amacıyla, eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere bilgi düzeyinin ve öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyinin tespit edilmesine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, eğitimin katılımcıların bilgi ve beceri düzeyinde önemli oranda artışa sebep olduğunu ve öğrenme hedeflerinin de büyük oranda karşılandığını göstermiştir. Ancak, eğitim içeriği hazırlanırken, istatistik üretim süreçlerimizde kullanılan temel raporlama ve analiz araçları kabul edilen özet/çapraz tablolar ve SQL konularına daha fazla ağırlık verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, eğitim esnasında uygulamaya ayrılan sürenin arttırılması ve iş süreçlerine daha uygun örnek veri setlerinin kullanılması katılımcı memnuniyetini ve uygulama başarısını yükseltecektir. Öğrenme aşamasında, katılımcıların memnuniyeti ile öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı genel olarak ortaya konulmuş olsa da, eğitim öncesi giriş testleri ile olan anlam ilişkisi beklenen düzeyde gerçekleşmemiştir.

Miller ve Hinshaw (2012) yaptıkları araştırmada geleneksel ön - son test yaklaşımı ile elde edilen veriler arasında fark olmaması ve zaman içinde de artan “cevap yanlışlığı” hatası nedeniyle eğitim çalışmalarının etkinlik ölçümünün yeterli düzeyde yapılamamasına vurgu yapmışlar ve bunun önüne geçebilmek adına geçmişe dönük ön test (retrospective pre-test) yöntemini önermişlerdir (Cömert, 2015). Bundan sonraki çalışmalarda, bu yeni test tekniğinin uygulanmasının daha gerçekçi sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Modelin Davranış/İşe Transfer aşamasında, öğrenilen bilgi ve becerilerin işe transferinin ölçülmesi kapsamında katılımcıların kişisel hedef ve eğilimleri ile eğitim sonrası geçen 1 ay süresince uygulamaya yönelik durumlarının izlenmesi amacıyla değerlendirme formları uygulanmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre; katılımcıların genelinde eğitimde edinmiş oldukları bilgi ve beceriler uygulama konusunda istekli oldukları, ancak başta iş yoğunluğu olmak üzere iş süreçlerinin uygulamaya dönük düzenlenmemiş olması, yönetsel anlamda görev ve sorumluluk verilmemesi gibi sebeplerden dolayı yeteri kadar uygulama yapamadıkları gözlenmiştir. Bu konuda bireysel çabaların yeterli olmayacağı ve uygulamaya yönelik iş planlaması ve katılımcıların teşvik edilmesi noktasında mutlaka yönetici desteğinin gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kirkpatrick Modelinin son aşaması olan Sonuçlar/Kurumsal Etki aşamasına yönelik bir ölçme ve değerlendirme yapılamamıştır. Çünkü eğitim programlarının Kurum performansı boyutundaki etkilerinin değerlendirilmesi daha kapsamlı ve uzun süreli bir çalışmayı gerektirmektedir. Kurumsal performanstan eğitimden kaynaklanan etkilerin ayrıştırılması ve

ölçülebilmesi için farklı teknikler kullanılmaktadır. Jack Phillips’in ROI Modeli, gelecek araştırmalar için önerilmektedir.

Sonuç olarak, Kirkpatrick Modeli bu çalışma kapsamında başarılı bir şekilde uygulanmış ve SAS eğitim programının etkinliğinin tekrar gözden geçirilmesi noktasında önemli girdiler sağlamıştır. Diğer kurumsal eğitimlerimizin etkinlik değerlendirilmesinde de başarılı bir şekilde uygulanabileceği düşünülmektedir. Her eğitimde Kirkpatrick Modelinin her aşamanın uygulanması beklenmemeli, eğitimden beklenen fayda ile doğru orantılı olarak hangi aşamada ve hangi değerlendirme /test formları ile hangi detayda ölçüm yapılacağı, eğitimin daha tasarım aşamasında karar verilmelidir. Her eğitimde katılımcıların memnuniyet durumları ile eğitimin sağladığı bilgi, beceri, tutum ve davranış değişikliğinin ölçülmesi önemli olduğundan, modelin Reaksiyonlar/Memnuniyet ve Öğrenme aşamalarının mutlaka uygulanması önerilir. Aynı zamanda, bu iki aşama diğerlerine göre daha az ayrıntıda analiz ve değerlendirme gerektirdiğinden daha kolay uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Çünkü modelin diğer aşamalarında, eğitim öncesi ve sonrası daha detayda hazırlık, planlama ve daha kapsamlı bir değerlendirme gerekmektedir. Özellikle Sonuçlar/Kurumsal Etki aşaması, kurumsal performansın ölçülmesi gibi ayrıntılı ve çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirdiğinden bu aşamanın değerlendirilmesi diğerlerine göre daha zaman alıcı ve zordur.

Değerlendirmeye tabi tutulacak eğitimler belirlenirken, işe transferin yüksek düzeyde olacağı, kurum için önemli ve etkisi kurumsal anlamda büyük olan eğitim programları tercih edilmelidir. Eğitim değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için, öncelikle sürecin nasıl işleyeceğinin tasarlanması gerekir. Bu kapsamda izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim programının amacının ve hedef kitesinin tanımlanması,
- Eğitim programının öğrenme hedefleri ve beklenen çıktılarının tanımlanması,
- Değerlendirme modeli ve aşamalarının belirlenmesi,
- Veri toplama yöntemi ve araçlarının belirlenmesi,
- Sonuçların analizi,
- Geri bildirim sağlanması,
- Ön görülen değişikliklerin uygulanması,
- Değişikliklerin izlenmesi, sonuçların karşılaştırılması ve raporlanması.

Değerlendirme çalışması devamlı bir süreç olarak düşünülmelidir. Eğitim programından sadece başarılı sonuçlar elde edildiğinde değil, beklenmeyen olumsuz sonuçlar alındığında da

değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme çalışmalarının ve sonuçlarının objektif olması gerekmektedir. Bunun için objektif sonuçlara ulaşılmasını sağlayan veri toplama araç ve testlerin kullanılması önemlidir. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin geri bildirim ve raporların kimlerle paylaşılacağı ve hangi değerlerin göz önünde bulundurulacağı da dikkate alınmalıdır.

*Makaledeki bulgular ve değerlendirmeler yazarın yapmış olduğu araştırma sonuçları olup, Türkiye İstatistik Kurumu’nu bağlamamaktadır.

KAYNAKLAR

- Akgül, A.; Çevik,O. (2003); İstatistiksel Analiz Teknikleri:SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara, Emek Ofset.
- Akıncioğlu, N. (2005). “Örgütlerde Eğitim Programlarının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB için Bir ROI Model Uygulaması”, Ankara:TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- Alliger, G.M., ve Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's Levels Of Training Criteria: Thirty Years Later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Alliger, G.M.,S.I. Tannenbaum, W. Bennett, H. Traver ve A. Shotland. “A Meta-Analysis of The Relations Among Training Criteria”, *Personel Psychology*, 50, 1997
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve ilkeler. Pegem Yayıncılık,
- Başar, H. “Araştırmalarda Likert Yanılgıları” hacettepe.edu.tr t.y. Web. 27 Kasım 2017.
- Brauchle P. E. ve K. Schmidt (2004). Contemporary Approaches for Assessing Outcomes on Training, Education and HRD Programs. *Journal of Industrial Teacher Education*, XLI, 3.
- Brown, K. G., ve T. Sitzmann. *Training and Employee Development for Improved Performance*, 2011
- Büyükoztürk, Ş. vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Corey, Shevaun. *An Evaluation Of The Correctional Training Program Delivered By The Correctional Service of Canada*, Carleton University, 2012
- Cömert B. (2015), Kirkpatrick’in Eğitim Değerlendirme Modeline Göre Orta Düzey Liderlik Hizmet İçi Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. KFO, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Dixon, Nancy M. “The relationship between trainee responses on participant reaction forms and posttest scores”, *Human Resource Development Quarterly*, 1990
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, U. (2006). “İşletmelerde Eğitim Faaliyetlerinin Etkinliğinin Ölçümüne İlişkin Bir Model
- Goldstein, I. L. ve J. K. Ford. *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Belmont, California, Wadsworth, 2002.
- Hayes, A. (November, 2008). An interview with Donald Kirkpatrick: The father of evaluation. *TrainingZone*. <http://www.trainingzone.co.uk/topic/training-cycle/interview-donaldkirkpatrick-father-evaluation>.
- Howard, G. S. “Response-Shift Bias A Problem in Evaluating Interventions with Pre/Post Self-Reports”, *Evaluation Review*, 4(1), 198093-106.
- Inesjournal: Aralık 2015, s. 89-97
- Kaufman, R., ve Keller, J. M. (1994). *Levels of Evaluation:Beyond Kirkpatrick*. Human Resource Development,
- Kaya Y., Günay, R. ve Damgacı F.K., Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli
- Kirkpatrick, D. (1996). *Revisiting Kirkpatrick’s four-level-model*. Training ve Development,
- Kirkpatrick, Donald. L. ve J.D. Kirkpatrick. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, San Francisco, Berrett-Koehler Pub. 2006

- Kraiger Kurt. Decision-Based Evaluation., San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2002. 331–375
- Lam, T. C. ve Bengo, P. (2003). “A Comparison of Three Retrospective Self- Reporting Methods of Measuring Change in Instructional Practice”, American Journal of Evaluation, 24(1), 65-80.
- Miller, M. ve R.E. Hinshaw, “The Retrospective Pretest as a Gauge of Change”, Journal of Instructional Psychology
- Noe, R. A. ve N. Schmitt. “The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model”, Personnel Psychology, 39,1986, 497 – 523
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. USA, N.J.: Prentice-Hall.
- Otrar, M. “Bağımlı (İlişkili) Gruplar t Testi” *mustafaotrar.net* t.y. Web. 22 Kasım 2017. Önerisi”.
- Özçelik, A. Oya. Eğitim ve geliştirme. İçinde C. Uyargil (Ed.), İnsan Kaynakları Yönetimi (6.Baskı), İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. 2013. 163-210
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick’s Four Level Model Of Training
- Pratt, C. C., W. M. Mcguigan, ve A. R. Katzev. (2000). “Measuring Program Outcomes: Using Retrospective Pretest Methodology”, American Journal of Evaluation, 21(3), 341-349.
- Rajeev, P., Madan, M. S., ve Jayarajan, K. (2009). Revisiting Kirkpatrick’s Model –An Evaluation of An Academic Training Course. *Current Science*, 96(2), 272-276.
- Rockwell, S.K., ve Kohn, H. (1989). “Post-Then-Pre Evaluation: Measuring Behavior Change More Accurately”, Journal of Extension, 27(2)
- Saks, A. M. ve L. A. Burke,. “An Investigation into The Relationship Between Training Evaluation and The Transfer of Training”. International Journal of Training and Development, 16, 2, 2012. 118-127.
- Shenge, A. (2014), “Training Evaluation: Process, Benefits, and Issues”, IFE Psychologia.
- Sitzmann, Traci ve M. Wang. (2015), “The Survey Effect: Does Administering Surveys Affect Trainees' Behavior?” Learning And Individual Differences.
- Stolen, Kevin S. Predicting Navy Landing Signal Officer Performance using Kirkpatrick’s Training Evaluation Model, Colorado Technical University, 2014
- Tegep, (2013), Eğitim Verimliliğini Ölçme Rehberi
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Warr, P. ve D. Bunce. (1995). “Traniee Characteristics and Outcomes of Open Learning”, Personnel Psychology, 48, 347 – 375

Evaluation of Effectiveness of a Training Program at TURKSTAT by using the Kirkpatrick Training Evaluation Model

EXTENDED SUMMARY

The human factor at the focal point of institutional productivity is the total of the occupational knowledge, skills and educational characteristics of employees. The value given to the human factor is related to the training management approach that institutions have adopted in the general management policy. In today's world of dizzying developments and major transformations, training activities have become even more important for institutions. Parallel to this, diversification of trainings and increase of training investments obligate the measurement of return for training for institutions, namely, evaluation of the effectiveness of the trainings. Although there have been much conceptual research on the evaluation of training, there are very few studies in the literature that adopted practical measurement and evaluation techniques on the subject of training evaluation.

Training evaluation is the process of assessing and assigning value to a training program by collecting information about the impact of the training on the participants' individual performance, and therefore on the performance of overall of the organization. This helps make necessary improvements to the training program in the direction of this information.

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the SAS Software Training Program, held in April 2017 at Turkish Statistical Institute (TURKSTAT), by using the Kirkpatrick Training Evaluation Model. It is considered that the study will contribute to TURKSTAT in terms of assessing the methods and analysis techniques that can be used in relation to training evaluation, identifying the strengths and weaknesses of the training program and taking necessary measures. It is also hoped to benefit researchers working on this subject.

According to the Kirkpatrick model, the evaluation of a training program is performed at four phases: Reactions, Learning, Behavior and Results. At the Reactions phase, what the participants felt and thought about the training program, the satisfaction of the participants, were measured using questionnaire forms applied at the end of the training. The trainer was also asked to fill in an assessment a form consisting of open ended questions. The satisfaction of participants with the training was generally at the expected level in regards to planning, course content, implementation process and the trainer. However, they were particularly discontent with the inadequacy of time devoted to the training and the lack of practicality of the

course content. In order to improve the effectiveness of the training, it is recommended to review the duration of the training, and the course content accordingly.

Within the context of the Learning phase, analyzes were conducted in order to measure participants' learning level and to determine the level of knowledge and the level of attainment of learning objectives of the training through pre- and post tests. The results of the analysis show that training leads to a significant increase in participants' level of knowledge and skills, and that learning objectives are also achieved with great extent. However, when preparing the training content, it is recommended that more emphasis should be placed on the subjects of SQL and summary/cross tables, which are the basic reporting and analysis tools used in our statistical production processes. In addition, increasing the amount of time allocated to applications during the training and the use of data set samples which are more appropriate to participants' work processes will increase the effectiveness of the training and the participants' satisfaction level. At the Learning phase, the existence of a linear relationship between the participants' satisfaction and the learning levels has been generally indicated, but the meaning relevance with pre-tests has not been realized at the expected level. Considering this, it is recommended that a new test technique called "retrospective pre-test", which means that the participants evaluate themselves retrospectively after the training rather than the pre-test, especially in the goal-oriented tests, can be used in subsequent trainings.

For the Behavior phase, some tests were conducted to monitor participants' personal goals and tendencies within the measurement of transfer of learned knowledge and skills to work. According to the test results, the participants generally showed that they were willing to apply knowledge and skills they had acquired during the training. However, it has been observed that they have not been able to apply these due to reasons such as the participants' busy work schedule, the business processes that have not been regulated to apply most of SAS facilities, the lack of duty and responsibility of participants in a managerial sense. This indicates that individual efforts will not be sufficient and that executive/managerial support is absolutely necessary at the point of encouraging the participants to apply their newly acquired knowledge and skills.

A measurement and assessment for the final stage of the Kirkpatrick Model: Results was not conducted, as the evaluation of the effects of training programs on organizational performance requires a more comprehensive and long-term study. Different techniques are

used to differentiate and measure the effects of trainings from institutional performance. Jack Phillips' ROI Model is proposed for future research for this purpose.

To sum up, the Kirkpatrick Model has been successfully implemented within the scope of this study and has provided significant inputs at the point of reviewing the effectiveness of the SAS training program. It is thought that the Model can also be applied successfully in evaluating the effectiveness of other institutional trainings. It is also important to note that all stages of the Kirkpatrick model may not be implemented in every training. Rather' it should be decided at the design stage of the training that in which phase and which questionnaire/test forms and in which detail to be measured in proportion to the expected benefits from the training program.

Since it is important to measure the satisfaction of the participants, as well as the knowledge, skill, attitude and behavior change provided by the training in each training, it is recommended that the Reactions and Learning stages of the model should be implemented. At the same time, these two phases are considered to be more easily applicable than the others, as it requires less detailed analysis and evaluation. Because, at other phases of the model, preparation, planning and a more comprehensive assessment are needed before and after training. This is particularly because the Results phase requires a detailed and multidimensional approach, such as measuring corporate performance, making the assessment of this phase comparatively more time consuming and difficult. When determining the trainings to be evaluated, training programs that have direct relevance to work, significant for the institution should be preferred.

In order for the training evaluation process to be effective and successful, it is first necessary to design how the process will operate. The steps to be followed in this context can be summarized as follows:

- Identification of the purpose and the target mass of the training program.
- Identification of learning objectives and expected outputs of the training program,
- Determining the evaluation model and its phases,
- Determination the data collection methods and tools,
- Analysis of results,
- Providing feedback,

- Implementation of the proposed changes,
- Monitoring the changes, reporting results.

Evaluation should be considered as a continuous process. The training program should be evaluated not only when successful results are obtained but also when unexpected negative results are obtained. Also, evaluation process and the results need to be objective. It is important to use appropriate data collection tools and tests to achieve objective results. The people and institutions with whom feedback on the evaluation results and the reports is to be shared should also be taken into consideration.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 1, 90 - 107
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 1, 90 - 107

DOI: 10.29250/sead.367329

Gönderilme Tarihi: 16.12.2017

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 22.02.2018

Türkiye’de Yerli Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Kadının Sunumu: Aşk-ı Roman Örneği

Hacı Özdemir, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, nefier55@gmail.com

Özet: İnsanlık tarihi boyunca günlük hayatta kullanımıyla dişi ve er oluş kültürel değerlendirmeler sonucunda kadınlık ve erkeklik noktasında kadından ve erkekten beklenen toplumsal cinsiyet rollerinin sınırlarını çizmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin inşa edilip yeniden üretildiği alanlardan en önemlilerinden birisi ulaştığı kişi sayısı, etkileme gücü düşünüldüğünde kitle iletişim araçlarından televizyon ve televizyonun başat ürün ve unsularından olan dizileridir. Bu çalışmanın temel amacı, Aşk-ı Roman dizisindeki kadın karakterlerin temsil ettiği toplumsal cinsiyet rollerinin toplumun kadına bakış açısındaki ortak inanç ve davranış biçimleriyle ne ölçüde benzeştiğini tespit etmektir. Bu amaç kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden söylem analizi yöntemi kullanılmış, toplumsal cinsiyet rolleri hakkında bilgi verebilecek nitelikte olduğu düşünülen Solmaz, Leman ve Necla karakterleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Aşk-ı Roman dizisindeki kadın karakterlerin temsil ettiği toplumsal cinsiyet rollerinin toplumun kadına bakış açısındaki ortak inanç ve davranış biçimleriyle benzeştiği görülmüştür. Ayrıca kadınların güzel, bakımlı olmasının, toplumun belirlediği namus kavramı normlarına uyması gerektiğinin, ev işleri ve annelik rollerinin altı çizilerek bu rollerin modernize edilerek sunulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Cinsiyet, Kadın, Televizyon, Yerli Diziler

The Presentation of Woman from the Social Gender Roles in the Local Television Serials in Turkey: Aşk-ı Roman Example

Abstract: Throughout the history of mankind, the use of everyday life and cultural and female cultural evaluations have pushed the boundaries of gender roles in women and men as women and men. One of the most important areas in which gender roles are constructed and reproduced is the number of people reached and the series of products and elements of television and television from the mass communication media when they are considered to be influential. The main purpose of this study is to determine the extent to which the gender roles represented by the female characters in the Aşk-ı Roman serial correspond to the common beliefs and behaviors of the society in terms of women's views. Within the scope of this aim, discourse analysis method was used in qualitative research methods and Solmaz, Leman and Necla characters, which are thought to be capable of giving information about gender roles, were examined. As a result of the study, it is seen that the gender roles represented by the female characters in the Aşk-ı Roman serial are similar to the common beliefs and attitudes of the society towards women. In addition, it has been found that the fact that women are beautiful and well-groomed must conform to the norms of honor conception, which is determined by the society, and that these roles are modernized by underlining housework and maternal roles.

Keywords: Gender, Women, Television, Local Serials

1.Giriş

Kadın konusu insanlık tarihi boyunca gündemde olmuş, üzerinde sıkça konuşulmuş, yakın geçmiş tarihte de birçok bilimsel araştırmanın konusu olmuştur. Buna rağmen kadın, toplumlar içinde hiçbir zaman tam anlamıyla hak ettiği değeri görememiş, ataerki gelenek tarafından edilgen bir konuma hapsedilmiştir. Kadına çoğunlukla problemlili, eksik bir varlık olarak bakılmış; kadın, akıldan uzak salt duygunun taşıyıcısı ve sembolü olarak görülmüştür.

18. yüzyıldan itibaren insan hakları konusunun gündeme gelip tartışılmaya başlamasıyla kadınlar hak arama mücadelesine girerek sosyal ve yasal manada kazanımlar edinmişlerdir. Bu hak arama mücadelesi sonucunda elde edilen haklar çoğunlukla aktivist kadınların ortak çalışmaları sonucu kazanılmıştır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, özellikle kadınları doğumlarından başlayarak ömür boyu olumsuz etkilemiştir. Sanayi devrimi sonrasında kadın ve erkeğin uğraş alanları neredeyse tamamen farklılaşmış; kadın, annelik, çocuk bakımı, ev işleri gibi rollere terkedilerek özel alana hapsedilmiş, erkek ise kamusal alana çıkıp iş hayatına atılmıştır. Erkeğe ‘eve ekmek getiren’ rolüyle toplumca değerli bir konum uygun görülürken, kadına edilgen ve pasif roller biçilmiştir. Toplumların beklediği cinsiyet rolleri, ilk olarak bireyin içinde yetiştiği aile ortamında öğrenilerek içselleştirilmiş, içselleştirilen bu cinsiyet rolleri hayatın tüm alanlarında bireyin karşısına çıkmış ve bireyler bu alanlarda öğrendiği toplumsal cinsiyet rollerini temsil etmişlerdir.

Günümüzde kadının iş hayatına girip toplumda daha aktif rol almasıyla değişim belirtileri görülse de toplumsal cinsiyet rolleri hala kadınları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu rollerin sunulduğu, temsil edildiği ve yeniden üretildiği birçok alan olmak birlikte en önemli alanlardan birisi kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları arasında da en yaygın olarak kullanılan televizyondur. Televizyon bir toplumun kadına nasıl baktığı noktasında önemli ipuçları verecektir.

Bir inşa sistemi olan televizyon; içerisinde haber, spor, tartışma, eğitim, eğlence, magazin, sanat, müzik, çocuk programları, dini programlar, belgesel, dizi, film gibi birçok program türünü ve unsuru barındırmaktadır. Bu program türlerinin her biri karakterle belirli bir temsiliyet biçimi oluşturur, belirli anlamlar inşa eder ve aktarır. Televizyonun ürünü olan bu program türlerinin içerikleri kaynağını etkileyip etkilendiği toplumsal olgulardan ve süreçlerden alırlar ve bu kaynaktan beslenerek çok çeşitli anlam mekanizmaları oluştururlar. Televizyon, kültürel olanın kurulup yansıtıldığı, toplumun ortak hayat ritüellerinin inşa edildiği, dolaşıma sokulduğu ve yeniden üretildiği bir yerdir (Çelenk, 2005).

Televizyonun, gösterdiği iletilerle seyirciye belirli bir yaşam sunduğu ve toplumun onayladığı geleneksel yapıyı koruyup yeniden ürettiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Ticari anlayışla daha çok para getirecek televizyon ürünlerine hem seyircilerin hem de yapımcıların eğiliminin yoğun olduğu Türkiye’de toplum tarafından en çok takip edilen yapımlar dizilerdir ve bu araştırmanın da odak noktasını teşkil eden dizilerde, gelenekselleşmiş toplumsal cinsiyet rollerinin kadın aleyhine sunulmakta olduğu ve yeniden üretilerek pekiştirildiği düşünülmektedir. Sevmiş’e (2013) göre toplumun ortak deneyimleri, geçmişten getirdiği davranış biçimleri ve gelenekleri dizilerde karşımıza çıkmaktadır. 1990’dan başlayarak devlet kanallarının yanında özel kanalların da yayınlarına başlamasıyla dizilerin çeşitleri, sayıları artmış ve reklamlarla birlikte kadınlar bu televizyon ürünlerinin odağı haline gelmiştir. Kadınlara hitap eden programlarda kadınlar ev içi işlerle meşgul olan ve karşıt cins tarafından beğenilme uğraşı içinde olan bir nesne gibi temsil edilmiştir.

Tanzimat’la başlayıp Cumhuriyetle devam eden modernleşme çabaları toplumsal yapımızda önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Dünyaya bakış açımızda, kadın ve erkeğe bakışımızda, toplumsal yönü olan her olguda bahsi geçen modernleşme çabalarının olumlu veya olumsuz etkileri olmuştur. Toplumsal cinsiyet rolleri de değişime uğrayan toplumsal unsurlarımızdandır. Lakin televizyonun en önemli unsurlarından biri olan dizilerde kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve erkek egemen anlayış temsil edilmeye devam etmekte ve kadının ikincil konumu pekiştirilmektedir. Günümüz kadınının yaşadığı değişimlere rağmen dizilere yansıtılan toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadın temsillerinin doğasının problemlili ve eşitsiz olduğu varsayımından yola çıkılarak Aşk-ı Roman dizisindeki kadın karakterlerin temsil ettiği toplumsal cinsiyet rollerinin toplumun kadına bakış açısındaki ortak inanç ve davranış biçimleriyle ne ölçüde benzeştiğini tespit etmek bu çalışmanın temel amacıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Yöntemi

‘Türkiye’de Yerli Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Kadının Sunumu’nu Aşk-ı Roman dizisi örneğiyle inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır.

Söylem analizi psikoloji, sosyoloji, dilbilim, felsefe, medya ve iletişim gibi çok farklı alanlardan beslenerek bu alanların öne sürdüğü tezleri inceleyen bir analiz tekniğidir. Bu açıdan söylem analizi statik bir metodolojiye sahip değildir, farklı metotlara sahip nitel bir araştırma yöntemidir (Tonkiss, 2006). Söylem analizi en genel ifadeyle dilin incelenmesidir lakin bu

inceleme temel ve basit manada bir inceleme değil, dilin ötesinde yatan kültürel kodların, anlamların incelenmesidir. Yani söylem analizi dilin yalnızca biçimsel yönüyle ilgilenmez, dilin kullanıldığı sosyal olayların temsil ettiği anlamların üzerindeki gizli perdeyi aralar (Barker ve Galasinski, 2001). Söylem analizi; Foucaultcu, Van Djk, Fairclough gibi farklı isimler tarafından farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Bu çalışmada Fairclough’un eleştirel söylem analizi yaklaşımı kullanılmıştır.

Eleştirel söylem analizi; toplumsal söylemler, olaylar ve metinler ile toplumsal yapılar, ilişkiler ve süreçler arasındaki kapalı veya açık mesajları, sebep sonuç ilişkilerini inceler. Bu tür söylemlerin, olayların ve metinlerin nasıl ortaya çıktığını, iktidar ilişkileri ile iktidar mücadeleleri tarafından ideolojik olarak nasıl şekillendiğini açıklamaya yönelir (Fairclough ve Wodak, 1997).

Söylem analizi yönteminin yukarıda ifade edilen güçlü yanları düşünüldüğünde, dizideki diyaloglardan yola çıkarak dilin oluşturduğu metinlerin ötesine gidilerek toplumca kadına atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinin ne anlama geldiği, kadın açısından toplumsal cinsiyete ilişkin toplumsal kalıpların ve kodların nasıl üretildiği, dizideki kadın karakterin kadın temsilleriyle toplumun kadına yönelik inanç ve tutumlarının ne derecede benzeşip benzeşmediği noktasındaki değerlendirmelere söylem analizi yönteminin önemli olanaklar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye televizyonlarında yayınlanan yerli diziler, örneklemini ise Aşk-ı Roman dizisinin ilk 15 bölümü oluşturmaktadır. Çalışma Aşk-ı Roman dizisindeki üç kadın karakterle sınırlandırılmıştır. Bu karakterler Solmaz, Leman ve Necla’dır. Bu karakterler seçilirken, toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında toplumsal yansımalara işaret edebilecek ve cinsiyet rolleri hakkında bilgi verebilecek olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada önceden seçilen temalar çerçevesinde bir kategorileştirmeye gidilmemiş, izleme sırasında ortaya çıkan temalar üzerinde söylem analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Aşk-ı Roman dizisinin seçilme sebebi dizinin başrol oyuncularını olan Solmaz ve Kaan’ın daha önce evlilik programında yer almaları ve özellikle kadınlar tarafından da bu programın yoğun bir şekilde takip edilmesidir. Dizinin ilk beş bölümünün Türkiye gündemindeki reyting sıralaması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Aşk-ı Roman Dizisinin Reyting Sıralaması

Tarih	Sıra	Kanal	Başlangıç	Bitiş	Rating	Share
21/08/2017	6	TV 8	19:55:26	21:14:56	2.45	9.20
22/08/2017	7	TV 8	19:54:57	21:16:44	2.41	8.27
23/08/2017	9	TV 8	19:55:47	21:18:02	2.22	8.35
24/08/2017	11	TV 8	19:54:55	21:17:35	1.86	6.88
25/08/2017	11	TV 8	19:51:56	20:59:16	1.81	6.69

www.medyatava.com adresinden alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümünde ilk olarak dizinin künyesine ve konusuna daha sonra dizide yer alan karakterlerin söylem analizlerine yer verilecektir.

3.1.1. Dizin Künyesi

Kanal: Tv8

Yapım Firması: Global Prodüksiyon

Yapımcı: Oğuz Karali, Mustafa Gülnahar

Yönetmen: Semra Dünder

Senaryo: Kamuran Süner (Öykü), Hazal Öztürk, Emrah Süner, Nisan Hakan Özkan, Görkem Çakın

Müzik: Erdinç Şenyaylar, Özcan Şenyaylar, Reşat Şenyaylar, Tezcan Erol, Kemal Öğün

Oyuncular: Solmaz Çiroz (Solmaz), Kaan Güvenilir (Kaan), Yunus Emre Kılınç (Yılmaz), Coşkun Özmeriç (Osman), Ayberk Yılmaz (Lider), Aylin Çakın (Aylin), Çiğden Tunç (Leman), Seda Kala (Duru), Ali İhsan Cebişli (İhsan), Nilgün Atılğan (Necla), Ece Karabulut (Ece).

3.1.2. Dizin Konusu

Aşk-ı Roman dizisi orta sınıf bir mahallede yaşayan ve çocukluk arkadaşı olan bir grup erkeğin ve kadının aşklarını anlatmaktadır. Bu aşklardan da en gözdesi Solmaz ve Kaan’ın aşkıdır. Solmaz mahallenin en güzel kızıdır ve Kaan’a çocukluktan beri âşıktır. Kaan’la evlenip bir yuva kurmak istemektedir. Kaan da Solmaz’la evlenmek isteyen, yakışıklı, mahallenin delikanlısı durumunda olan bir erkektir. Kaan, Solmaz’ın babası Osman’a para bulabilmek için kafes dövüşü yapar ve bu sebeple hapse girer. Lakin Solmaz’ın bu durumdan haberi yoktur. Kaan’a dövüş

yaptığı için çok kızgın ve kırgındır. Süreç içerisinde Kaan hapisten çıkmaktadır ve Solmaz ile olan aşkları çalkantılı bir biçimde devam etmektedir. Kaan ile Solmaz arasında yaşanan problemler dizide cereyan eden olayların merkezindedir. Solmaz’ın babası Osman hastadır bu sebeple evde durmaktadır ve annesi vefat etmiştir. Solmazın abisi Yılmaz ise Necla ve Ece arasında kalmış, iki kadın arasında kalmanın problemlerini yaşayan, başına buyruk, renkli bir karakterdir. Bu küçük mahallede yaşayan bu insanların yaşantılarının yanında farklı bir yerde diziye konu olan bir aile yaşamaktadır. Bu ailenin üyesi Lider ile Solmaz’ın yolları bir yerde kesişmektedir ve Lider Solmaz’a âşık olmaktadır. Lider bir süre Amerika’da yaşamış, genç, yakışıklı bir erkektir. Türkiye’ye gelince annesi Leman’ın ve babasının eski arkadaşı İhsan’ın ortaklığındaki şirketin başına geçmek ve patron olmak istemektedir. Lider’in babası vefat etmiştir bu sebeple Leman uzun yıllar şirketi yönetmiştir daha sonra da İhsan’a şirketin belirli bir hissesini satmış ve kendi ifadesiyle emekli olmuştur. Leman şirketin başına oğlu Lider’in geçmesini istemektedir bu nedenle Lider’in İhsan’ın kızı Duru’yla evlenmesini istemektedir. Lakin bu evliliğe Leman ve Duru dışında Lider de kızı Aylin de sıcak bakmamaktadır. Leman ile kızı Aylin arasındaki ilişki dizi boyunca problemlerle seyretilmektedir. Aylin, Leman ve Duru’nu aralarının çok iyi olması sebebiyle annesini kıskanmaktadır. Süreç içerisinde dizi, Solmaz ile Kaan’ın ilişkilerindeki problemlerle, Leman’ın Lider ile Duru evliliğinin gerçekleşmesi için yaptığı ısrarlı davranışlarından çıkan sorunlarla ve Lider’in Solmaz’a olan aşkıyla Solmaz’a ulaşma gayretiyle devam etmektedir.

3.1.3. Solmaz Karakterinin Söylem Analizi

Solmaz uzun boylu, siyah saçlı, sokakta çiçek satarak ve mahalledeki küçük restoranda dans ederek tek başına evin geçimini sağlayan bir karakterdir. Annesi vefat etmiştir, babası Osman ve abisi Yılmaz ile aynı evde yaşamaktadır. Babası ve abisi çalışmamaktadır. Babası hastadır ve ilaç kullanmaktadır, abisi bir işi olmayan sokaklarda serserilik yapan birisidir. Solmaz sürekli renkli elbiseler giyen kadınsı yönü özellikle altı çizilen bir karakterdir. Solmaz filmin diğer başrol oyuncusu Kaan ile birbirlerini sevmektedirler ve evlilik hayalleri kurmaktadır lakin aralarında yaşanan küçük problemler sebebiyle tek gayeleri olan evliliğe ulaşamamaktadırlar. Aralarındaki problemin temelinde Solmaz’ın kendisine âşık olan Nurullah’ın restoranında çalışması ve Kaan’ın sürekli başkalarıyla kavga etmesi, çalıştığı spor salonunda kızların da olması sebebiyle Solmaz’ın Kaan’ı kıskanmasıdır. Dizinin 1. bölümünün ilk karesinde Solmaz bir gelin ve damat görmektedir ve kendisini gelin yerine koyarak hayallere dalmaktadır. Evlenmek ve gelinlik giymek onun en büyük hayalidir. Seyirciye bu durum yansıtılmaktadır. Dizinin çoğu bölümünde evlenmek Solmaz’ın en çok istediği bir olgu olarak sunulmaktadır. Evlilik konusunda dizinin 4.

bölümünde Solmaz’ın moralinin bozuk olması üzerine Solmaz ile babası Osman arasında şu diyaloglar geçmektedir:

Osman: Solmazım güzel kızım! Bu dünyada seni kötü görmek kadar beni hiçbir şey üzemez.

Solmaz: Kaan baba hep kendini düşünüyor. Yaa başı beladan hiç kurtulmuyor. Böyle bir insanla ben nasıl evleneceğim?

Osman: Gözünü karartma güzel kızım benim. Hem unutma öfke öfke doğurur. Hem siz birbirinize sahip çıkarsanız kaderiniz zaten güzel olacak. Evlilik, mutlu yuva... Gerisi Allah’ın takdiri.

Evlilik ve yuva kurmak ile ilgili dizinin 6. bölümünde de Solmaz’ın evliliği ne kadar arzu ettiğine işaret edilmektedir. Solmaz, Kaan’la tartışıkları için arkadaşı Huriye ile dertleşmektedir ve Huriye’ye şunu söylemektedir: “Ya ben çok bir şey istemiyorum ki, çoluğumla çocuğumla mutlu bir yuva kurmak istiyorum”

Dizinin genelinde evliliğe bu denli çok vurgu yapılmasının sebebinin ataerkil sistemin toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadından beklediği ‘evli kadın rolü’ olduğu düşünülebilir. Ataerkil gelenekte kadın evlenmeden önce aile içerisinde baba otoritesi karşısında boyun eğen itaat eden, edilgen bir konumdadır. Evlilik de bir bakıma bu boyun eğme sürecinde boyun eğilen kişinin değişmesidir. Kadın babasından sonra kocasının iktidarı altına girmektedir. Kadının kocasının iktidarını kabullenmesi Solmaz’ın dizinin 7. bölümündeki “Belki de burada son sahneye çıktılarım. Artık Kaan’ım işlerini yoluna koyunca burada çalışmamı istemiyor.” sözleriyle pekiştirilmektedir. Dizide kadının hayattaki en büyük amaçlarından birisinin evlilik olması gerektiği sürekli işaret edilmektedir. Buradan hareketle kadının yerinin evi olduğu ve evlilik sürecinde en büyük görevlerinden birisinin annelik olduğu vurgulanmaktadır. Solmaz’ın “Ya ben çok bir şey istemiyorum ki, çoluğumla çocuğumla mutlu bir yuva kurmak istiyorum.” sözleriyle de evli kadın ve annelik rolü pekiştirilip yeniden üretilmektedir. Kadına nasıl olması gerektiği ve kendisinden nasıl roller beklendiği net bir biçimde sunulmaktadır.

Solmaz evin gemini tek başına sağladığı halde ev içi işleri yine Solmaz yapmaktadır. Evin temizliği ve yemek hazırlamak Solmaz’ın sorumluluğundadır. Dizinin 6. bölümünde Kaan, Solmaz ve babasını evlerinde ziyaret etmek için gelmiş ve onlara kahvaltı hazırlamak istemektedir. Aralarında şu diyalog geçmektedir:

Kaan: Hadi ben başlayım o zaman?

Solmaz: Neye başlayacaksın?

Kaan: Kahvaltı hazırlayacağım.

Solmaz: Aaa, sen mi? Allah Allah!

Bu diyalogla aslında diyalogdan öte Solmaz’ın jest ve mimikleriyle, ev içi rollerden olan kahvaltı hazırlamanın aslında kadının görevi olduğu, erkeğin kahvaltı hazırlamasının normal dışı ve kadına verilen bir lütuf olduğu mesajı verilmektedir. Solmaz’ın şaşkınlığı ve aşırı mutluluğu kahvaltı hazırlama sürecinde devam etmektedir.

Erkeğin dışarda çalışan, kadının ise ev içi rolleri üstlenen bireyler olduğu noktasındaki işaretlere dizinin 7. bölümündeki şu diyaloglarla rastlıyoruz:

Solmaz: Eee sen bana bir şey diyecektin? Ne diyecektin?

Kaan: Aşkım düzenli bir işe başlıyorum artık?

Solmaz: Nasıl yani nerede?

Kaan: Erkan abinin yanında

Solmaz: Gene dövüşeceksin öyle mi?

Kaan: Yok be aşkım. Erkan abinin salonunu güzel bir spor salonuna çevireceğim. Erkan abinin bu işlerle uğraşacak vakti yok fitnessla platesle. Orada hocalık yapacağım. Sistemi değiştireceğim. Düzenli bir iş hayatım, düzenli de bir spor hayatım olacak.

Solmaz: Ee madem hocalık yapacaksan, dövüşmeyeceksen olur o zaman

Kaan: Aşkım ben buradayken artık senin üstündeki yükü almam gerek, daha dur neler yapacağım.

Kaan ile Solmaz arasındaki bu diyalogla erkeğin düzenli bir işte çalışmasının, kadının iş hayatından çekilip evinde ev içi roller meşgul olmasının gerekliliğinin normalleştirildiği düşünülebilir. Solmaz, Kaan’ın bu sözleri üzerine gayet memnun ve mutlu bir şekilde Kaan’a sarılmaktadır ve kadın kalıplaşmış cinsiyet rollerine uygun olarak temsil edilmektedir.

Modernleşme süreciyle kadın çalışma hayatına girmiş, kadının statü ve rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Lakin tüm değişim ve gelişmelere rağmen kadının asıl yerinin evi olduğu anlayışı devam etmiş, kadınların kamusal alanda varlık göstermeleri ev içi rollerinde değişiklik meydana getirmemiştir. Solmaz kamusal alana çıkıp para kazanıyor olsa da ev içi rollerinde değişiklik meydana gelmemiştir. Dizide, Solmaz’ın annesi vefat etmiştir ve olmayan bu anne karakterini Solmaz’ın doldurduğu düşünülebilir. Ailesinin mutluluğunu düşünen, fedakâr, özverili “anne rolü” Solmaz üzerinden seyirciye yansıtılmaktadır. Fedakâr kadın rolü dizinin 15. bölümünde tekrar sunulmaktadır. Solmaz, ev kirasını ödemekte güçlük çekmektedir ve babası

Osman oğlu Yılmaz’a hiç çalışmadığı için kızmaktadır. Solmaz abisine kızan babasına itiraz etmektedir ve abisinin hiçbir sorumluluk almamasını sorun etmemektedir. Tüm sorumluluğu kendi üzerine almaktadır. Ataerkil sistemin kadından beklediği fedakâr “anne rolü” seyirciye bu şekilde tekrar tekrar gösterilerek kadınların nasıl olmaları gerektiği konusunda mesaj verildiği düşünülebilir.

Dizinin 5. bölümünde Solmaz, abisi eve gelmediği için abisini aramaya sokağa çıkmak istemektedir. Babası Osman Solmaz’ın sokağa çıkmak istediğini duyunca şu sözleri söylemektedir: “Olur mu öyle şey kızım? Bu saatte kız başına sokak sokak abini mi arayacaksın? Koca adam o istese gelirdi”. Solmaz da babasının bu sözü üzerine sokağa çıkmaktan vazgeçmektedir. Bu sözlerden hareketle kadının güçsüz ve pasif bir varlık olduğu düşüncesiyle korunması gerektiği seyirciye sunulmaktadır.

Genel olarak bakıldığında Solmaz karakterinin temsiliyle kadınlar, evlilik üzerinden fedakâr anne ve ev içi rollerle baskın olarak sunulmaktadır. Bu sunumlarla kadınların konumunun edilgenliği ve korunması gereken bir varlık olduğu pekiştirilmektedir. Ayrıca bahsi geçen bu roller modernize edilerek sunulmaktadır.

3.1.4. Leman Karakterinin Söylem Analizi

Leman uzun boylu, siyah saçlı, eşi vefat etmiş, eşi vefat ettikten sonra holdingi yönetmiş ve bir süre sonra da işleri eşinin arkadaşı İhsan’a devretmiş, varlıklı, modern bir kadındır. Leman hayatındaki herkes üzerinde baskı kurmaktadır ve özellikle oğlu Lider ve kızı Aylin adına kararlar alarak onların hayatlarını kontrol altına almak istemektedir. Oğlu Lider’in eşinin eski arkadaşı ve şirketin ortağı İhsan’ın kızı Duru’yla evlenmesini istemektedir. Duru ile Lider’in evliliğini Lider’in şirketin başına geçmesi için istemektedir. Lider, annesinin kendisini istemediği bir evliliğe zorlamasından ve kendi hayatını yönetmeye çalışmasından son derece rahatsız olmaktadır. Bu sebeplerle Leman’ın Lider ve Aylin ile aralarındaki iletişim sorunlu devam etmektedir. Leman’ın iyi anlaştığı tek karakter Duru’dur. Leman’ın Duru ile olan muhabbetlerinden toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadınlardan beklenen roller noktasında birçok mesaj seyirciye sunulmaktadır.

Dizinin genelinde Leman ve Duru’nun muhabbetlerinde detoks yapmak, güzellik, kilo, genç kalmak, yaşlanmamak ve elbise bolca geçen konulardandır. Dizinin 5. bölümündeki şu diyalogla karşımıza bu konular çıkıyor:

Leman: Aaa, dur bakayım sen kilo falan mı verdin?

Duru: Ayy detoks yapıyorum, o içtiğim meye sularıyla var ya 2 kilo birden verdim. Tavsiye ederim bak!

Leman: Amaan sevmiyorum ben öyle şeyleri içmeyi. Ne o öyle tatsız tuzsuz

Duru: Aman ihtiyacınız yok zaten boş verin.

Leman: Ama bu aralar var valla ben de platese başlayacağım.

....

Leman: Lider döndü ya artık Amerika’dan ben de sistemimi buldum platese mutlaka gidelim

Duru: Ayy mutlaka mutlaka haftada 3 kere falan fix yani

Leman: Evet 3 keresiz olmaz tabi ki

Bu konular güzel olmak ve güzel kalmak noktasında birleşmektedir. Geleneksel anlayışın kadından beklediği güzel, bakımlı ve alımlı olması gerekliliğinin altı sürekli çizilmektedir. Dizinin 11. bölümünde Leman Duru’ya eski elbiselerini göstererek aralarında şu diyalog geçmektedir:

Duru: Bunlar ne?

Leman: Bunlar benim mirasım sayılır. Nasıl? (elbiseler)

Duru: Ayy çok güzeller bir de renk renk dizmişsiniz.

....

Duru: Aylin çok şanslı!

Leman: Aylin’in böyle şeylere hiç merakı yok mesela.

Duru: Belki de belli etmiyordur. Bence bütün kızlar kendi içinde süslüdür. Hepsi de büyürken önce annelerine özenirler.

Bu diyaloglar kadının güzel olması ve güzel olmak için uğraşması gerekliliğini tekrar sunmaktadır. “Bence bütün kızlar kendi içinde süslüdür. Hepsi de büyürken önce annelerine özenirler.” sözüyle de cinsiyet rollerinin ilk olarak aile içinde öğrenildiğine işaret etmektedir.

Yine dizinin 11. bölümünde Duru giydiği elbiseleri Leman’a göstermektedir ve aralarında şu diyalog geçmektedir:

Duru: Nasıl olmuşum?

Leman: Şahane olmuşsun!

Duru: Ne kadar zayıfmışsınız! Yani hala öylesiniz.

Leman: Çok zarif olmuşsun

Duru: Teşekkür ederim

Leman: Ama sende sevmediğim bir şey var. Yüzünde üzgün bir ifade var. Bundan hiç hoşlanmıyorum. Bir kadının en önemli silahı gülümsemesidir. İş hayatında en çok gereken şey budur!

Kalıplaşmış cinsiyet rolleri düşünüldüğünde kadından beklenenin güler yüzlü, zayıf, zarif, duygusal ve sevecen olmasıdır. Ayrıca kadınların iş hayatında akıl veya yaptıkları işlerle değil de güler yüzlü oluşlarıyla başarılı olabilecekleri vurgulanmaya çalışılmaktadır. Kalıplaşmış rollerin bu diyaloglarla sunulduğu düşünülmektedir.

Dizinin 4. bölümünde Aylin annesi Leman’a şirkette çalışmak istediğini söylemektedir lakin Leman kızının şirkette çalışmasına sıcak bakmamakta ve bu durumu önemsememektedir. Kızının yerine oğlu Lider’in şirkette söz sahibi olması gerektiğini düşünmektedir ve kızına şu sözü söylemektedir: “Bak biliyorsun baban kurdu bu şirketi, abin de tek varisi. Biz babamızdan böyle gördük. Sen istediğin işte çalışabilirsin şirkette de çalışabilirsin. Ama boş hayallere kapılma. Bak Duru hiç şirkette çalışmak istiyor mu?” Bu sözlerle çalışma hayatında yalnız erkeklerin patron, söz sahibi olabileceği kadınların da çalışabileceği ama kadınların daha alt kademelerde olması gerektiği mesajı verilmektedir. Yine ataerkil gelenekten beslenen kadının ikincil ve edilgen konumunu pekiştiren bu düşünceyle kadın pasif rollere hapsedilmekte ve seyirciye iletilmektedir. Kadının bu edilgen konumu dizinin 5. bölümünde Leman ve Duru arasındaki şu diyalogla tekrar pekiştirilmektedir:

Duru: Lider nerede yok mu?

Leman: Lider çok erkenden çıkmış. Malum önümüzdeki hafta yoğun bir tempoya girecek ya işte ön hazırlıklarını yapıyormuş.

Duru: Eminim her şeyin altından kalkacak. Lider çok başarılı bir iş adamı olacak

Leman: O başarılı iş adamının arkasında da çok başarılı bir kadın olacak öyle değil mi?

Bu diyalogla seyirciye, kadınların başarılı bir erkeğin arkasında ancak pasif bir nesne olabileceği mesajı verildiği düşünülebilir.

Genel olarak bakıldığında Leman ve Duru üzerinden kadınların zayıf, bakımlı, güler yüzlü, sevecen olması gerektiğinin, kadının erkeğin arkasındaki ikincil konumunun sürekli altı çizilmektedir. Güzel, bakımlı, ideal kadın rolü yüceltilmektedir.

3.1.5. Necla Karakterinin Söylem Analizi

Necla orta boylu, siyah saçlı, orta yaşlarda, bakımlı, ailesinden ayrı ve Solmaz’ın abisi Yılmaz’la birlikte yaşayan, cinselliği evlilik öncesinde deneyimleyen modern bir kadındır. Dizinin 1. bölümünde Necla, Yılmaz’a internetten bulduğu ultrason görüntüsüyle hamile olduğuna ve çocuklarının olacağına dair yalan söylemektedir. Bu yalanı kullanarak Yılmaz’dan para istemektedir ve kişisel ihtiyaçlarıyla ilgili her türlü talebini Yılmaz’a yaptırmaktadır. Dizinin 6. bölümünde Necla’nın babasından gizli ailesinin evine gidip annesini ve kardeşlerini görmesi üzerine babası Necla’yı aramaktadır ve Necla ile babası arasında şu diyalog geçmektedir:

Necla: Alo Baba.

Baba: Ben sana bir daha bu eve gelmeyeceksin demedim mi? Duymayacak mıyım sandın?

Necla: Baba, çok özledim annemi, kardeşlerimi.

Baba: Onu bizim namusumuzu iki paralık ederken düşünecektin?

Necla: Biz Yılmaz’la birbirimizi seviyoruz. Evleneceğiz.

Baba: Sus başlatma sevginize. Bir daha bu evin etrafında dolandığını duymayayım. Benim senin gibi kızım yok! İşte o kadar!

Necla Yılmaz’la birlikte olduğu için evinden uzaklaştırılmış, annesiyle kardeşiyle görüşmesi babası tarafından yasaklanmıştır. Necla’nın evinden atılması ve aile ilişkilerinin bozulmanın sebebi Yılmaz’la birliktelik yaşamasıdır. Bu durum dizinin 10. bölümünde Necla tarafından dile getirilmektedir. Necla Yılmaz’a kendisi yüzünden evinden olduğunu, babasının kendisinden nefret ettiğini, işinden olduğunu, parasız kaldığını söylemektedir. Necla’nın zor bir durumda olduğu seyirciye yansıtılmaktadır. Geleneksel cinsiyet rolleri düşünüldüğünde Necla bu rollere karşı gelen, toplumun kendisinden beklediği rolleri reddeden bir karakterdir. Evlenmeden cinsel deneyim yaşamıştır, ailesinin rızası olmadan bir erkekle aynı evde yaşamaktadır, bağımlı değildir ve özgür bir kadındır. Bu noktada Necla dizide çok zor durumlara düşmektedir ve bu durum seyirciye sürekli sunulmaktadır. Buradan hareketle geleneksel rollere sahip olmayan kadınların hayatlarının kötü geçeceği bu sebeple toplumun uygun gördüğü davranışları yapmalarının onlar için iyi olacağı mesajının seyirciye iletildiği düşünülebilir. Necla karakteriyle kadınların özgür yaşamları olumlanmaktan ziyade kadınlara nasıl olmamaları gerektiği

noktasında uyarı verilmektedir. Ataerkil geleneğin izlerinin görüldüğü bu uyarıyla toplumsal cinsiyet rolleri farklı bir yoldan kadınlara sunulmaktadır.

Genel olarak bakıldığında Necla, namus üzerinden şeytani kimlikte kadın rolünde, namusunu koruyamamış, toplumsal rolleri taşıyamamış ve bu sebeple hayatı zor durumda olan bir kadın temsiliyle sunulmaktadır.

4. Sonuç

Türk toplumunda kadın sorunu, 19. yüzyılın ikinci yarısında Tanzimat’la, daha sonra 1. ve 2. Meşrutiyetle tartışılmaya ve konuşulmaya başlamıştır. Bu süreçte kadınlar eğitim alarak, meslek sahibi olarak, edebiyat ve basında söz sahibi olarak, modernleşme hareketlerine katılarak toplumsal cinsiyet rollerini ve geleneksel kalıpları zorlamaya başlamışlardır. Cumhuriyetle birlikte modernleşme hareketleri hız kazanmış, şehirde yaşayan kadınlar kamusal alana çıkarak daha etkin roller almışlar lakin kadınlara atfedilen geleneksel rollerden sıyrılamamışlardır. Medeni kanun gibi yasal düzenlemeler ve reformlar toplumun kadına bakışında önemli değişiklikler meydana getirmemiş, kadın modernlik ile geleneksellik arasında sıkışmıştır. Ayrıca Cumhuriyetin getirdiği haklardan çoğunlukla şehirde yaşayan eğitilmiş, varlıklı kadınlar faydalanabilmiş, kırsal kesimde yaşayan kadınlar bu haklardan mahrum kalmışlardır.

20. yüzyılın sonlarında kadınlar daha örgütlü daha özgür bir biçimde hak arama mücadelesine girmişler ve birçok yasal düzenlemeyi kendi lehlerine çevirmişlerdir. Lakin kadınların önünde hala çözülmeyi bekleyen birçok problem ve aşılması gereken engeller bulunmaktadır. Söz konusu problemlerin kaynağını toplumun kadından beklediği gelenekselleşmiş cinsiyet rolleri oluşturmaktadır. Modernleşmeyle birlikte toplumsal yapıda değişimler yaşansa da toplumsal cinsiyet kalıpları hala toplum içinde varlığını sürdürmektedir. Kadın her ne kadar hak arama mücadelesine girip başarılı olsa da eğitim alıp kamusal alana katılsa da annelik, ev içi işler, çocuk bakımı gibi sorumluluklar sadece kadının görevi sayılmaktadır. Günümüzde bile kadınlar bu cinsiyet rollerini tek başlarına yüklenmeye terkedilmiş durumdadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri ilk olarak ailede öğrenilmeye başlanmakta daha sonra içinde yaşadığı toplum ve kültür tarafından pekiştirilmektedir. Toplum, söz konusu cinsiyet rollerini pekiştirmek için kitle iletişim araçları gibi çok farklı araçlar ve alternatifler kullanmaktadır. Bu araçlar arasında da en çok takip edilen araç televizyondur ve televizyonun başat ürünü olan dizilerdir. Dizilerde anlamlandırma ve yeniden üretme süreciyle toplumsal cinsiyet rolleri izleyiciye sunulur. Dizilerde kadınlar geleneksel kalıplar içinde gösterilmektedir. Toplumca

onaylanarak idealleştirilen kadınlar dizilerde; sadık, cefakâr, fedakâr anne rolünde, bir erkeğin himayesi altında, kamusal alan da olsa da asıl yeri evi olan ve ev işleri çocuk bakımı gibi görevleri üstlenen bireyler olarak temsil edilmektedir.

Bu çalışma, Aşk-ı Roman dizisindeki kadın karakterlerin temsil ettiği toplumsal cinsiyet rollerinin toplumun kadına bakış açısındaki ortak inanç ve davranış biçimleriyle ne ölçüde benzeştiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- Aşk-ı Roman dizisinde geleneksel cinsiyet rollerindeki kadın sunumlarına yer verilmektedir. Modernleşme süreciyle cinsiyet rollerinde değişimler görülse de cinsiyet rolleri modernize edilerek kadın yine annelik ve fedakâr kadın rolüyle temsil edilmektedir. Kadının güzel, bakımlı, zayıf, itaat eden, güler yüzlü, sevecen olması gibi nitelikleri taşıması gerektiği vurgulanmaktadır. Dizinin genelinde kadın geleneksel cinsiyet rollerini kıramamaktadır.
- Kadınlar; korunmaya muhtaç, edilgen, kamusal alanda ikincil konumunda olan bir birey olarak gösterilmekte kadının önüne geleneğin keskin çizgileriyle sınırlamalar koyulmaktadır.
- Ataerkil geleneğin en önemli kalelerinden biri olan evlilik olgusu sürekli olumlanmakta, kadınların en önemli gayelerinin evlilik olması gerektiği vurgulanmaktadır.
- Toplumum onayladığı toplumsal rollere uygun hareket etmeyen kadınlar namus kavramı üzerinde dizide zor durumlarda gösterilmektedir. Bu noktada kadının nasıl olmaması gerektiği konusunda da mesajlar verilmektedir.
- Dizide, toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında geleneksel rolleri taşıyan kadınlar olumlu manada gösterilmekte ve ataerkil iktidar pekiştirilmektedir.

Kaynaklar

- Barker, C. Ve Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage
- Çelenk, S. (2005). *Televizyon Temsil Kültürü 90'lı Yıllarda İklim ve Televizyon İlişkileri*. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Sevmiş, O. E. (2013). *Televizyon dizilerinde toplumsal cinsiyet açısından kadının sunumu: huzur sokağı dizisi kadın karakterleri*. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tonkiss, K. (2006). *Analysis text and speech: content and discourse analysis*. C. Seale, (2nd ed.). In. *Researching Society and Culture*. London: Sage

Wodak, R. ve Fairclough, N. (1997). *Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as Social Interaction*. London: Sage.

The Presentation of Woman from The Social Gender Roles in The Local Television Serials in Turkey: Aşk-ı Roman Example

EXTENDED SUMMARY

The topic of women has been on the agenda during the history of humanity and has been frequently spoken about, and in recent history, it has become the subject of many scientific researches. Nevertheless, the woman was imprisoned in a passive position by patriarchal tradition, which she had never seen worthily in the societies. She was often viewed as a problematic, incomplete entity; the woman was seen as a symbol and bearer of pure sensibility far away from reason.

Gender roles negatively affect women, especially from birth, for life. After the Industrial Revolution, women and man's fields of work were almost completely differentiated; women, maternity, child care, housework, etc., were confined to the private space, while the male was taken out of the public domain and taken to work. While the role of 'bringing home bread' was considered to be a valuable position in society, women were given passive and passive roles. Gender roles expected by the societies were first learned in the family environment in which the individual was educated, internalized and internalized, and these gender roles appeared to the individual in all areas of life and represented the gender roles that individuals learned in these areas.

Television, a building system; It contains many programs and elements such as news, sports, discussion, education, entertainment, magazine, art, music, children's programs, religious programs, documentaries, series, and films. Each of these program types forms a certain form of representation with the character, constructs and transmits certain meanings. The content of these program types, which are products of the television, are influenced by the source and affected by the social events and processes and fed from this source to form a variety of meaning mechanisms. Television is a place where the cultural one is established and reflected, the rituals of the common life of the community are constructed, circulated and reproduced. (Çelenk, 2005).

The modernization efforts that started with the Tanzimat and continued with the Republic brought important changes in our social production. In our view of the world, women and men have been positive or negative influences of the struggles of modernization, betting on every social aspect. Gender roles also change our social elements. In one of the most important

elements of Latino television, stereotyped gender roles, and male-dominated understanding continue to be represented and the secondary position of women is reinforced. Based on the assumption that the nature of female representations is problematic and unequal in terms of gender roles reflected in the series despite the changes experienced by today's women, determining the gender roles represented by the female characters in the *Aşk-ı Roman* serial is similar to the common beliefs and behaviors. It is the purpose.

'Local Television Series in Gender Roles in terms of women's presentation of the novel series *Aşk-ı Roman* critical discourse of qualitative research methods in the study of the sample analysis method has been used in Turkey.

Analysis of critical discourse; social discourses, events and texts, and closed or open messages between social structures, relations, and processes, causal relations. Such discourses tend to explain how incidents and texts emerge, ideologically shaped by power relations and power struggles (Fairclough and Wodak, 1997).

The universe of this study, published in Turkey ails television, constitute the sample of the first 15 episodes of the series *Aşk-ı Roman*. The study is limited to three female characters in the *Love-I Roman* sequence. These characters are Solmaz, Leman, and Necla. While choosing these characters, it has been taken into consideration that they can point to social reflections within the scope of gender roles and inform about gender roles. In the study, a categorization was not performed within the framework of previously selected themes, and discourse analysis was performed on the themes that emerged during the monitoring. Within the scope of the research, the leading actor of the series of reasons for the selection of *Aşk-ı Roman* sequence, Solmaz and Kaan, had to take part in the marriage program before, and this program was followed intensively by women in particular.

The results of this study are as follows:

- In the *Aşk-ı Roman* serial, female presentations in traditional gender roles are included. Although there are changes in gender roles during the modernization period, gender roles are modernized and women are again represented as motherhood and self-sacrifice women. It is emphasized that women should carry qualities such as being

beautiful, well-groomed, weak, obedient, gullied and loving. In the whole of the series, women do not find traditional gender roles.

- Women; passive, public space in the second position is shown as an individual in front of the woman is put in front of the limits by sharp lines.
- One of the most important qualities of patriarchal tradition, the marriage phenomenon is constantly emphasized and it is emphasized that the most important goals of women should be marriage.
- Women who do not act in accordance with the social roles approved by the society are shown in difficult situations on the concept of honor. At this point, messages are also given about how the woman should not be.
- In the series, women who carry traditional roles in the context of gender roles are shown in positive terms and patriarchal power is consolidated.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 3, Sayı 1, 108 - 121
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 3, Issue 1, 108 - 121
DOI: 10.29250/sead.402086

Gönderilme Tarihi: 06.03.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 12.03.2018

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime Yönelik Özyeterlik İnançları

Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi, atural@bartin.edu.tr

Fatma Nur KALA, Bartın Üniversitesi, nurkala92@hotmail.com

Özet: Günümüzde sosyal bilgiler dersi kapsamında okul içi ve okul dışındaki öğrenme-öğretme süreçleri önemsenmektedir. Müzeler de geçmişten günümüze uzanan köklü geçmiş, amaç ve içeriğiyle sosyal bilgiler dersleri için önemli bir unsurdur. Bu çalışmada, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu temel amaç kapsamında öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inanç düzeyleri değişkenler açısından (cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve müze eğitimi dersi alıp almama durumu) ele alınmıştır. Araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının müze eğitime ilişkin olumlu inançlarının olduğu ancak, cinsiyet, sınıf düzeyi ve müze eğitimi dersi alıp almama durumuna göre ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İnanç, Müze, Özyeterlik, Sosyal Bilgiler.

Self-Efficacy Beliefs of Social Studies Teacher Candidates on Museum Education

Abstract: In the context of today's social studies course, the learning-teaching processes in and outside school are important. Given their well-established history, purpose and content extending from past to today, museums are also important elements for the social studies lessons. This research aimed to identify the self-efficacy beliefs of social science teacher candidates on museum education. To this end, self-efficacy beliefs of prospective teachers on museum education were examined according to various variables (i.e. gender, class level, whether they took a museum education course). Quantitative research methods were used to collect data. Results showed that the prospective teachers had positive beliefs on museum education. However, no statistically significant difference was found according to gender, class level and whether they took a museum education course.

Key Words: Education, Belief, Museum, Self-efficacy, Social Studies.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

1. Yazar Orcid No: 0000-0003-2009-7543

2. Yazar Orcid No: 0000-0002-6315-8409

1. Giriş

Geçmişten günümüze kadar bütün insanlar araştırma, sergileme, inceleme, biriktirme gibi olgular sayesinde, insani duygularıyla, eserler sergilemektedir. İnsanlar önemli gördükleri, beğendikleri ya da armağan durumunda olan kıymetli eşyalarını kimseye dokundurmadan, saklama eğilimi göstermektedir. Bu yaşantıdan kaynaklanan durumlardan dolayı sergileme özelliği belirmiştir. İnsanları yaşadıkları çevreye göre değerlendirdiğimizde insan sadece dinleyen, anlatan değildir aynı zamanda araştıran, araştırdığını eleştiren, edindiği bilgilere yorum katabilen varlıklardır (Yücel Kurnaz, 2015, 2). Bu olaylardan sonra ise ‘müze’ kavramı ortaya çıkmıştır. Müze kavramının birçok tanımı yapılmıştır. TDK’ ya (2017) göre müze, geçmişten bugüne isimlere, sanata ve farklı bilim dallarına ait olan veya sanat ve bilime hizmet eden unsur ve materyallerin korunduğu, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapı olarak ifade edilmektedir. Geçmiş dönemlerde daha sınırlı bir içerik ve daha dar amaçlar çerçevesinde kurulmuş olan müzeler, günümüzde artık olabildiğince farklı ve büyük kitlelere hitap edebilen zengin bir içeriğe sahiptir (Hooper & Greenhill, 1999, 3). Müzeler, kuruldukları zamandan itibaren farklı şekillerde algılanıp bireylerin duygu ve düşüncelerine hitap etmiştir. Müzeler, insanlar ihtiyaç duydukları için ortaya çıkmıştır. Bundan dolayıdır ki müzelerin kuruldukları andan itibaren birtakım amaçları olmuştur. Müze kavramı ilkçağda, insanların ihtiyaçlarından ortaya atılmıştır (Kaya Koçak, 2010, 1). Bu açıdan dünyadaki ilk müze olarak bilinen İskenderiye Müzesi (Kütüphanesi), insanların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kütüphane iken müzeye çevrilmiştir (URL-1, 2016). Müzelerin tarihi çok eskilere kadar dayanmanın yanında kendini geliştirerek günümüze kadar gelmeyi başarmıştır. Müze, dünyada doğmayı kazanmış ve Türkiye’de de var olmayı başarmıştır. Önceleri yabancı uzmanların yardımıyla Türkiye’de devam eden müzecilik, sonradan kendini geliştirerek Osman Hamdi Bey’in başa geçmesiyle birlikte Türkiye’nin de kendine özel müze dönemi başlamıştır (Kervankiran, 2014, 356). Türkiye’deki ilk müze ise, İstanbul’da Aya İrini Kilisesi bünyesinde açılan “Mecmu-ı Âsâr-ı Atike” yani “Eski Eserler Koleksiyonu” adlı müzedir (Kaplan, 2017). Demirci (2009)’a göre eğitimciler, müzeleri okulların bir parçası gibi eğitim öğretim sürecine alternatif bir unsur olarak dâhil etmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin kaynaşmasında özellikle sosyal bilgiler dersi içinde müze gezileri ile amaçlanan müze eğitimi ve müze bilinci kazandırma süreci önem kazanmıştır (Ata, 2015, 172). Sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülecek okul dışı eğitim süreci kapsamında olan müze gezilerinin de bu açıdan doğru ve etkili ve zengin bir içerikle planlanması gerekli görülmektedir (Stoddard, Marcus, Squire & Martin, 2015, 123). Müze ziyaretlerinin öneminin yalnızca öğretmenler değil öğretmen adaylarının da farkında olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları kadar

öğretmen adaylarının da özyeterlik inançları önemlidir. Çünkü öğretmenlerin bilgi ve becerileri, eğitim aldıkları okullarda, öğretmenlik mesleğine hazırlanırken artmaktadır. Müze eğitimine olumlu bakış, öğretmen adaylarının eğitimi sırasında kendilerinin özyeterliklerinin farkında olmaları ve özyeterlik inançlarını geliştirmeleri açısından değerlidir. Günümüz müzelerinde eğitici faaliyetler önem kazanmıştır. Öğrencilerin müzeleri gezerek, müzelerdeki eserlere dokunarak öğrenmeleri onlar için önem arz etmektedir. Bunun için ise öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere önemli bilgiler kazandırmaktadırlar. Bunun için sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimi konusunda bilgili ve bilinçli olmaları önemlidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kazandırabilecekleri vatandaşlık konusundaki eğitimi de faydalıdır. Öğrencilerin müzelerdeki duyguları, vatandaşlık bilgisiyle bağdaştırabilmeleri gerekmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, öğretmen adaylarının müze ziyaretlerini eğitim öğretimde ne derece kullanabilmeleri önemlidir (Yeşilbursa ve Uslu, 2014, 412). Günümüzde müzeler insanların sadece eğlenmek, gezmek ya da sergileneni izlemek amacıyla gittikleri yerler değildir. Müzeler, artık günümüzde eğitim amacını da taşımaktadır. Öğrencilerin gezerek, görerek, dokunarak ve hissederek öğrendiği eğitim öğretim mekânları haline gelmiştir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimi ile ilgili olarak özyeterlik inançları incelenmiştir. Konunun ilgili alan literatürüne katkı getirebileceği ve sosyal bilgiler derslerinde müze eğitimine dikkat çekebileceğinin düşünülmesi açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmesidir.

Bu çalışmanın genel amacını gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı kabul edilebilecek bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları adayların sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançları öğretmen adaylarının daha önceden müze eğitime yönelik ders alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmanın Yöntemi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime olan özyeterlik inançlarının incelendiği bu araştırmada, nicel araştırma yöntemine dayalı tarama yöntemi modeli esas alınmıştır. “Tarama yöntemi; geçmişte veya günümüzde halen var olmakta olan bir durumu var olduğu haliyle incelemeyi, açıklamayı amaçlayan bir yaklaşımdır” (Aylar ve Aksin, 2011, 301). Araştırmada, Batı Karadeniz Bölgesi’ndeki bir devlet üniversitesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde halen eğitimlerine devam eden Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile beraber çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma sürecindeki değişkenlere göre dağılımını gösteren bilgiler ise Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.

Bağımsız Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	96	66.21
	Erkek	49	33.79
Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	54	37.24
	2.Sınıf	43	29.66
	3.Sınıf	32	22.07
	4.Sınıf	16	11.03
Müze Eğitimi Dersini almış olmak	Evet	42	28.67
	Hayır	103	71.33
Toplam Öğretmen Adayı Sayısı		145	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve daha önce müze eğitimi dersi alıp almamasına göre frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 1’e göre, çalışmaya katılan kız öğretmen adayları 96 (%66.21) kişi olarak, erkek öğretmen adayları ise 49 (%33.79) kişi olarak görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre, 1. sınıf 54 (%37.24), 2. sınıf 43 (%29.66), 3. sınıf 32 (%22.07) ve 4. sınıf 16 (%11.03) kişi olarak ayrılmaktadır. Toplam öğretmen

adaylarından müze eğitime yönelik ders alan öğretmen adayları 42 (%28.67), ders almayan öğretmen adayları ise 103 (%71.33) kişi olarak belirlenmiştir.

3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan kişisel bilgi formu ile Yeşilbursa ve Uslu (2014) tarafından geliştirilen 'Müze Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği' kullanılmıştır. Kişisel bilgi formuyla, bireyin cinsiyeti, sınıf seviyesi, okuduğu bölüm ve daha önceden müze eğitimi dersi alıp almaması gibi değişkenler hakkında bilgi toplanmıştır. Müze Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 'Tamamen Yetersizim', 'Yetersizim', 'Kısmen Yeterliyim', 'Yeterliyim' ve 'Tamamen Yeterliyim' şeklinde sıralanmış ve 1'den 5'e doğru puanlanmak kaydıyla derecelendirilmiştir. Ölçekte toplam 24 madde yer almaktadır.

3.2. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın sonucunda kayda geçen veriler, çözümlenirken SPSS 22 programı kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlere uygun olup olmadığını görmek için normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyette kızların ($p \leq 0.05$), sınıf düzeyinde 1. Sınıfların ($p \leq 0.05$) ve müze eğitimi dersi alıp almama değişkeninde hayır diyen katılımcıların ($p \leq 0.05$) normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu bakımdan değişkenler için non parametrik testler ile analiz yapılmıştır. Aritmetik ortalama yorumlamaları yapılırken şu aralıklar esas alınmıştır; 1.00-1.79 oldukça düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 oldukça yüksek şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları için anlamlılık düzeyi [$p \leq 0.05$] olarak kabul edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde 'sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inançları nelerdir?' sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inançları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimine Yönelik Öz yeterlik İnancı Frekansı.

	n	Elde Edilen En Düşük Puan	Elde Edilen En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss
Toplam	145	30,00	119,00	88,00	17,15

Tablo 2'ye bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının toplam puanları görülmektedir. Tabloya göre çalışma grubunu 145 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları puanlarının en düşük 30,00; en yüksek 119,00 olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının aritmetik ortalaması \bar{X} : 88,00 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu ortalamaya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inanç puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Özyeterlik ölçeğine göre standart sapma puanının 17,15 olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçekteki Maddelere Göre Müze Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Puanları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Maddeler	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim	\bar{X}	Ss
	f	f	f	f	f		
Madde 1	6	21	45	51	22	3,43	1,05
Madde 2	3	30	37	56	19	3,40	1,02
Madde 3	7	18	41	51	28	3,52	1,08
Madde 4	2	18	41	54	30	3,63	0,99
Madde 5	4	22	40	55	24	3,50	1,03
Madde 6	9	21	33	51	31	3,51	1,16
Madde 7	5	16	39	56	29	3,61	1,04
Madde 8	6	21	25	60	33	3,64	1,11
Madde 9	5	17	30	57	36	3,70	1,07
Madde 10	3	14	34	55	39	3,78	1,02
Madde 11	10	17	35	51	32	3,54	1,16
Madde 12	2	20	36	54	33	3,66	1,02
Madde 13	4	15	30	53	43	3,80	1,07
Madde 14	5	12	32	53	43	3,81	1,06
Madde 15	6	14	40	66	19	3,54	0,98
Madde 16	4	13	31	56	41	3,81	1,04
Madde 17	7	10	29	53	46	3,83	1,10
Madde 18	8	22	35	48	32	3,51	1,16
Madde 19	5	18	42	52	28	3,55	1,05
Madde 20	5	16	33	63	28	3,64	1,03
Madde 21	7	14	37	55	32	3,63	1,08
Madde 22	5	10	32	66	32	3,76	0,99
Madde 23	4	13	24	62	42	3,86	1,03
Madde 24	5	10	34	49	47	3,86	1,06

Tablo 3 içerisinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının her bir madde için verdikleri cevapların frekansları, ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tabloda yer alan maddelerin frekanslarına bakıldığında ilk inanca (tamamen yetersizim düşüncesine) katılımın diğer inançlara göre düşük frekansta kaldığı görülmüştür. Bu durum en düşük puana katılımın en az olduğunu göstermektedir ve maddelerin iyi bir yoruma açık olduğu söylenebilir. Bu açıdan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunun, müze eğitime yönelik inançlarının çok düşük olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda en yüksek özyeterlik inancı puanı 23. ve 24. maddelerde (\bar{X} : 3,86) görülmektedir. En düşük özyeterlik inancı ise 2. maddede (\bar{X} : 3,40) görülmektedir. Araştırma geneline bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplam özyeterlik inanç puanları ortalamaları \bar{X} : 3,65 olarak elde edilmiştir.

Aynı şekilde tablo 3'e bakıldığında dördüncü inanca (yeterliyim düşüncesine) katılımın ise diğer inançlara göre en yüksek frekanslarla seyir ettiği görülmektedir. Bu durumda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'tamamen yeterliyim' düşüncesinin bir alt basamağında yer alan ve bir alt puanına sahip olan düşünceye (yeterliyim) katıldıkları görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu sonucun da iyi bir sonuç olduğu yani sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarının iyi bir yerde olduğu sonucunu göstermektedir.

Diğer inançların ise (yetersizim, kısman yeterliyim, tamamen yeterliyim) ortalama şekilde seyrettiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının yukarıda bahsedilen iki inancın arasında frekanslarla yer almaktadırlar.

Maddelerin ortalamalarına bakıldığında ise genel olarak bütün maddelerin üç puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bütün maddeler, 3,39 ile 3,87 arasında puan ortalamasına sahiptir. Bu sonuç doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, bütün maddelerin ortalamasına göre kısmen yeterli düşüncesinden yeterli düşüncesine doğru 'olumlu' olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada ikinci alt problem olan 'sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimi özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?' problemine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime Yönelik Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Test Eden Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Kız	96	74,25	7128,00		
Erkek	49	70,55	3457,00	2232	0,616
Toplam	145				

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimi ile ilgili özyeterlik inançlarının, araştırmaya katılan kız ve erkek öğretmen adaylarına göre (cinsiyet) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür [U: 2232; p>0,05]. Bu durum öğretmen adayının kız olması ya da erkek olması durumunun özyeterlik inanç puanını etkilemediği sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda hem kız öğretmen adayları hem de erkek öğretmen adayları sosyal bilgiler dersi için müze eğitime yönelik ortak özyeterliğe sahiptir denilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında üçüncü alt problem olan 'sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançları, adayların sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?' sorusuna yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime Yönelik Özyeterlik İnançlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığını Test Eden Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X	P
1. sınıf	54	68,13		
2. sınıf	43	71,50	2,052	0,562
3. sınıf	32	79,61		
4. sınıf	16	80,25		
Toplam	145			

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarının, öğretmen adaylarının okumakta oldukları sınıf seviyesine göre anlamlı kabul edilebilecek düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [X=2,052; p>0,05]. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının okumakta olduğu sınıf seviyesi, öğretmen adaylarının müze eğitime olan özyeterlik inançlarını farklılaştırmamaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretmen adayları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermeksizin müze eğitime yönelik aynı özyeterlik inancına sahiptirler ve sınıf seviyesi, müze eğitime yönelik özyeterlik inancını etkilememektedir denilebilmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada dördüncü alt problem olan ‘sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime ilişkin özyeterlik inançları öğretmen adaylarının daha önceden müze eğitime yönelik ders alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?’ problemine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime Yönelik Özyeterlik İnançlarının Müze Eğitime Yönelik Ders Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılığını Test Eden Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Öğretmen Adaylarının Müze Eğitime İlişkin Ders Alıp Almamaları	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Evet	42	78,90	3314,00		
Hayır	103	70,59	7271,00	1915	0,279
Toplam	145				

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının müze eğitime yönelik ders alıp almamaları değişkeni yönünden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür [U=1915; p>0,05]. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 42’si müze eğitime yönelik daha önceden ders aldığını, 103’ü müze eğitime yönelik daha önceden ders almadığını ifade etmiştir. Bu durumda müze eğitime yönelik ders alan öğretmen adaylarının özyeterlik puan ortalaması 78,90, müze eğitime yönelik ders almayan öğretmen adaylarının özyeterlik puan ortalaması ise 70,59 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucuna göre müze eğitime yönelik daha önceden ders almak ya da almamak, müze eğitime olan inanç üzerinde etkili değildir. Bu bulguya göre, katılımcılardan müze eğitime yönelik ders alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, müze eğitime yönelik ders almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla aynı özyeterliğe sahiptir denilebilmektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimi ile ilgili olarak özyeterlik inançlarının incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının müze eğitimi konusunda ne düzeyde özyeterliğe sahip oldukları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarının sınıf seviyesine, cinsiyete ve önceden müze eğitimi ile ilgili ders alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu konuda elde edilen sonuçlara, bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tarihin ve yaşanmışlıkların bir aynası konumunda olan müzelere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının olumlu inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarında, özyeterlik puanları en düşük 3,40, en yüksek ise 3,86 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucuna göre değerlendirmeye alınan aralık değeri 3,40 ile 4,19 puanları arasındadır. Genel olarak ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç ortalamalarına 3,65 olarak ulaşılmıştır. Bu değerlendirme aralığına göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları yüksek olarak elde edilmiştir. Bu çalışmanın özyeterlik inanç puanlarının, Yeşilbursa ve Uslu'nun (2014) aynı isimde yapmış oldukları çalışmanın sonucuna denk olduğu görülmektedir. Uysal ve Kösemen (2013)'in öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inanç düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını orta seviye olarak sonuçlandırmışlardır. Peker (2014), 'sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları' adlı çalışmasında da aynı sonuca ulaşmış ve öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik tutumlarına yüksek puanda ulaşmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inanç puanları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının kız ya da erkek olması özyeterlik anlayışını değiştirmemiştir. Uysal ve Kösemen (2013) ile Yeşilbursa ve Uslu (2014), yaptığı çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Peker (2014) ise yapmış olduğu çalışmasında, kız öğretmen adayları lehinde olması bakımından müze kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarına sınıf seviyesi açısından bakıldığında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre 1, 2, 3 ve 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının aynı özyeterlik duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Aylar ve Aksin (2011)'in öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uysal ve Kösemen (2013) de çalışmasında öğretmen genel özyeterliliği ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Peker (2014), çalışmasında en yüksek ortalamayı dördüncü sınıfta, en düşük ortalamayı ise birinci sınıfta buluştur. Ama sonuç olarak bu farklılığın anlamlılığına ulaşamamıştır. Bu probleme ilişkin Yeşilbursa ve Uslu (2014), yapmış oldukları çalışmada farklı sonuca ulaşmışlardır. Yeşilbursa ve Uslu (2014), çalışmada 3. ve 4. sınıfları karşılaştırmışlar, sonuç olarak anlamlı farklılık elde etmişlerdir. Farklılığın hangi sınıf seviyesinin lehine olduğunu incelediklerinde ise, farklılığın 3.

sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan çalışma, Yeşilbursa ve Uslu'nun (2014) çalışmasından farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının daha öncesinde müze dersi alıp almaması konusunda özyeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 42 tanesi müze eğitimi ile ilgili ders aldığını, 103 tanesi ise müze eğitimi ile ilgili ders almadığını bildirmiştir. Özyeterlik ortalamalarına bakıldığında, müze eğitimi ile ilgili ders alan kişilerin ortalaması 78,90, müze eğitimi ile ilgili ders almayan kişilerin ortalaması ise 70,59 olarak bulunmuştur. Bu sonuca ilişkin yapılmış farklı araştırmalarda, Yeşilbursa ve Uslu (2014) müze eğitimine yönelik ders alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir sonuca ulaşırken; Peker'in (2014) yapmış olduğu çalışmasında müze eğitimine yönelik ders alan öğretmen adayı ile müze eğitimine yönelik der almayan öğretmen adayının sanal müze kullanımına yönelik tutumları birbirine yakın olarak bulunmuştur.

Araştırma sonuçları kapsamında;

- Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi ve müze bilinci kazandırabilmek amacıyla etkili müze gezileri planlanabilir, müzeler aracılığı ile geçmiş-bugün- gelecek bağlantısı kurulabilir.
- Kongre, sempozyum, çalıştay gibi eğitim ortamlarında ve çeşitli tartışma platformlarında müzelere ilişkin özyeterlik ve tutumların iyileştirilmesi konusunda yapılabilecekler tartışılabilir.

KAYNAKLAR

- Ata, B. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzeler. (Ed.) Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Demirci, M.T. (2009). *Kültürel Öğelerin Öğretiminde Müze Gezilerinin Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hooper Greenhill, E. (1999). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. (Ed.) *The Educational Role Of The Museum*. Second Edition. London and New York: Routledge.
- Kaplan, E. (2017). Türkiye'de Müzecilik, <http://www.bilgiustm.com/turkiyede-muzeciligintarihcesi/> (28.07.2017).
- Kaya Koçak, S. (2010). *İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitimi Dersindeki Müze Etkinliklerine Yönelik, Öğrenci, Öğretmen ve Müze Yetkililerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kervankiran, İ. (2014). Dünyada Değişen Müze Algısı Ekseninde Türkiye'deki Müze Turizmine Bakış. *International Periodical For The Languages*, 9(11), 345-369.
- Peker, N. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stoddard, J., Marcus, A., Squire, K., Martin, J. (2015). Learning Local Immigration History In and Out of the Museum. *Museum & Society*, 13 (2), ss. 123-141.
- TDK, (2017). Müze Nedir?, Amaç ve Görev Nedir?, Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597b6f14f36aa4.18961404> (28.07.2017).
- URL-1 (2016). <https://nefissanatlarhapishanesi.wordpress.com/2016/12/09/muzelerin-tarihitudkiyede-ve-dunyada-muzecilikmodern-muzecilik/>, Müzelerin Tarihi, Türkiye'de ve Dünya'da Müzecilik, Modern Müzecilik, 28 Temmuz 2017.
- Uysal, İ. ve Kösemen S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Yeşilbursa, C.C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 410-428.
- Yücel Kurnaz, F. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerde Uygulatılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Self-Efficacy Beliefs of Social Studies Teacher Candidates on Museum Education

EXTENDED SUMMARY

The social studies course serves as a bridge between the past and the current times. Museums are of significance because they are good alternative teaching tools that can be utilized outside schools. Although museums have served a variety of functions over the years, they have been noted to play a significant role in learning and teaching processes outside schools. They provide historical, geographical, cultural and social knowledge not only from the past but also current times. In this respect, museum visits require careful planning so that they allow visitors to benefit from their experience as much as possible. While museum visits support the development of museum education and museum consciousness, they can also have positive effects on individuals' self-efficacy relative to museum education. To help this achieve, the greatest responsibility lies with social studies teachers. Their effective planning of museum visits will prepare students to participate in extracurricular activities for learning purposes. Such planning includes pre, while, and post-visit elements. Only in this way can social studies lessons and museums fulfill their educational purposes successfully. Within the scope of social studies lesson, in addition to effective use of museums, process of acquiring museum consciousness is also important. Due to this, the topic of self-efficacy related to museum education in the context of social studies lesson has attracted much attention recently.

The development of self-efficacy of educators is also necessary for planning an effective teaching and learning process. This is particularly important because of the fact that social studies teachers' positive self-efficacy related to museum education will lead to an effective and rich plan for students. Museums are also important for out of school education process for students as well as being a venue of interest for the students thanks to their rich content and materials. However, the development of self-efficacy beliefs on museum education is a process that should be given great importance not only for social studies educators but also for social studies teacher candidates. Therefore, self-efficacy on museum education belief levels of social studies teacher candidates, who are future educators, should be developed so that they can become effective teachers. Conducted considering this, this study aimed to determine self-efficacy beliefs of social science teacher candidates regarding museum education. Towards this aim, an answer was sought to the following question as well: Does teacher candidates' level of

self-efficacy beliefs related to museum education differ according to gender, grade levels, and whether they took a museum education courses?

This study adopted the scanning method, which is a quantitative research method. During data collection, volunteerism principle was taken as basis. SPSS program was used to analyze the data. In the selection of tests to be applied in the analysis of the data, firstly normal distribution test was performed, and it was seen that data did not show normal distribution according to the variables. Accordingly, nonparametric tests were used for data analysis.

Results showed that self-efficacy beliefs of social studies teacher candidates on museum education were at a positive level as a whole. Each item in the self-efficacy beliefs scale was also analyzed individually. These items, too, revealed that the teacher candidates' self-efficacy was at a positive level. The analysis of the participants' self-efficacy beliefs on museum education according to the variables revealed that there was not a significant difference in terms of gender, class level and whether they took museum education courses. Considering the results of this study as a whole, the following recommendations are made to increase self-efficacy beliefs of social studies teacher candidates on museum education.

- In social studies course, effective museum visits can be planned in order to gain museum education and museum conscious, and past-present-future link can be established through museums.
- In educational contexts such as congress, symposium, workshop and in various discussion platforms, discussion can be held relative to things that can be done to improve individuals' self-efficacy and attitudes related to museums.