MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 18 Issue 50, September 2024

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Mete Elkıran

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Peggy Placier
University of Missouri-Columbia, USA

Nezahat Güçlü
Gazi University, Türkiye

Fernando Galindo
Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Carol Gilles
University of Missouri-Columbia, USA

Cushla Kapitzke
Queensland University of Technology, Australia

Rauf Yıldız
Canakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Kwok Keung HO
Lingnan University, Hong Kong

Sara Salloum
Long Island University, USA

CHAN, Raymond M C
Hong Kong Baptist University

Mustafa Ulusoy
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Mehmet Acikalin
Istanbul University, Türkiye

Funda Savasci
Istanbul University, Türkiye

Caglar Yildiz
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Ihsan Seyit Ertem
Gazi University, Türkiye

Van-Anthoney Hall
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Pauline Sameshima
Washington State University

Young-Kyung Min
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Erdal Toprakci
Ege University, Türkiye

Ali Ekber Sahin
Hacettepe University, Türkiye

Fatih Kana
Canakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Julie Matthews
University of the Sunshine Coast, Australia

Sunay Akkaya
Adıyaman University, Türkiye

Yang Changyong
Southwest China Normal University China

Susan Matoba Adler
University of Hawaii, USA

Juny Montoya
Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia

Catalina Ulrich
Universitatea din Bucuresti, Romania

Sharon Tettegah
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Ayşe Ottekin Demirbolat
Gazi University, Türkiye

Catherine D Hunter
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Ismail Sahin
Selcuk University, Türkiye

Winston Jumba Akala
Catholic University of Eastern Africa, Kenya

Pragasit Sitthitikul
Walailak University, Thailand

Luisa Rosu
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Sheila L. Macrine
Montclair State University, USA

Raul Alberto Mora Velez
University of Pontificia Bolivariana, Columbia

Levent Cetinkaya
Turkish Educational Research Association

Bongani Bantwini
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Martina Riedler
Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Mustafa Tuncay Saritas
Balikesir University, Türkiye

Hye-Young Park
University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

John L. Pecore
University of West Florida

Table of Contents

Page 01-29

Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAÖ): Geçerlik Güvenirlik Çalışması
Seyfettin Bulut & Fatma Kırmızı

Page 30-50

The Impact of Anxiety Levels on Job Satisfaction Among Educational Professionals
Gözde Uysal

Page 51-64

The Position of Adult Religious Education in Social Media as a Field of Religious Communication
İsmail Demir

Page 65-84

Türkçe Derslerinde Uygulanan Zihinsel İmgeleme Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri
Koray Öz & Ali Türkel

Page 85-103

Language Learning Under The Shadow of Conflict: Can Learning the Language of the Other Make an Impact?
Danyal Öztaş Tüm

Page 104-112

Hoca Ahmed Yesevî Risâlesi Üzerine Düşünceler
Nodirkhon Khasanov

Page 113-139

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi (ÇABAÇAM) Modeli'nin Gönüllü Eğitmenlik Yapmış Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Anlatı Araştırması
Mervenur Korkut Adatepe & Ebru Aktan Acar

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2024, Cilt 18 Sayı 50, Sayfa 01-140
Mediterranean Journal of Educational Research 2024, Volume 18 Issue 50, Page 01-140
https://doi.org/10.29329/mjer.2024.
Copyright © 2024. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAÖ): Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Seyfettin Bulut[1,*] & *Fatma Kırmızı*[2]

Özet: Teknolojik gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan dijital okuma eylemi toplum içerisinde yaygınlaşmaya devam etmektedir. Dijital metinlerin bireye sağladığı ulaşılabilirlik, taşıma-paylaşma kolaylıkları ve bilgiye ulaşmadaki hız dijital okumanın kullanım sıklığını arttırmaktadır. İlkokul öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemek eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermek açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik dijital okumaya ilişkin algı ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla dijital okumayı aktif olarak kullanan 130 dördüncü öğrencisine açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler ve alan yazın ışığında 74 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu, uzman görüşünün değerlendirmesine sunulmuştur ve 39 maddelik aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Aday ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde dördüncü sınıfa devam eden 365 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında 18 madde aday ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 21 madde ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Dijital okumaya ilişkin algı ölçeği "yarar", "kullanım" ve "teknolojik bileşenler" olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .42 ve üzerindedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında RMSEA değeri 0.030, CMIN/DF değeri 1.320, CFI = 0.958, NFI = 0.850, GFI = 0.939 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise .85'tir. Buna göre geliştirilen Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Algı, dijital okuma, ilkokul, ölçek geliştirme

Geliş Tarihi: 07.10.2024 – **Kabul Tarihi:** 19.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

Digital Reading Perception Scale (DRPS): Validity and Reliability

Abstract: The act of digital reading, which emerged with the effect of technological developments, continues to become widespread in society. The accessibility of digital texts, the ease of transport and sharing, and the speed of access to information increase the frequency of use of digital reading. Determining primary school students' perceptions of digital reading is important in terms of directing educational activities. The aim of this study is to develop a perception scale of digital reading for primary school fourth grade students. For this purpose, an open-ended question form was applied to 130 fourth students who actively use digital reading. In the light of the data obtained and the literature, an item pool consisting of 74 items was created. The item pool was submitted to expert

[1] **Seyfettin Bulut,** Teacher, Ministry of Education, ORCID: 0000-0002-7673-3214.

***Correspondence:** seybulut38@gmail.com

[2] **Fatma Kırmızı**, Pamukkale University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0002-0426-1908.

opinion and a 39-item candidate scale was created. The candidate scale was answered by 365 fourth grade students in the 2020-2021 academic year. After the exploratory factor analysis, 18 items were removed from the candidate scale. The scale was finalized with the remaining 21 items. The perception scale of digital reading consists of three sub-dimensions: "benefit", "use" and "technological components". The factor load values of the items in the scale are .42 and above. After confirmatory factor analysis, RMSEA value was calculated as 0.030, CMIN/DF value as 1.320, CFI = 0.958, NFI = 0.850, GFI = 0.939. The Cronbach's Alpha value for the whole scale is .85. Accordingly, it is possible to say that the developed Digital Reading Perception Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: digital reading, perception, primary school, scale development

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilimsel bilgi edinmeden sosyalleşmeye kadar hemen her şey dijital ortama aktarılmaktadır. Dijital dünya, bireyleri hayatın her alanında dijital ortamda daha etkin olmaya sevk etmektedir. Sanal ortamlarda, dijital dönüşüm yapan şirket, banka veya eğitim kurumlarının başarılarını arttırdığını dile getiren reklamlar karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla dijital ortamlar bireyleri dijitalleşmeye davet etmektedir. Yaşam içerisinde dijitalleşmeyle birlikte dijital okumanın da sıklığı artmaktadır (Şahenk Erkan, Balaban Dağal & Tezcan, 2015). 2010'ların başlarında yeni teknolojilerin, öğrencilerin okuma becerileri de dahil olmak üzere öğrenme düzeylerini olumsuz yönde etkileyeceğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Ancak geçen yıllar dijital okumanın daha küçük yaşları da kapsayacak şekilde toplum içerisinde gittikçe yaygınlaştığını göstermektedir (Hu & Yu, 2021; Kucirkova & Littleton, 2016). Basılı kitaplardan çok e-kitap satan perakendecilerin de kanıtladığı gibi artan bir hız ve kabul oranıyla dijital okuma toplum içerisinde yer almaktadır (Ortlieb, Sargent & Moreland, 2014). Dijital okuma toplum içerisinde kullanılmakta, yaygınlaşmakta, eğitim ve iş hayatında desteklenmektedir. Dijital okuma, bireylerin çağdaş yaşam içerisinde aktif olarak yer alabilmesinin gerekliliklerinden birisi olarak görülmektedir.

Teknoloji kullanım oranlarına bakıldığında, ABD'de (Amerika Birleşik Devletleri) velilerin %44'ü çocuklarının günde üç saat TV izlediğini, %15'i bir saat dijital oyun oynadığını, %19'u günde en az bir kez e-okuyucu kullandığını, %57'si ise e-okuyucu sahibi olmasına rağmen açmadıklarını ifade etmektedir (Kucirkova & Littleton, 2016). Bu durum öğrencilerin beşte birinin dijital okumayı bir alışkanlık haline getirdiğini göstermektedir. Dijital okuma yıllar içerisinde katlanarak artmaya devam etmektedir. 2013 yılında Amerikan halkının %27'si haberleri basılı materyallerden okurken 2016'da bu oran %2'ye düşmüştür (Odabaş, Odabaş & Sevmez, 2018). Dijital platformların gelişmesiyle birlikte insanlar sanal ortamlarda kütüphane

hizmetlerine daha fazla erişebilmektedir. Bu yönelimin bir sonucu olarak ABD, Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerde kütüphanelerin web siteleri ziyaretçi sayısını arttırırken kütüphanelere fiziksel ziyaretlerin gittikçe azaldığı görülmektedir (Lee, 2018). Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) raporuna göre Türkiye'de COVID-19 salgın döneminin etkisiyle 2021 yılında 6-15 yaş grubundaki çocuklarda internet kullanım oranı %82,7'ye yükselmiştir. Bu oran 2013 yılında %53,8 olarak ölçülmüştür (TÜİK, 2021). Raporda öğrencilerin en çok çevrim içi derse katılmak ve bilgi edinmek amacıyla internete başvurdukları belirtilmiştir. Araştırmalardan elde edilen oranlar gelecekte basılı materyallerin tamamen ortadan kalkacağı ve yerini dijital metinlerin alacağı ihtimalini düşündürmektedir. Fakat Sevmez ve Yıldız'a (2024) göre metin uzunluğu, bireylerin dijital veya basılı okuma tercihinde anlamlı etkiye sahiptir. Tanner (2014) araştırmasında, dijital okumanın okuyucuların hoşlandığı dokunsal nitelikten yoksun olduğu ve sanal sayfa çevirmenin metni gözden geçirme olanağı vermediği için basılı kitapların varlığını koruyacağını ifade etmektedir.

COVID-19 salgınıyla birlikte insanlar kalabalık gruplar içerisinde bulunmamaya çalışmıştır. Sosyalleşme ihtiyacını dijital teknolojileri kullanarak ve sosyal medyada zaman geçirerek karşılamıştır. Salgın döneminde sosyal medya kullanımının arttığı, kullanım şeklinin eğitimle de harmanlandığı ve paralel olarak dijital okuyucuların da sayısının arttığı dikkat çekmektedir (Hu & Yu, 2021). Dijital iletişimdeki gelişmeler basılı materyallere yönelik okuma üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Artan dijital bilgi, okuyucuların okumaya daha fazla zaman ayırmasına neden olmuştur. Yenilenen dijital bilgi ve içerik, basılı kitap okuyanların dijital okumaya geçişine katkıda bulunmuştur (Shimray Keerti & Ramaiah, 2015). Bu nedenle sadece basılı ürünleri kapsayan okuryazarlık anlayışı değişmekte ve dijital okuma hızla yaygınlaşmaktadır (Bulut & Karasakaloğlu, 2019). Okurların elde ettiği bilgilerin önemli bir kısmına dijital platformlar kaynaklık etmektedir. Arama motorları, sık kullanılan bilgiye ulaşma yollarından birisidir. Arama motorlarındaki içeriğin güncellik ve kapsamının gelişmesi dijital okumanın yaygınlaşmasına da katkı sağlamaktadır.

Dijital okumayı elektronik ortamlardaki metinleri okumak ve anlamlandırmak olarak tanımlamak mümkündür. Alan yazına bakıldığında dijital okuma yerine ekran okuma, ekrandan okuma, çevrimiçi okuma gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir (Çelik, 2015; Çifci & Ünlü, 2020; Güneş, 2010; Esmer & Ulusoy, 2015; Gömleksiz, Kan & Fidan, 2013; Keskin, 2014; Maden, 2012; Ulusoy, 2016). Ancak dijital okuma yapmak için internete bağlı olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Çevrim içi okuma kavramı ise dijital okumanın bir yönünü ifade

etmektedir. Araştırmada, alan yazında sıklıkla kullanıldığı ve kavramı daha doğru temsil ettiği düşünüldüğü için dijital okuma ifadesi kullanılmıştır.

Dijital okuma; okurun tablet, televizyon, bilgisayar, e-kitap ve cep telefonu ekranlarından ulaştığı metinlerden yeni anlamlar oluşturulan zihinsel olarak aktif bir süreçtir (Akkaya & Çıvğın, 2020). Dijital okuma, basılı materyallerden okuma becerilerinin ekrana aktarıldığı ve teknoloji temelli ilerleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte dijital okuma metnin bulunduğu ortam gereği dijital araç kullanımı, sayfa açma, metni boyutlandırma ve döndürme gibi bir takım ek becerileri de gerektirmektedir (Duran & Ertan Özen, 2018). Bu nedenle Heitin (2016), dijital okumanın geniş ve aşamalı bir kavram olduğunu belirtmektedir. Dijital okuma sürecinin; (1) dijital içeriği bulma ve kullanma, (2) dijital içerik oluşturma ve (3) dijital içeriği iletme veya paylaşma olmak üzere üç boyutu kapsadığını ifade etmektedir. Dijital okumanın birinci boyutunda okurun, öncelikli olarak dijital içeriğe ulaşabilmesi gereklidir. Bu süreç dijital araçlar içerisinde metinlere erişebilme veya çevrim içi okumalarda doğru izleri takip edebilme becerilerini kapsamaktadır. İkinci boyutta ise bireylerin kendi birikimlerini dijital ortama aktarabilme becerisi kazanması gerekmektedir. Bu boyut tıpkı basılı materyallerde olduğu gibi dijital okuma ve dijital yazmanın birleşerek dijital okuryazarlık kavramını oluşturması olarak ifade edilebilir (Coiro & Hobbs, 2017). Üçüncü boyutta ise bireyin, dijital okumayla bağlantılı olan veya olmayan içeriği paylaşmak ya da iletişim kurmak amacıyla teknolojiyi nasıl kullandığına odaklanılmaktadır (Coiro, 2020). Oluşturulan özgün içerik veya alıntının dijital ortamlarda paylaşılarak diğer kullanıcılara ulaştırılabilmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde kullanıcılar, sosyal medya veya blog sayfalarında duygu ve düşüncelerini geniş kitlelerle paylaşabilmekte ve diğer kullanıcılara ulaştırabilmektedir.

Sosyal medya; kullanıcıların içerik üretmesine, yeniden düzenlemesine ve paylaşmasına olanak sağlayan uygulamalar, hizmetler ve sistemler olarak tanımlanmaktadır (Junco, 2014). 2019 yılında yapılan araştırmalar Amerika'daki 13-18 yaş arası öğrencilerin %84'ünün akıllı telefona sahip olduğunu -ki bu oran Güney Kore ve Tayvan'da yaklaşık %90 civarındadır- ve günde ortalama 7 saat 22 dakikasını ekran karşısında geçirdiğini göstermektedir (Chen, Lin & Chen, 2021). Yaşam içerisindeki bu dijitalleşme, okuma etkinliklerinin de dijitalleşmesine ve ekranlara aktarılmasına yol açmaktadır. Okumanın doğasında meydana gelen böylesine büyük bir değişim, okuma yeterliliğinin güncellenmiş bir tanımının yapılmasını ve dijital okuma performansının belirlenmesini gerektirmektedir (Hu & Yu, 2021). Bu nedenle, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), PISA 2009 ve PISA 2018 ile dünya çapında

öğrencilerin dijital okuma performansını ölçmeye yönelik ilk girişim olarak, dijital ortamda dinamik metinlerin okunmasının altını çizerek okuma okuryazarlığını yeniden açıklamıştır. Bu açıklamaya göre, okuma okuryazarlığının bileşenlerinden birisi olan dijital okuma performansı, "bireyin amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için dijital metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, yansıtma ve bunlarla ilgilenme" anlamına gelmektedir (OECD, 2019).

Dijital okuma, bilgi edinme sürecindeki maliyetleri azaltmakta ve bireyselleştirmeyi arttırmaktadır (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmeron, 2018). Kullanıcılar arasında dijital okumanın fayda sağlama özelliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü dijital okuma bireylere aranan bilgilere daha kısa zamanda ve zahmetsiz ulaşma seçeneği sunmaktadır (Akkaya & Çıvğın, 2020). Doğru anahtar kelimelerle yapılan arama işlemleri ile herhangi bir bilgiye veya metin içerisindeki bölüme ulaşmak kolaylaşmaktadır. Bu avantajlar bilgi toplumu içerisinde dijital okumanın yaygınlığını arttıran etkenler olarak görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, basılı kitaplardan okuma sürecinde yetişkin desteğiyle kitapları tanımakta ve içeriği anlamaktadır. Dijital metinlerde kullanılan animasyon, efekt, hareketli resim, sesli destek vb. çok modlu uygulamalar çocuğun okul öncesi dönemde de metni bireysel olarak anlamlandırmasını sağlamaktadır (Honel & Tonessen, 2019). Ayrıca dijital metinlerin basılı materyallerde olmayan çok modlu yapısı öğrencileri kendine çekmektedir. Bu yapı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak tasarlanmıştır (Ortlieb, Sargent & Moreland, 2014). Ancak Tanner (2014), bu düşünceye karşı çıkmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülen köprülerin okuma sürecindeki algıdan düşünce işlemeye giden kesintisiz süreci kesintiye uğrattığını ve köprüleri takip etmenin metnin doğrusallığını bozuğunu vurgulamaktadır. Oluşabilecek bu probleme karşın dijital okuma sürecinde çıkarım yapma, soru sorma, önemli fikirleri belirleme metin içerisinde gezinme gibi bir takım ek stratejileri kullanmak okuyucunun metni anlamasına katkı sağlayacaktır (Pardede, 2019). Dijital okumada kullanılan stratejiler temel olarak basılı materyallerle benzer olmasına karşın metnin bulunduğu ortam kaynaklı bazı farklılıklar içermektedir. Bu farklılıkların okuma sürecine etki eden değişkenleri nasıl etkilediği merak uyandırmaktadır.

Bireylerin davranışını etkileyen değişkenlerden birisi de algılardır. Algı, gerçek dünyanın bireysel olarak yorumlanması anlamına gelmektedir ve asıl uyarıcıların kişisel deneyimlerimizle değiştirilmesini ifade etmektedir (Plotnik, 2009). Tutum ise bireyin yaşantı ve tecrübeleri sonunda geliştirdiği, ilgili tüm durumlara genellediği bir zihinsel hazırlık

durumudur (Allport, 1935). Algılar, orijinal uyarıcılarla ilişkiliyken tutumlar duyuşsal yönü daha güçlü tecrübelerdir. Gündüzalp (2021), algı ve tutumları belirlemenin bireyin öğrenmelerini yönlendirmek açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Dijital okumanın yaşam içerisinde yaygın kullanımı, dijital okumanın bileşenlerinden biri olan algıların belirlenmesi fikrini doğurmaktadır. Teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte dijital metinler ve bağlantılı olarak dijital okuma hızla yaygınlık göstermektedir. Dijital okuma, üzerinde doğru ölçümler yapılmadan ve sonuçları gözlemleme fırsatı bulunmadan okuyucular arasında bir alışkanlık halini kazanmıştır. Bu nedenle dijital okuma; deneyimli okuyuculara odaklanan, gelen dönütlerle geliştirilen ve evrilen bir sürece girememiştir (Ertürk & Üzümcü, 2018). Ayrıca okuma becerisi, bireyi geleceğe taşıyacak birikimlerin ve öğrenmelerini pekiştirmesinin yollarından birisidir (Karahan, 2018). Bu nedenle okuma alanında yapılan çalışmalar önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin dijital okuma algılarını belirleyecek bir ölçme aracı üretmek amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte artan sıklıkla kullandığımız ve bilgi edinmenin ilk yolu olarak gördüğümüz dijital okuma eylemi etkili olmuştur. Ölçeğin alandaki mevcut ihtiyacı karşılaması planlanmaktadır. DeVellis (2017), doğru ve etkili bir ölçek geliştirme sürecinin sekiz adımdan meydana geldiğini ifade etmektedir. Ölçek geliştirme adımları sırasıyla: (1) ne ölçülmek istendiğinin açıkça belirlenmesi (kuramsal yapıya hakimiyet), (2) madde havuzunun oluşturulması, (3) ölçme aracının formatının belirlenmesi, (4) maddelerin uzman görüşüne sunulması, (5) kapsam geçerliğinin sağlanması, (6) ölçeğin uygulanması, (7) maddelerin değerlendirilmesi ve (8) ölçeğe son şeklinin verilmesidir. Çalışma, bu aşamalar temel alınarak planlanmış ve yürütülmüştür. Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın ve Etiği Kurulu tarafından tetkik edilmiş olup 6828235072022/G02 sayılı belge ile etik kurul ilkelerine uygun olduğu kararlaştırılmıştır.

Madde Havuzunu Oluşturulması ve Kapsam Geçerliği

Madde havuzunun oluşturulması için alan yazın taramasının (Çakıroğlu & Palancı, 2015; Çelik, 2015; Delgado, Vargas, Ackerman, & Salmeron, 2018; Güneş & Susar Kırmızı, 2014; Heitin, 2016; Karahan, 2018; McKenna & Kear, 1990; Sarar Kuzu & Doğan, 2015; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2019) yanı sıra ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma

ile ilgili görüş ve düşünceleri belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 açık uçlu sorudan oluşturulan form 138 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama grubunun araştırmaya katkı sağlayabilmesi için dijital okumayı aktif olarak kullanması katılımcılar için ön şart olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle uygulama öncesinde 2 sınıf öğretmeni ve 2 PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) uzmanından görüş alınarak öğrencilerin dijital okuma seviyeleri belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda dijital okuma süresi günlük 20 dakika olanlar az, 30 dakika orta ve 40 dakika olanlar üst düzey olarak tanımlanmıştır. Açık uçlu soru formu, dijital okuma tecrübesi yeterli olmayan öğrencilere, konu ile ilgili fikir yürütebilecek yaşantıları olmadığı için uygulanmamıştır.

Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAÖ), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuma algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle madde havuzu oluşturulurken 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine açık uçlu sorular yöneltilmiş elde edilen yanıtlar doğrultusunda aday ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılı dünyada ve Türkiye'de COVID-19 salgınının etkili olduğu bir zaman dilimidir. Çalışma grubundaki öğrenciler aynı yıl içerisinde salgının seyrine bağlı olarak yüz yüze, uzaktan veya kısmi zamanlı olarak okula devam etmiştir. Açık uçlu soruların uygulanması süreci öncesinde okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim kurulmuş sınıfta veya evde dijital okumayı etkin olarak kullanan öğrenciler belirlenmiştir. Oluşturulan açık uçlu soru formu bu öğrencilere uygulanmıştır. Açık uçlu soru formları uygulanan öğrenci grubunun cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	72	52
Erkek	66	48

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %52'si kız, %48'i erkektir. Öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi için oluşturulan açık uçlu sorular 138 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan 8 form çıkarılarak 130 geçerli ve güvenilir form üzerinden analizler yapılmıştır.

Açık uçlu soru formundan ve alan yazın taramasından elde edilen veriler ışığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuma sürecine ilişkin olarak 74 yargıdan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan yargılar 5'li Likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. En yüksek

puandan en düşük puana doğru yapılan sıralama "(5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Bu süreçte ters puanlanacak olumsuz köklü maddeler de belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde ölçülmek istenen özelliğe ilişkin maddeler yazmak ve çalışılan konuyu temsil gücü yüksek ifadelere yer verebilmek için kapsam geçerliği sürecinde uzman görüşüne başvurmak gerekmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Bu nedenle oluşturulan havuzdaki maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar; sınıf eğitimi (2), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (1) ve eğitimde ölçme değerlendirme (1) alanında görev yapan 4 akademisyen ve 4. sınıfta derse giren dört sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Maddeler; öğrenci seviyesine, alan yazına, ölçme ilkelerine, dil kurallarına vb. uygunluk açısından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda 35 maddenin aday ölçekten çıkarılmasına ve bazılarının düzeltilmesine karar verilmiştir. 35 madde, dijital okuma algısını ölçmek için uygun olmadığı ve benzer anlamlı başka maddeler bulunduğu için elenmiştir. Yapılan düzeltme işlemi ise maddelerin anlamını daha açık ve güçlü hale getirmeye yöneliktir. Kalan maddelerden oluşturulan aday ölçek, son olarak 2 Türkçe öğretmenine sunularak dil yapısı, anlatım bozuklukları, noktalama işaretleri ve uygun kelime kullanımı vb. yönlerden incelenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek 39 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki aday ölçek oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu bölümde geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için aday ölçeğin pilot uygulama süreci açıklanmıştır. Ayrıca analizlerin yapıldığı verilerin toplanma yöntemi detaylı olarak ele alınmıştır.

Ölçeğin Pilot Uygulaması

Aday ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. Geçerlik analizlerini sağlıklı olarak yapabilmek için pilot uygulama sürecinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak ön koşuldur. Büyüköztürk (2002), faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğünü madde sayısının beş katı olarak açıklamaktadır. Buna göre (39x5) 195 kişiye ulaşmak yeterli çoğunluk olarak kabul edilmektedir. Nunually (1978) ise ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 300 kişi olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Şahin & Öztürk, 2018).

Pilot uygulama, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin aynı zamanda Afyonkarahisar ilinin bir örneklemini de oluşturması istendiği için evreni temsil edebilecek yeterli çoğunluğa ulaşılmak istenmiştir. Bu nedenle farklı sapma miktarlarına göre oluşturulan örneklem belirleme tablosu kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ, 2010).

Tablo 2. Farklı Sapma Miktarları İçin Evreni Temsil Edebilecek Uygun Örneklem Büyüklükleri

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1.000				375	278
2.000			696	462	322
3.000		1.334	787	500	341
4.000		1.501	843	522	351
5.000		1.622	880	536	357
6.000		1.715	906	546	361
8.000		1.847	942	558	367
10.000	4.899	1.936	964	566	370
20.000	6.489	2.144	1.013	583	377

Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne (CİMER) yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda Afyonkarahisar ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 10.288 dördüncü sınıf öğrencisi olduğuna ulaşılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi pilot uygulama sürecinde aday ölçeğin 10.288 kişilik evreni temsil edebilmesi için örneklem grubunun 370 kişi olması gerekmektedir. Çalışma sürecinde 370 kişilik örnekleme ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak aday ölçeğin pilot uygulama süreci COVID-19 salgınının eğitim öğretim faaliyetlerini aksattığı bir döneme denk gelmiştir. Bu yüzden uygulama sürecinde beklenmedik zorluklarla karşılaşılmıştır. Güz dönemi içerisinde uygulama izni alınmasına rağmen okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için uygulama süreci bahar dönemine ertelenmiştir. Pilot uygulama öğrencilerin dönüşümlü olarak okula haftada iki gün geldiği mobil öğrenme sürecinde COVID-19 tedbirlerine uyularak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Aday ölçek her sınıfa iki defada uygulanabilmiştir. Bu bağlamda 365 dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından eksik veya yanlış kodlandığı tespit edilen 16 form çalışma dışında bırakılarak analizler 349 form üzerinden yapılmıştır. Aday ölçeğin uygulandığı örneklemin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Pilot Uygulama Gerçekleştirilen Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	191	52,3
Erkek	174	47,7
Toplam	365	100

Tablo 3'e bakıldığında örneklemde yer alan öğrencilerin yaklaşık %52'sinin kız, %48'inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun cinsiyete göre eşit dağıldığını söylemek mümkündür.

BULGULAR

Bu bölümde Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeğini geliştirme sürecinde elde edilen verilerin analizlerine yer verilmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapmak gerekmektedir (Orçan, 2018). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin faktör yapısı ve maddelerin yük değerleri belirlenmektedir. AFA ile değişkenler arasındaki yapının gizil boyutunu göstergeleriyle ortaya koymak ve en uygun faktör sayısını belirlemek amaçlanmaktadır (Koyuncu & Kılıç, 2019). Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmaktadır. AFA ve DFA ile oluşturulan faktörlerin birbiri ile ilişkisinin yanı sıra ölçeğin farklı örneklemler üzerinde uygun şekilde çalışıp çalışmayacağı kontrol edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanioğlu, 2013). Analizler sonrasında oluşturulan ölçeğin güvenirliği test edilmektedir. Alan yazında farklı güvenirlik belirleme yöntemleri olmakla birlikte Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı yöntemi sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen bir analizdir. Araştırma kapsamında da Cronbach's Alpha analizine yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA, benzer değişkenleri bir araya getirerek ölçeğin ölçmek istediği özelliği en az sayıda faktörle belirlemesini amaçlamaktadır. Ölçme sonuçlarına AFA yapabilmek için birtakım ön koşullar bulunmaktadır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin .50 ve üzerinde olması ve Barlett's testinin anlamlı çıkması AFA için yeterli ön koşulların sağlandığını göstermektedir. Kalaycı (2016), farklı KMO değerlerini AFA için yorumlamaktadır. Tablo 4'te KMO değerinin yeterlilik düzeyleri verilmektedir.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin KMO değeri ve Yorumları

KMO Değeri	Yorum
0.90	Mükemmel
0.80	Çok İyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0.50'nin altı	Kabul Edilemez

Tablo 4'te görüldüğü gibi AFA için KMO değerinin en az .50 olması gerekmektedir. Değerin .50'den düşük olması yetersiz kabul edilmekte ve 1'e yaklaştıkça yeterlilik düzeyi artmaktadır. Yapılan analizler sonucunda KMO .905 olarak hesaplanmıştır. Bu durum elde edilen verilerin AFA için mükemmel uyum sağlaması olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca Barlett's testi de [χ^2= 2693.114, sd= 406 p=.000] anlamlı çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre AFA için gerekli ön koşullar sağlanmaktadır.

AFA'dan doğru sonuçlar elde edebilmek için katılımcı sayısı da önem taşımaktadır. Araştırmacılar ideal bir analiz için katılımcıların en az 100 ile 200 arasında olması gerektiğini belirtmektedir (Karaman, Atar & Çobanoğlu-Atar, 2017). Comrey ve Lee (1992) tarafından oluşturulan AFA için örneklem sayıları Tablo 5'te verilmiştir (Akt. Akbaş vd. 2019).

Tablo 5. AFA İçin Örneklem Yeterlilikleri

Örneklem Sayısı (N)	Yorum
1.000	Mükemmel
500	Çok İyi
300	İyi
200	Yeterli
100	Zayıf
50	Çok Zayıf

Örneklem büyüklüklerinin AFA açısından yorumlanmasına bakıldığında grup sayısına göre 100 zayıf, 200 yeterli, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 ise mükemmeldir. Araştırma kapsamında ulaşılan 349 geçerli form, örneklem sayısı olarak "çok iyi" şeklinde yorumlanmaktadır.

Aday ölçek üzerinde yapılan AFA sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Daha sonra maddelerin yükleri ve içerikleri incelenmiş binişik maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Analizler sonucunda testin 3 faktörlü yapıya sahip olması gerektiğine karar verilmiştir. İkinci defa yapılan 3 faktöre yönelik AFA sonucunda yük değeri

.40'ın altında olan 18 madde (1, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 29, 32, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan analizler sonrasında ölçeğin .40'ın üzerinde öz değere sahip 21 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. DOAÖ'de yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. DOAÖ Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Alt Ölçekler	M. No	Maddeler	Yarar	Kullanım	Teknolojik Bileşenler
Yarar	1	30. Dijital ortamlarda çok daha geniş bir içerik bulunmaktadır.	.64		
	2	34. Dijital okuma akademik başarıyı arttırır.	.64		
	3	24. Dijital ortamlar kitaplara göre daha güncel bilgiler içerir.	.58		
	4	14. Dijital okuma yaparken kelimelerin anlamları daha kolay öğrenilmektedir.	.57		
	5	27. Dijital okuma zihni geliştirir.	.56		
	6	10. Dijital metinlere ulaşmak basılı kitaplara göre daha ekonomiktir (maddi açıdan).	.53		
	7	16. Görsel ve işitsel destekleyicileri sayesinde dijital metinleri anlamlandırmak daha kolaydır.	.52		
	8	25. Aynı okuma süresinde dijital ortamlarda kitaplara oranla daha çok bilgi edinilir.	.52		
	9	13. Ödevleri yaparken dijital okuma yapmak büyük kolaylık sağlamaktadır.	.48		

	10	20. Dijital okuma basılı materyallerden okumaya oranla daha konforludur.	.47		
Kullanım	11	12. Dijital araçlar radyasyon yaymaktadır.		.67	
	12	9. Dijital okuma yapabilmek için dijital araçları kullanmayı bilmek gerekir.		.66	
	13	4. Dijital okuma etkinlik çeşitliliği sunar.		.57	
	14	11. Dijital okuma yapan kişilerin dijital güvenlikle ilgili bilgi sahibi olması gerekir.		.56	
	15	2. Dijital okuma yapmak göz sağlığını bozabilir.		.55	
	16	3. Dijital okuma sayesinde kodlama eğitimi yapılabilir.		.54	
Teknolojik Bileşenler	17	33. Dijital okuma araçlarının uzun süreli pile sahip olması gerekmektedir.			.66
	18	31.Dijital okumada sayfaların yıpranması söz konusu değildir.			.62
	19	22. Dijital okuma yapmak için zaman zaman program/uygulama yüklemeyi bilmek gerekmektedir.			.61
	20	36. Dijital okuma basılı kitaplara olan ilgimi azaltmaktadır.			.45
	21	35. Dijital araçlar görüntü parlaklığı ayarlamaya uygundur.			.42
Özdeğer			5.463	1.682	1.287
Varyans			17.188	13.441	9.525

Tablo 6'da DOAÖ maddelerinin faktör yük değerleri yer almaktadır. Birinci alt ölçeğin ismi "yarar" olarak belirlenmiştir. Yarar alt ölçeğindeki maddeler, bireylerin dijital okuma sürecinden elde ettiği başarı, kolaylık, yeni bilgi, beceri, konfor ve kaynak edinme gibi

kazanımları ifade etmektedir. Birinci alt ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddelerin oluşturduğu toplam 10 madde yer almaktadır. Bu alt ölçeğin en yüksek faktör yük değeri .64 en düşük faktör yük değeri ise .47'dir.

İkinci alt ölçeğin ismi, "kullanım" olarak belirlenmiştir. İkinci alt ölçekte yer alan maddeler bireyin dijital okuma yaparken yaşadığı göz sağlığı tehdidi, radyasyon yayılımı veya oluşabilecek güvenlik açıkları gibi kaygıları ifade etmektedir. Ayrıca dijital okuma yapmak için dijital araçlarını kullanmayı bilme ön koşulu, kodlama ve etkinlik çeşitliliği maddeleri de bu alt ölçekte toplanmıştır. İkinci alt ölçek; 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddelerin yer aldığı toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Kullanım alt ölçeğinin en yüksek faktör yük değeri .67, en düşük faktör yük değeri ise .54'tür.

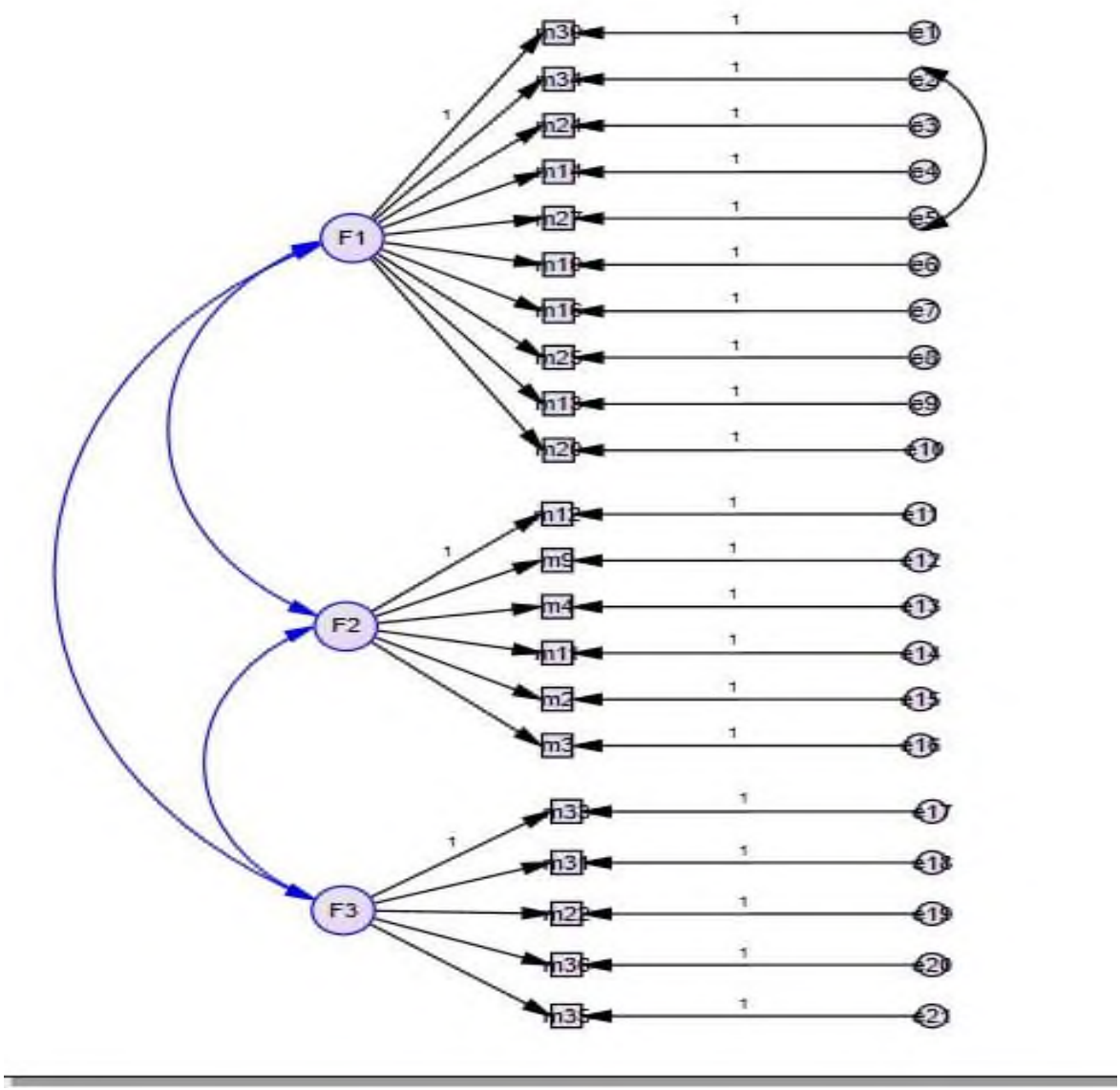
Üçüncü alt ölçeğin ismi "teknolojik bileşenler" olarak belirlenmiştir. Teknolojik bileşenler alt ölçeğindeki maddeler dijital araçların teknolojik özelliklerinden kaynaklanan yapıyı ifade etmektedir. Teknolojinin gelişimi ve eğitime entegrasyonu ile ortaya çıkan dijital okumanın güncellenme ve gelişmeye devam eden yönünü anlatmaktadır. Üçüncü alt ölçek 17, 18, 19, 20 ve 21. maddelerin yer aldığı toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçeğin en yüksek faktör yük değeri .66, en düşük faktör yük değeri ise .42'dir.

AFA yapılırken oluşturulan faktörlerin toplam varyansı açıklama düzeyleri önem taşımaktadır. Tek faktörlü ölçeklerin toplam varyansın en az %30'unu açıklaması ve faktör sayısı arttıkça bu oranın da artması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012). DOAÖ'ye ait alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında ise yarar alt ölçeğinin %17.188, kullanım alt ölçeğinin %13.441, teknolojik bileşenler alt ölçeğinin ise %9.525 etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Üç faktörün toplam varyansın %40.155'ini açıkladığı görülmüştür. Bu oran çok faktörlü ölçekler için yeterli olarak yorumlanmaktadır (Scherer, 1988). Ölçek maddelerinin sahip olduğu en düşük yük değeri .42 en yüksek yük değeri ise .67 olarak bulunmuştur. Ayrıca yarar alt ölçeğinin özdeğeri 5.463, kullanım alt ölçeğinin özdeğeri 1.682 ve teknolojik bileşenler alt ölçeğinin özdeğeri 1.287 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bütün analizler sonucunda üç faktörlü yapıya sahip 21 maddeden oluşan Dijital Okuma Algı Ölçeği (DOAÖ) ortaya çıkmıştır. Buna göre 21 soruluk ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 105 en düşük puan ise 21'dir. Ölçekte yer alan 11, 12, 14, 15, 17, 19 ve 20 numaralı maddeler olumsuz köklüdür. Bu maddeler ölçümlerde ters puanlanmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bir ölçek geliştirme çalışmasında AFA'dan sonra keşfedilen faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmaktadır. DFA önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlayan ve ölçek geliştirme sürecinde büyük kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir (Yaşlıoğlu, 2017). DFA ile faktörlerin birbiri ile ilişkili olup olmama durumu ve faktörleri açıklamadaki yeterlilik düzeyleri ve ölçeğin yeni örneklemlerde çalışıp çalışmadığı kontrol edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanioğlu, 2013).



Şekil 1. DOAÖ'ne Ait DFA Kovaryans Matrisi

DFA yapılırken farklı kaynaklarda farklı değişkenler kriter olarak alınmasına rağmen genel olarak CMIN/DF, CFI, NFI, GFI ve RMSEA değerlerine bakılmaktadır. RMSEA'nın

.05'ten CMIN/DF'nin 3'ten küçük olması kabul edilebilir değer olarak tanımlanmaktadır. CFI, NFI ve GFI değerlerinin ise 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir, 0.95'ten büyük olması ise iyi uyum olarak yorumlanmaktadır (Koyuncu & Kılıç, 2019; Susar-Kırmızı, Kapıkıran & Akkaya, 2021). Elde edilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin Ki kare değeri 244.232, serbestlik derecesi 185 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin 0.030 (RMSEA < 0.05), CMIN/DF değerinin 1.320 (CMIN/DF < 3) olduğu görülmüştür. Ayrıca CFI = 0.958, NFI = 0.850, GFI = 0.939 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin kovaryans matrisi Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1'deki kovaryans matrisinde çizilen faktörler sırasıyla yarar (F1), kullanım (F2) ve teknolojik bileşenler olarak (F3) sıralanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinin birbiri ile ilişkili olduğunu ve farklı örneklemlerde etkili olarak çalışacağını DFA sonucunda elde edilen değerlerin yanı sıra kovaryans matrisi de kanıtlamaktadır.

Güvenirlik

Güvenirlik, araştırmaların benzer koşullarda benzer katılımcılara uygulandığında sonuçların da benzer çıkması şeklinde tanımlanmaktadır (Guba & Lincoln, 1982). Ercan ve Kan'a (2004) göre ise güvenirliği, hatalardan arındırılmış benzer ve kararlı sonuçlar elde edilen hem ölçme aracı hem de ölçme sonuçlarıyla bağlantılı bir özellik olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilimlerde genellikle iki tür güvenirlik belirleme yöntemi kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi test-tekrar test yöntemidir ve bireylerin aynı teste farklı zamanlarda verdiği yanıtların karşılaştırılmasıdır. Fakat araştırmacıların uygulamada çeşitli sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Bu nedenle daha sık kullanılan ikinci güvenirlik belirleme yöntemi iç tutarlılık testidir (Yaşlıoğlu, 2017).

DOAÖ'nün güvenirliğini belirleme yöntemi olarak tercih edilen Cronbach's Alpha iç tutarlılık testi, ölçeğin bütünü için hesaplanabileceği gibi bir bölümü veya her madde için ayrı ayrı da hesaplanabilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Cronbach's Alpha'nın bu özelliği maddelerin veya faktörlerin güvenirliğe katkısını da ortaya koymaktadır. Ayrıca güvenirliği olumsuz etkileyen maddeleri belirleyip ölçekten çıkarmak için fırsat sunmaktadır. Cronbach's Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Hesaplanan değer 1'e yaklaştıkça ölçümlerin güvenirliğinin arttığı belirtilmektedir. Cronbach's Alpha katsayısına göre güvenirlik yorumları Tablo 7'de verilmiştir (Kalaycı, 2016).

Tablo 7. Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar

A katsayısı	Yorum
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilirdir.
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Oldukça güvenilirdir.
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Güvenirlik düşüktür.
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Güvenilir değildir.

Tablo 7'ye göre geliştirilen ölçeğin .40 ile .60 arasında değer alması güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Cronbach's Alpha değerinin en az .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Değer 1'e yaklaştıkça güvenirliğin arttığı ifade edilmektedir. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeğinin güvenirlik analizleri Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. DOAÖ Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Madde Silinme Alpha Değerleri ve Cronbach's Alpha Değerleri

Alt Ölç.	Madde No	Ortalama	Ss	Madde Silinme A Değeri	Alt Ölçeğin α Değeri
Yarar	30	3.2779	1.23879	.841	.794
	34	3.1433	1.21867	.843	
	24	3.1318	1.28646	.845	
	14	3.1261	1.26452	.844	
	27	3.0057	1.27305	.848	
	10	3.0573	1.30302	.844	
	16	3.2292	1.23370	.843	
	25	2.9885	1.27977	.844	
	13	3.0602	1.34307	.842	
	20	2.8797	1.21408	.845	
Kullanım	12	3.5100	1.49252	.842	.724
	9	3.4097	1.44875	.842	
	4	3.2464	1.20202	.844	
	11	3.4556	1.37982	.844	
	2	3.3438	1.42306	.847	
	3	3.2493	1.28577	.846	
Teknolojik Bileşenler	33	3.1948	1.35055	.847	.622
	31	3.6074	1.41951	.843	
	22	3.3553	1.28424	.842	
	36	2.8625	1.34485	.856	
	35	3.2521	1.25237	.842	
	Tüm maddeler için Cronbach's Alpha değeri				**.851**

Dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde Cronbach's Alpha iç tutarlılık testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 10 maddeden oluşan yarar alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı α = .794, 6 maddeden oluşan kullanım alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı α = .724, 5 maddeden oluşan teknolojik bileşenler alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı α = .622 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekten elde edilen değerler Tablo 7'ye göre yorumlandığında faktörlerin kendi içerisinde yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. DOAÖ'nin bütünü için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ise α =.851'dir. Buna göre ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 8'de maddelerin ortalama ve standart sapma puanları ile silinmesi durumunda ölçeğin güvenirliğine etkisi de verilmiştir. Ortaya çıkan değerler maddelerin her birinin güvenirliğe katkı sağladığını ve ölçekten çıkarılmaması gerektiğini göstermektedir (Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nin son hali için Bkz. EK-1).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. DOAÖ, 21 maddeden oluşmakta ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. "Yarar" alt ölçeği 10, "kullanım" alt ölçeği 6, "teknolojik bileşenler" alt ölçeği ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde en düşük faktör yük değerinin .42, en yüksek faktör yük değerinin ise .67 olduğu görülmüştür. Geçerlilik testleri yapılırken ölçeğin farklı örneklemlerde de uygun şekilde çalışıp çalışmadığını test etmek için AFA sonrasında DFA yapılmıştır. DFA analizi sonuçlarına göre alt ölçekler birbiri ile uyum içerisindedir ve ölçek farklı örneklemlerde uygun şekilde çalışmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Cronbach's Alpha iç tutarlılık testi yöntemi tercih edilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017). Cronbach's Alpha testi ile ölçeğin tüm maddelerinin güvenirliğinin yanı sıra alt ölçeklerin kendi içerisindeki güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda "yarar" alt ölçeğinin güvenirliği α=.794, "kullanım" alt ölçeğinin güvenirliği α=.724, "teknolojik bileşenler" alt ölçeğinin güvenirliği α=.622 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününden elde edilen Cronbach's Alpha değeri ise α=.851'dir. Hesaplanan değerler DOAÖ'nün yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016). Bu bağlamda ölçek maddelerinin çıkarılması

durumunda güvenirliğe etkisi incelenmiştir. Fakat maddelerin her birinin güvenirliğe katkısı olduğu fark edilerek ölçekten madde çıkarılmamıştır.

DOAÖ, "Kesinlikle Katılmıyorum (1 Puan), Katılmıyorum (2 Puan), Biraz Katılıyorum (3 Puan), Katılıyorum (4 Puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 Puan)" şeklinde seçeneklerden oluşan 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. 21 maddelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan (21x5) 105, en düşük puan ise (21x1) 21'dir. Ölçekte yer alan 1, 4, 6, 7, 12, 18, 21 numaralı maddeler olumsuz anlamlı olduğu için ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilecek puanların yüksek olması öğrencilerin dijital okuma algısının olumlu yönde olduğu, düşük olması ise olumsuz yönde olduğu anlamına gelmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumları ölçmek amacıyla çeşitli ölçeklerin geliştirildiği ve Türkçeye uyarlandığı görülmektedir (Çakıroğlu & Palancı, 2015; Güneş & Susar Kırmızı, 2014; Karahan, 2018; Kobul & Kayaoğlu, 2023; Kocaarslan, 2016; Sarar Kuzu & Doğan, 2015; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2019). Yurdakal & Susar Kırmızı (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 28 sorudan oluşan 3'lü Likert tipinde bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan iç tutarlılık testi sonucunda .853 düzeyinde güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Henk ve Melnick'in (1995) geliştirdiği 32 madde ve 4 faktörlü bir yapıdan oluşan okur öz algısı ölçeği Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi 5 faktörden ve biri genel olmak üzere 31 maddeden oluşmaktadır. Yapılan DFA'dan elde edilen veriler ölçeğin yeterli geçerliğe, Cronbach's Alpha değeri (.91) ise yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Karahan (2018), 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan 26 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek alt boyuttan oluştuğu ve faktör yük değerlerinin .50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Benzer olarak Çakıroğlu ve Palancı (2015) da ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Oluşturulan okuma tutumları ölçeği 20 maddelik ve 3'lü Likert tipindedir. Yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %52.26'sını açıkladığı ve DFA sonucuna göre uyum indeksinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Güneş ve Susar Kırmızı (2014), değişen kitap okuma biçimi ve okuma alışkanlıklarından yola çıkarak e-kitap okuma sürecine odaklanmışlardır. Araştırmacılar, ortaöğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla bir ölçme

aracı geliştirmiştir. Günlük yaşam içerisinde aktif olarak e-kitap okuyan öğrencilerle yürütülen çalışma sonucunda iki alt boyuttan oluşan 26 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Günümüzde bireylerin bilgiye ulaşmak için kullandığı yollardan biri dijital okumadır. Alan yazında okuma ile ilgili çeşitli kaynaklar ve ölçek geliştirme çalışmaları (Çeliktürk & Yamaç, 2015; Çöğmen & Saracaloğlu, 2010; Karadeniz, 2014; Karahan, 2018; Karatay, 2009; Kasap & Susar Kırmızı, 2017; Kurnaz, 2019; Ogurlu, 2014; Susar Kırmızı, 2012; Türkel, Özdemir & Akbulut, 2017; Yurtbakan, 2024) bulunmasına rağmen teknolojinin ilerlemesi ile yaygınlaşan ve hemen her yaştan okuyucunun kullandığı dijital okumaya ilişkin algı ölçeğine rastlanmamıştır. Geliştirilen ölçme aracının bu alandaki gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir. DOAÖ ile öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algıları belirlenmekte ve okuma sürecini etkileyen değişkenlerden biri ile ilgili veri elde edilmektedir. Dijital okuma çalışmalarının son yıllarda önem kazandığı özellikle ilkokul öğrencileri arasında oldukça yaygınlaştığı göz önüne alınırsa araştırmanın alana katkısı ortaya çıkmaktadır. Dijital okumanın ilkokul çocukları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirmeye yardımcı olan ölçme araçlarının varlığı konuya ilişkin bilimsel veriler elde edilmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A. & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12* (3), 1095-1123.

Akkaya, N. & Çıvğın, H. (2020). *Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları. Ankara.

Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed.), A Handbook of social psychologyn (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Bulut, B. & Karasakaloğlu, N. (2019). *Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Eğilimleri ile Okuma İlgileri Arasındaki İlişki*. Eğitim Araştırmaları-2019. EYUDER Yayınları. Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramları ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chen, J, Lin, C. H. & Chen, G. (2021). A cross-cultural perspective on the relationships among social media use, self-regulated learning and adolescents' digital reading literacy. *Computers and Education,* 175, 21-35.

Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice and policy. *Reading Research Quartery,* 56 (1), 9-31.

Coiro, J. & Hobbs, R. (2017). Digital literacy as collaborative, transdisciplinary, and applied. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Antonio, TX.

Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). New York: Psychology Press. DOI: 10.4324/9781315827506.

Çakıroğlu, O. & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12* (1), 1143-1156. DOI:10.14687/ijhs.v12i1.324.

Çelik, T. (2015). Öğrencilerin e-kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10* (3), 271-284. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7803.

Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14* (1), 97-107.

Çifci, M. & Ünlü, S. (2020). Türkiye'de çevrimiçi okuma üzerine yapılan çalışmaların analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8* (4), 1368-1385.

Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (28), 91-99.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmeron, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on theeffects of reading media on reading comprehension. *Educational Reserch Review,* 25, 23-38.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory and Applications* (4th ed.). California: Sage Publications Inc.

Duran, E. & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3* (2), 31-46. DOI: 11..11111/ted.xx.

Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30* (3), 211-216.

Ertürk. M. & Üzümcü E. (2018). Yeni nesil dijital okuma deneyimi ve e-kitabın geleceği. *Journal of Art and Desing, 8* (2), 196-205.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, Özdamar O. & Sanioğlu, K. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Dergisi, 33* (1), 210-223.

Esmer, B. & Ulusoy, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamda okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8* (37), 734-746.

Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Fidan, E. K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (2), 138-159.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology, 30* (4), 233-252.

Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science, 8* (2), 247-271. https://doi.org/10.48138/cjo.1016739.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (14), 1-20.

Güneş, F. & Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 196-212. DOI:10.14686/BUEFAD.201428178.

Heitin, L. (8 Kasım 2016). What is Digital Literacy?. *Digital Literacy an Envolving Definition*. https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-digital literacy/2016/11/Son erişim tarihi: 02.10.2021.

Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher, 48* (6), 470-482.

Honel, T. & Tonessen, E. S. (2019). Organizing shared digital reading in groups: Optimizing the affordances of text and medium. *AERA, 5* (4), 1-14.

Hu, J. & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, 1-20.

Junco, R. (2014). *Engaging Students Through Social Media: Evidence-Based Practices for Use in Student Affairs.* San Francisco. Jossey- Bass.

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3* (1), 113-140.

Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26* (1), 67-73. DOI: 10.24106/kefdergi.375179.

Karaman, H., Atar, B. & Çobanoğlu-Atar, D. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *GEFAD, 37* (3), 1173-1193.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (19), 58-80.

Kasap, D. & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 166-175.

Keskin, H. K. (2014). Çevrimiçi okumayı etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 10* (3), 723-738.

Kobul, M. K. & Kayaoğlu, M. N. (2023). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yardımlı okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13* (1), 573-594.

Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 15* (4), 1217-1233. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140.

Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 44 (198), 361-388.

Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) The Digital Reading Habits of Children: A National Survey of Parents' Perceptions of and Practices in Relation to Children's Reading for Pleasure With Print and Digital Books. *Book Trust*. Available from: http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371.

Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (1), 234-250. DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.008.

Lee, A. (2018) Physical and digital reading habits of adult Singaporeans. *Journal of Library Administration, 58* (6), 629-643. DOI: 10.1080/01930826.2018.1491189.

Macit, İ. & Demir, M. K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11* (3), 1647-1664. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9228.

Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1* (3), 1-16.

McKenna, M., & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626–639.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi. 58* (1), 139-171.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris, France: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15* (2), 29-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197.

Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9* (4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323.

Ortlieb, E., Sargent, S. & Moreland, M. (2014) Evaluating the efficacy of using a digital reading environment to ımprove reading comprehension within a reading clinic. *Reading Psychology, 35* (5), 397-421. DOI: 10.1080/02702711.2012.683236.

Pardede, P. (2019). Print vs digital reading comprehension in EFL. *Journal of Enslish Teaching, 5* (2), 77-90. https://doi.org/10.33541/jet.v5i2.1059.

Plotnik, R. (2009). *Algı*. (T. Geniş, çev.). Psikolojiye Giriş (s.120-146). Kaknüs Yayınları.

Sarar Kuzu, T. & Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Journal of Turkish Studies, 10* (15), 771-786.

Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Report,* 62, 76-770.

Sevmez, H. & Yıldız, D. (2024). Dijital çağda üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15* (1), 199-230. https://doi.org/10.54558/jiss.1432475.

Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 7* (3), 2353-2366.

Shimray, S. R. Keerti, C. & Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *Journal of Library & Information Technology, 35* (5), 364-375.

Şahenk Erkan, S.S., Balaban Dağal, A. & Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL), 2* (2), 122-134.

Şahin, M.G. & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26* (1), 191-199. DOI: 10.24106/kefdergi.375863.

Tanner, M. J. (2014). Digital vs. print: Reading comprehension and the future of the book. *School of Information Student Research Journal, 4* (2), 1-12.

TÜIK. (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Sayı 41132, 22 Aralık 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132.

Türkel, A., Özdemir E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 12* (14), 465-490.

Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma "ekran okuma". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17* (1), 401-418.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business,* 46, 74-85.

Yaylı, D. & Duru, E. (2008). The adaptation of the reader self-perception scale to the 4 th and 5 th grade Turkish students. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research (EJER),* 33, 193-210.

Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20* (1), 251-264.

Yurtbakan, E. (2024). Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12* (2), 296-316. https://doi.org/10.16916/aded.1396797.

Yurdakal. İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online, 18* (2), 714-733..

EKLER

EK 1

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçekle siz ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin "Dijital Okumaya Yönelik Algılarının" belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda yardımcı olursunuz. Ölçek Likert tipinde olup her soru için sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Yanıtlarınız doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen adınızı yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

NOT: Bu ölçekte "Dijital Okuma" ile veri ya da bilginin dijital araçlarla okunması eylemi kastedilmektedir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik ise eylemin dijital bir aygıtta, ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır.

DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

M. No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dijital okuma yapmak göz sağlığını bozabilir.					
2	Dijital okuma sayesinde kodlama eğitimi yapılabilir.					
3	Dijital okuma etkinlik çeşitliliği sunar.					
4	Dijital okuma yapabilmek için dijital araçları kullanmayı bilmek gerekir.					
5	Dijital metinlere ulaşmak basılı kitaplara göre daha ekonomiktir (maddi açıdan).					
6	Dijital okuma yapan kişilerin dijital güvenlikle ilgili bilgi sahibi olması gerekir.					
7	Dijital araçlar radyasyon yaymaktadır.					
8	Ödevleri yaparken dijital okuma yapmak büyük kolaylık sağlamaktadır.					
9	Dijital okuma yaparken kelimelerin anlamları daha kolay öğrenilmektedir.					
10	Görsel ve işitsel destekleyicileri sayesinde dijital metinleri anlamlandırmak daha kolaydır.					
11	Dijital okuma basılı materyallerden okumaya oranla daha konforludur.					
12	Dijital okuma yapmak için zaman zaman program/uygulama yüklemeyi bilmek gerekmektedir.					
13	Dijital ortamlar kitaplara göre daha güncel bilgiler içerir.					
14	Aynı okuma süresinde dijital ortamlarda kitaplara oranla daha çok bilgi edinilir.					
15	Dijital okuma zihni geliştirir.					
16	Dijital ortamlarda çok daha geniş bir içerik bulunmaktadır.					
17	Dijital okumada sayfaların yıpranması söz konusu değildir.					
18	Dijital okuma araçlarının uzun süreli pile sahip olması gerekmektedir.					
19	Dijital okuma akademik başarıyı arttırır.					
20	Dijital araçlar görüntü parlaklığı ayarlamaya uygundur.					
21	Dijital okuma basılı kitaplara olan ilgimi azaltmaktadır.					

Yarar Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19.
Kullanım Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 1, 2, 3, 4, 6, 7.
Teknolojik Bileşenler Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 12, 17, 18, 20, 21.
Olumlu Maddeler: 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20.
Olumsuz Maddeler: 1, 4, 6, 7, 12, 18, 21.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Although it is seen that concepts such as screen reading, screen reading, online reading are used in the literature, digital reading expresses the action in the most accurate way in terms of inclusiveness and meaning. Digital reading emerges as a technology-based process in which reading skills from printed materials are transferred to the screen. However, digital reading also requires some additional skills such as using digital tools, opening pages, resizing and rotating the text as a requirement of the environment in which the text is located. It basically includes three dimensions: finding and using digital content, creating digital content, and transmitting or sharing digital content. With the developing technology, digital reading is increasing its prevalence. The rate of reading printed materials in the libraries of countries such as the USA, Canada, the United Kingdom and Australia is decreasing, and the number of virtual memberships is increasing. With the COVID-19 epidemic, societies have given importance to living more isolated and social relations have decreased. These factors have led to the acceleration of digitalization. Virtual environments have started to be used as an option for purposes such as learning, spending time, socializing and communication.

With the effect of technological advances, digital reading is progressing without further work and without considering reader needs. Digital reading has become a habit among readers without accurate measurements and without the opportunity to observe the results. Therefore, there has not been a process that takes into account the experiences of the readers and evolves according to the feedback received. In this study, a measurement tool was developed in order to accurately determine the digital reading perceptions of primary school students.

METHOD

The research carried out the scale development process in eight steps. These; clearly determining what is to be measured (knowing the theoretical structure), creating an item pool, determining the format of the measurement tool, submitting the items to expert opinion, ensuring content validity, applying the scale, evaluating the items, and giving the final shape to the scale. The open-ended question form, which was created to determine the students' views on digital reading, was applied to 138 students. In the light of the data obtained and the literature, an item pool consisting of 74 judgments was created. After receiving expert opinion, a 39-item five-point Likert type candidate scale was created. The pilot application of the

candidate scale was conducted with the participation of fourth grade students who use digital reading effectively. 349 valid forms obtained as a result of the application were analyzed.

FINDINGS

The collected data provides the necessary prerequisites for factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale had a 3-factor structure. 18 items with a factor load value of .40 and below were excluded from the candidate scale. With the remaining 21 items, it was understood that there was no overlapping item among the factors of the scale and the exploratory factor analysis was completed. After confirmatory factor analysis, it was understood that the scale could be used in different samples. The reliability of the measurement results was tested with the Cronbach's Alpha method. Accordingly, the scale was found to be highly reliable. All items that make up the scale contribute to reliability.

Discussion and Results

When the literature is examined, it is seen that various scales have been developed or translated into Turkish in order to measure students' attitudes towards reading. The scales used are generally of the Likert type and multi-factor structure. In this respect, the measurement tool developed is similar to the scales used in the literature. However, it is seen that the perception of digital reading has been neglected in previous studies. This study is important in terms of determining the neglected digital reading perception.

Digital reading studies have gained importance in recent years, especially among primary school students. Scale development studies on this subject are important to understand and give direction to the current situation. With the measurements to be made, the positive and negative effects of digital reading on primary school children will be evaluated. For this purpose, a perception scale of digital reading consisting of 21 items was developed.

The scale is in the three-factor structure and five-point Likert type. The lowest score that can be obtained from the scale is 21 and the highest score is 105. It is assumed that those who score high on the scale have a positive perception of digital reading. There are positive and negative rooted items in the scale and they are scored by taking them into account..

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2024, Cilt 18 Sayı 50, Sayfa 01-140
Mediterranean Journal of Educational Research 2024, Volume 18 Issue 50, Page 01-140
https://doi.org/10.29329/mjer.2024.
Copyright © 2024. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

The Impact of Anxiety Levels on Job Satisfaction Among Educational Professionals*

Gözde Uysal[1]

Abstract: The aim of this study is to examine the effect of anxiety levels of individuals working in the education sector on job satisfaction. Relational survey method was used in the study. The population of the study consisted of all education employees in Turkey, while the sample consisted of 110 education employees in a province in western Turkey. State and Trait Anxiety Inventory and Job Satisfaction Scale were used in the study. The data of the study were analyzed with SPSS program. The results were evaluated in detail using statistical methods such as frequency analysis, t-test and ANOVA. The results of the study revealed that high levels of anxiety decrease job satisfaction and significantly reduce the satisfaction of employees at work. These findings suggest that developing strategies to reduce anxiety can be effective in increasing job satisfaction and thus organizational productivity. This study in the education sector aims to make a valuable contribution to the literature on the relationship between anxiety and job satisfaction

Keywords: Educational professionals, anxiety, job satisfaction

Geliş Tarihi: 24.11.2024 – **Kabul Tarihi:** 21.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

Eğitim Çalışanlarının Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi

Özet: Bu araştırmanın amacı, eğitim sektöründe çalışan bireylerin kaygı düzeylerinin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki tüm eğitim çalışanları oluştururken örneklemini ise Türkiye'nin batısındaki bir ildeki 110 eğitim çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ve İş Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada frekans analizi, t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak sonuçlar detaylı şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek kaygı düzeylerinin iş tatminini düşürdüğünü ve çalışanların iş yerinde yaşadıkları memnuniyeti ciddi oranda azalttığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, kaygıyı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinin, iş tatminini ve dolayısıyla örgütsel verimliliği artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Eğitim sektöründe yapılan bu çalışma, kaygı ve iş tatmini arasındaki ilişkiye dair literatüre değerli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim çalışanları, kaygı, iş tatmini

*This study is an outcome of the project titled "Article Writing Training and Practical Examples for Graduate Students", supported under the TÜBİTAK 2237-A Scientific Events Support Program and conducted between June 23-27, 2024.
[1] **Gözde Uysal,** Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Graduate Studies. ORCİD: 0009-0001-1167-0734. Email: gozdeiurte@gmail.com

INTRODUCTION

Anxiety is a natural emotional response to uncertainties, high expectations, and challenges encountered in professional life (Lazarus & Folkman, 1984). It emerges as a result of employees' cognitive and emotional reactions to stress factors within the workplace (Lazarus & Folkman, 1984). Spielberger (1983) categorizes anxiety into two dimensions: "state anxiety" and "trait anxiety," emphasizing how these dimensions influence employees' ability to cope with stress. State anxiety refers to an individual's reaction to specific events or situations, whereas trait anxiety is considered a general personality characteristic. Sustained levels of trait anxiety can have long-term effects on employees' professional performance and job satisfaction (Freud, 1920; Rogers, 1951). Understanding the dynamics of anxiety and its impact on workplace outcomes is crucial for developing effective strategies to enhance employee well-being and organizational productivity.

Empirical studies focusing on the educational sector reveal that factors such as classroom management, student achievement, and school administration significantly contribute to teachers' anxiety, thereby negatively affecting their job satisfaction (Klassen & Chiu, 2010). Furthermore, organizational stressors, including insufficient social support, excessive workloads, and role ambiguity, exacerbate anxiety, leading to decreased employee motivation and diminished overall satisfaction (Kahn & Byosiere, 1992). Anxiety has been identified as a critical determinant of job satisfaction, motivation, and workplace performance (Hobfoll, 2001). In human-centered professions such as education, elevated anxiety levels can exert a direct and substantial impact on job satisfaction while simultaneously increasing the likelihood of professional burnout (Sonnentag & Fritz, 2007). The lack of adequate social support systems is a pivotal factor contributing to heightened anxiety among educational workers. In particular, perceptions of low social support within the education sector further complicate the interplay between occupational anxiety and job satisfaction (Friedman, 2000). Additionally, Kahn and Byosiere (1992) highlight role ambiguity, job insecurity, and unfavorable working conditions as key organizational factors that intensify workplace anxiety.

Childhood trauma and genetic predisposition are critical determinants of individuals' anxiety levels (Acat & Hisar, 2023; Harmancı, Akdeniz, Gültekin Ahçı & Dalmış, 2021; Karal, 2023; Terzioğlu, Çelikay Söyler & Menekşe, 2023). Such early-life experiences can impair an individual's ability to manage stress in later stages of life, often contributing to the development of chronic anxiety. Beyond these intrinsic factors, the escalating social and economic pressures

characteristic of modern society also emerge as significant external contributors to elevated anxiety levels among employees (Ceylan, Gül & Öksüz, 2016; Gökçe, 2022). These insights highlight the complex interplay between personal vulnerabilities and external stressors in shaping anxiety. Addressing both dimensions is essential for developing effective interventions aimed at reducing anxiety and fostering resilience in professional and social contexts.

The relationship between anxiety levels and job satisfaction among employees in the education sector has been found to be significant. However, the intricate nature of this relationship highlights the necessity for implementing more comprehensive strategies within workplace settings. Policies designed to mitigate anxiety and enhance job satisfaction are essential for promoting both individual well-being and organizational success (Judge & Church, 2000). Specifically, establishing a flexible and supportive work environment that meets employees' social and emotional support needs can substantially improve job satisfaction levels (Schaufeli & Bakker, 2004). These findings underscore the importance of adopting proactive measures to cultivate a healthier and more productive organizational climate.

Job satisfaction represents employees' overall sense of contentment and happiness with their work. Locke (1976) conceptualizes job satisfaction as an emotional reaction to one's job, highlighting its pivotal role in fostering motivation and organizational commitment. Employees who experience high levels of job satisfaction are more likely to exhibit enhanced performance and demonstrate lower turnover tendencies (Robbins & Judge, 2013).

Herzberg's (1968) two-factor theory classifies the factors influencing job satisfaction into hygiene factors and motivation factors. Hygiene factors address basic needs such as salary, job security, and working conditions, while motivation factors encompass intrinsic elements such as a sense of achievement and the nature of the work itself. These factors collectively determine job satisfaction by aligning with the extent to which employees' expectations are fulfilled. Spector (1997) argues that job satisfaction is influenced not only by job characteristics but also by individual differences and cultural contexts. Personal values, motivation levels, and cultural backgrounds significantly shape employees' perceptions of job satisfaction. Furthermore, job satisfaction plays a pivotal role in enhancing individuals' overall quality of life and work-life balance. High levels of job satisfaction not only increase life satisfaction but also boost organizational productivity (Warr, 2007).

Judge and Klinger (2008) highlight the critical role of individual personality traits in shaping job satisfaction, emphasizing that individuals with neurotic tendencies are more

susceptible to experiencing lower levels of satisfaction. The body of literature examining the relationship between anxiety and job satisfaction is extensive, with numerous studies demonstrating the significant impact of anxiety on job satisfaction (Eyitmiş & Yıldırım, 2022; Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1964; Karadağ Ak & Diken, 2020; Neşe & Gündoğan, 2023; Schaufeli & Bakker, 2004; Ürün & Şafak Öztürk, 2020). These studies consistently reveal that anxiety levels directly influence employees' performance, overall satisfaction, and job satisfaction. Elevated anxiety is particularly associated with reduced workplace productivity and a decline in job satisfaction, underscoring its adverse effects on both individual well-being and organizational outcomes. The present study seeks to explore the relationship between anxiety and job satisfaction among professionals in the education sector, aiming to provide valuable insights into this multifaceted interaction.

METHODOLOGY

Research Design

This study adopts a correlational survey model to examine the relationship between job satisfaction and anxiety levels among individuals employed in the education sector. The correlational survey model is designed to identify the existence and strength of relationships between two or more variables (Karasar, 2005). Rather than focusing on establishing cause-and-effect relationships, this model seeks to explore the direction and magnitude of the relationships between variables (Creswell, 2012). In this research, job satisfaction and anxiety levels are treated as the primary variables, and the statistical analysis aims to elucidate the nature and strength of their interaction.

Population and Sample

The target population for this study includes all educational workers across Türkiye, with the sample drawn from 110 individuals employed in schools located in province in western Türkiye. To investigate the relationship between job satisfaction and anxiety levels among school employees, a total of 384 survey forms were distributed, of which 110 were completed and returned, forming the basis for analysis.

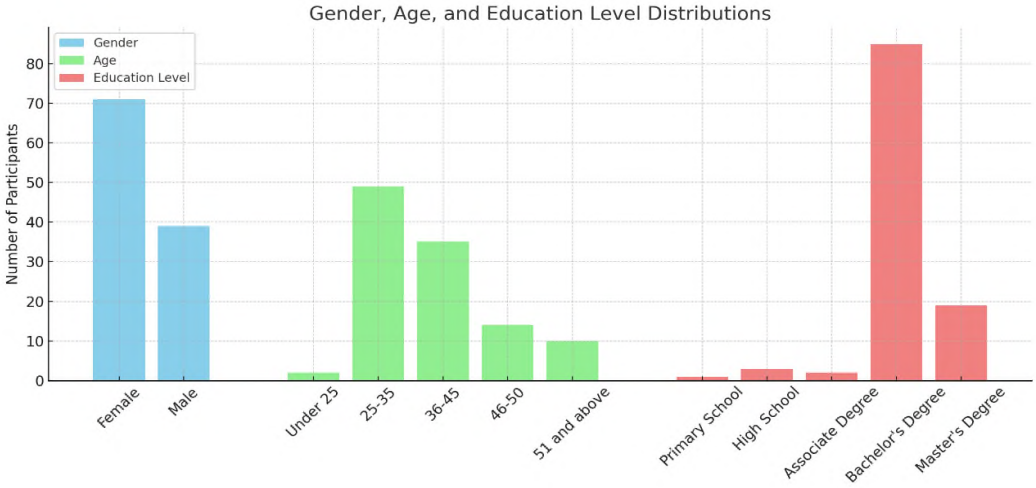


Figure 1: Gender, Age, and Educational Background of Participants

According to Figure 1, 64.5% of the participants are female (n=71), while 35.5% are male (n=39). Regarding age distribution, the largest proportion of participants falls within the 25-35 age group, accounting for 44.5% (n=49). This is followed by the 36-45 age group at 31.8% (n=35). Participants aged 46-50 constitute 12.7% (n=14), while those aged 51 and above represent 9.1% (n=10). The lowest representation is observed among participants under the age of 25, accounting for 1.8% (n=2). In terms of educational background, the majority of participants, 77.3% (n=85), hold a bachelor's degree, followed by 17.3% (n=19) with a master's degree. Associate degree holders make up 1.8% (n=2), while high school graduates constitute 2.7% (n=3). The lowest representation is observed among participants with primary education, accounting for 0.9% (n=1).

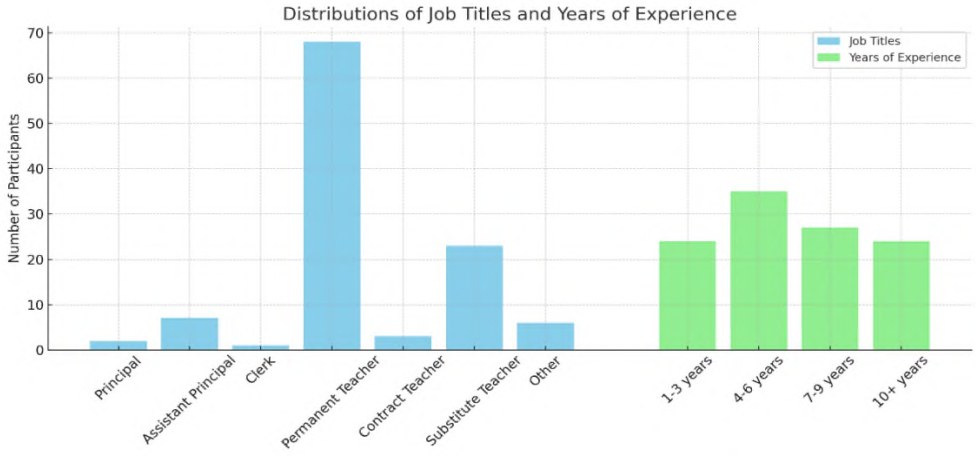


Figure 2: Job Roles and Years of Experience of Participants

An evaluation of participants based on their job roles reveals that 1.8% serve as principals, 6.4% as assistant principals, 0.9% as administrative staff, 61.8% as tenured teachers, 2.7% as contract teachers, 20.9% as substitute teachers, and 5.5% occupy other roles. Regarding years of service, 21.8% of the participants have 1-3 years of experience, 31.8% have 4-6 years, 24.5% have 7-9 years, and 21.8% have been working for 10 years or more.

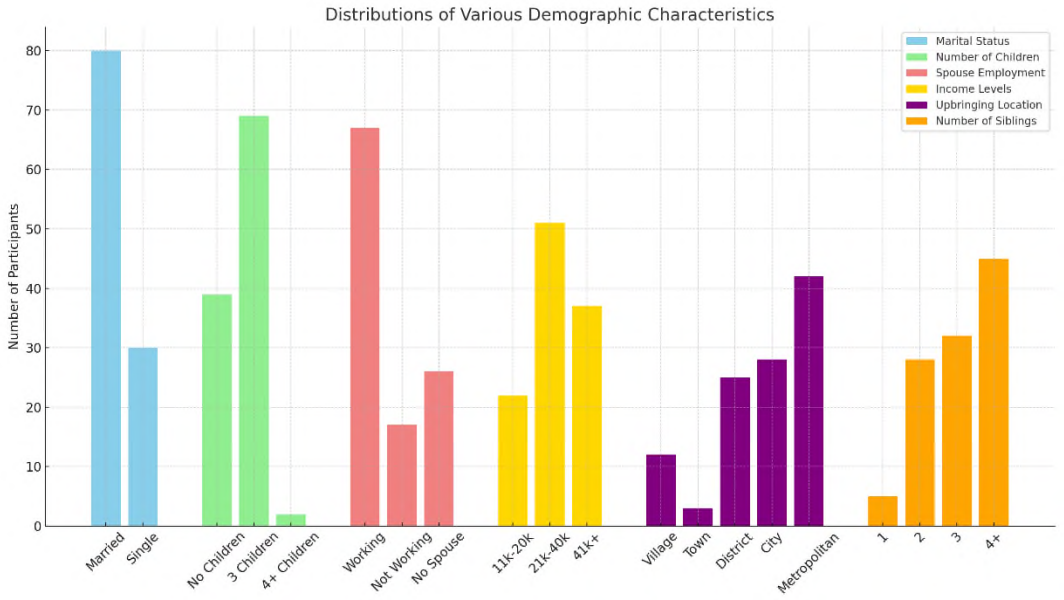


Figure 3. Marital Status, Number of Children, Spousal Employment, Income Levels, Childhood Residence, and Sibling Count of Participants

The demographic analysis of participants reveals that 72.7% are married, while 27.3% are single. Regarding the number of children, 35.5% have no children, 62.7% have three children, and 1.8% have four or more children. In terms of spousal employment, 60.9% of participants reported having employed spouses, 15.5% reported unemployed spouses, and 23.6% indicated they do not have a spouse. Income levels show that 20% earn between 11,000-20,000 TL, 46.4% earn between 21.000-40.000 TL, and 33.6% earn over 41.000 TL. When examining childhood residence, 10.9% of participants grew up in villages, 2.7% in towns, 22.7% in districts, 25.5% in provinces, and 38.2% in metropolitan areas. Lastly, sibling count data indicates that 4.5% have one sibling, 25.5% have two, 29.1% have three, and 40.9% have four or more siblings, including themselves. These demographic characteristics provide essential context for understanding the relationships between participants' personal backgrounds, anxiety levels, and job satisfaction.

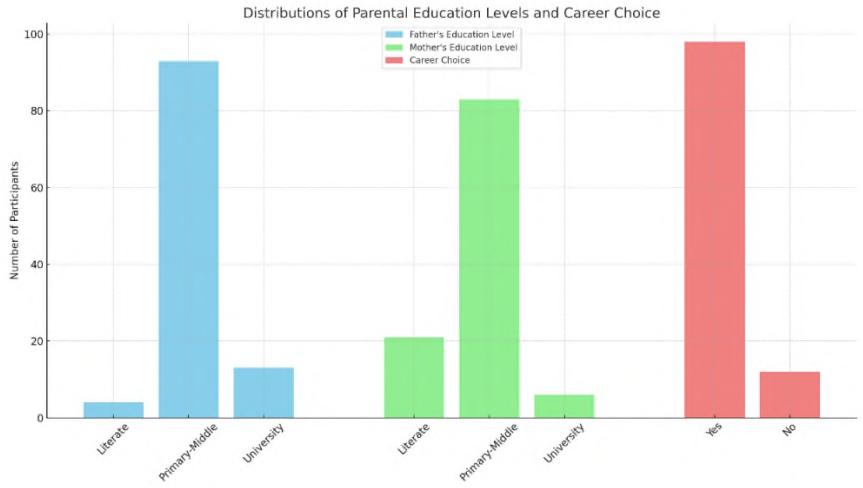


Figure 4. Educational Levels of Parents and Career Choices of Participants

The analysis reveals that 3.6% of participants' fathers are literate without formal education, 84.5% have primary or secondary education, and 11.8% have higher education. For mothers, 19.1% are literate without formal education, 75.5% have primary or secondary education, and 5.5% have higher education. Additionally, 89.1% of participants reported that they willingly chose their professions.

Before initiating the data analysis process, the normality of the data distribution was examined to ensure its suitability for further statistical procedures.

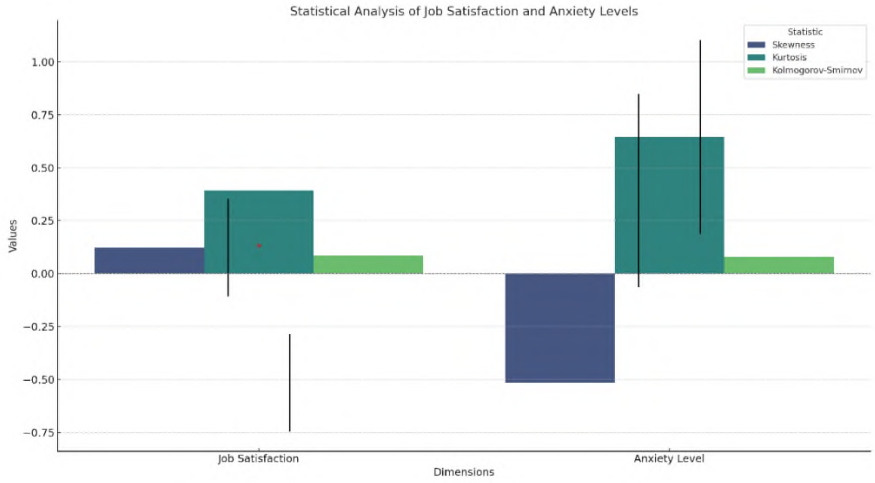


Figure 5. Skewness and Kurtosis Values and Kolmogorov-Smirnov Test Results

The analysis revealed that the skewness and kurtosis values for both job satisfaction and anxiety levels fall within the acceptable range of -2 to +2, indicating a normal distribution.

Additionally, the Kolmogorov-Smirnov test confirmed that the data adheres to a normal distribution. Based on these results, parametric tests were employed in the analysis process, as the data met the necessary assumptions for such statistical methods. This approach ensures the validity and reliability of the findings derived from the dataset.

Data Collection Tools

The State-Trait Anxiety Inventory adapted into Turkish by Ayaz, Bilgin, and Mollaoğlu (2017) and the Job Satisfaction Scale adapted into Turkish by Keser and Öngen Bilir (2019) were used in the study.

FINDINGS

Descriptive Analyses of the Trait Anxiety Inventory

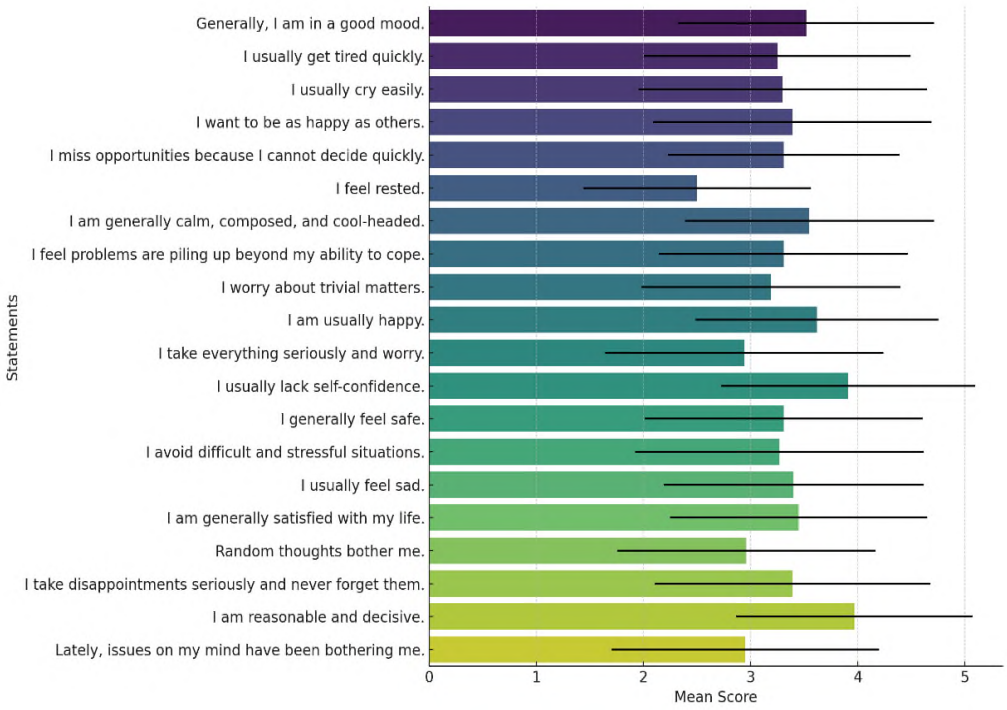


Figure 6. Descriptive Analysis of the Trait Anxiety Inventory

Figure 6 offers critical insights into participants' psychological states, behaviors, and emotional well-being. The findings indicate that participants predominantly perceive themselves as "rational and determined" (Mean = 3.97), demonstrating a high degree of consensus regarding this positive trait. Interestingly, they also expressed significant agreement with the statement "I generally lack self-confidence" (Mean = 3.91), revealing a complex interplay between self-assurance and rationality. The statement "I feel rested" received the

lowest mean score (Mean=2.50), indicating a notable deficit in perceived restfulness among participants. Statements reflecting positive psychological states, such as "I am generally happy," exhibited higher mean scores, whereas items addressing psychological challenges, such as "I am disturbed by trivial thoughts," showed comparatively lower mean scores and greater variability in responses, as indicated by broader standard deviations. This suggests pronounced individual differences in participants' mental states. The findings highlight the importance of tailoring support mechanisms to meet the specific needs of individuals. The observed low levels of restfulness and mental strain underscore the necessity for interventions targeting work-life balance and stress management. These results call for organizational strategies to enhance employee well-being by addressing both physical and psychological dimensions of workplace satisfaction.

Descriptive Analysis of the Job Satisfaction Survey

Figure 7 provides a comprehensive assessment of the strengths and weaknesses in educational employees' job satisfaction and workplace perceptions. A notable strength is the sense of purpose employees associate with their roles and the robust social connections within the workplace, which positively influence overall job satisfaction. For instance, high mean scores for statements such as "I feel proud of the work I do" (Mean = 4.05) and "I enjoy my job" (Mean = 3.93) indicate that employees derive meaning and value from their work, fostering greater organizational commitment. Conversely, areas of dissatisfaction are evident in low mean scores for statements like "I am satisfied with my salary increases" (Mean = 1.89) and "People in this workplace get promoted as quickly as in other organizations" (Mean = 2.14). These findings reflect dissatisfaction with salary policies and career advancement opportunities, which represent critical challenges for employee satisfaction. Perceptions of managerial behavior exhibit mixed results. While some employees expressed positive views about their managers, as reflected in the statement "I like my manager" (Mean = 3.49), others perceived managerial behavior as unfair, as evidenced by the statement "My manager is unfair to me" (Mean = 3.75). These findings suggest variability in how managerial actions are perceived across the organization. Strong interpersonal relationships and effective communication were evident in high mean scores for statements such as "I like the people I work with" (Mean = 3.77) and "I think communication in my workplace is good" (Mean = 3.71). These results highlight the positive influence of strong social bonds and clear communication on employee

satisfaction. However, challenges related to workplace clarity and policy implementation were identified.

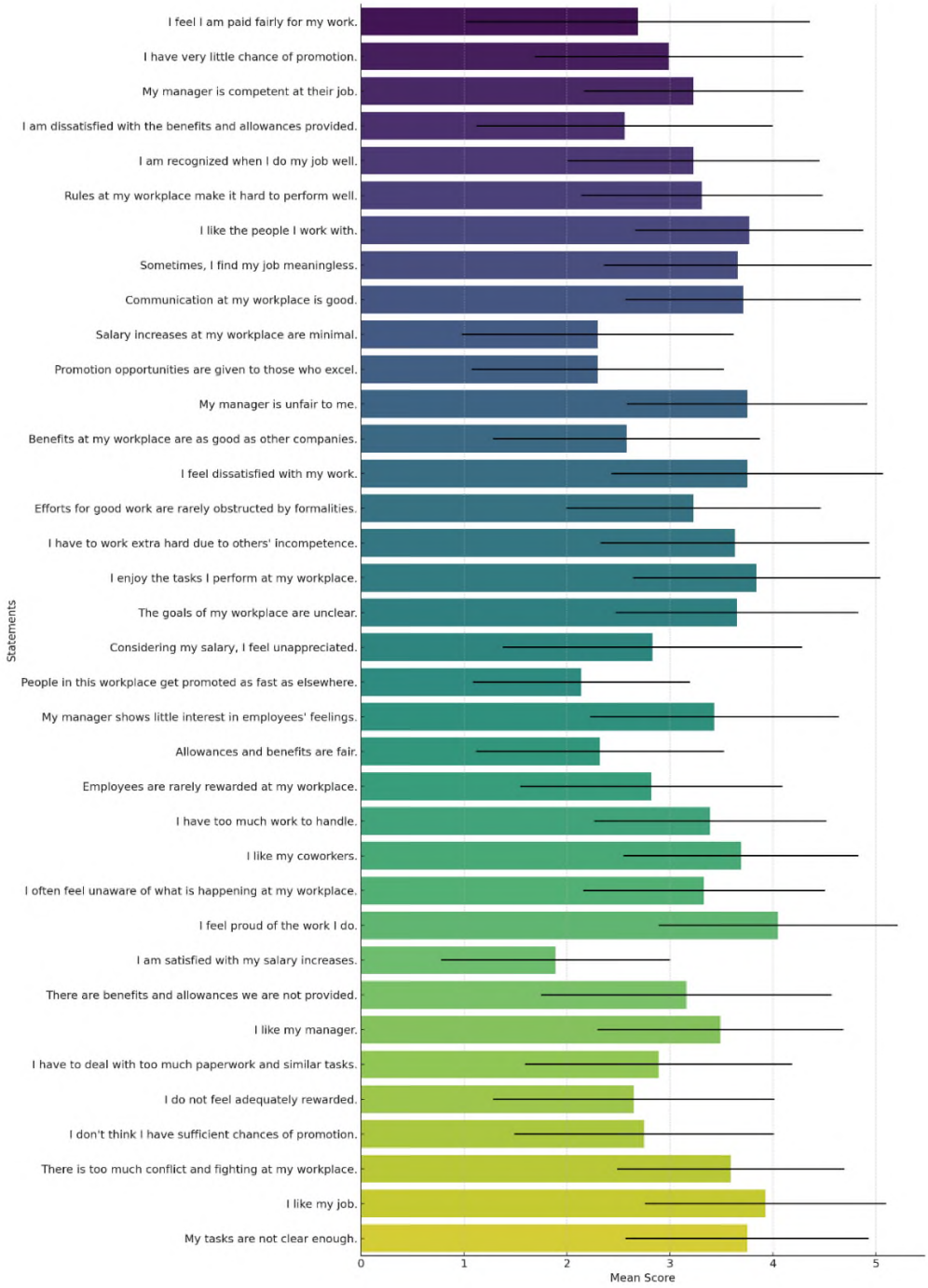


Figure 7. Descriptive Analysis of the Job Satisfaction Survey

For instance, the statement "The tasks I need to complete are not clearly defined" (Mean = 3.75) suggests ambiguity in job roles, while "There are additional benefits we do not receive in this workplace" (Mean = 3.16) indicates a perceived lack of equitable benefit distribution.

These issues point to a need for enhanced organizational transparency and clearer procedural guidelines.

t-Test Analysis of the Source of Differences in Job Satisfaction and Anxiety Levels by Gender

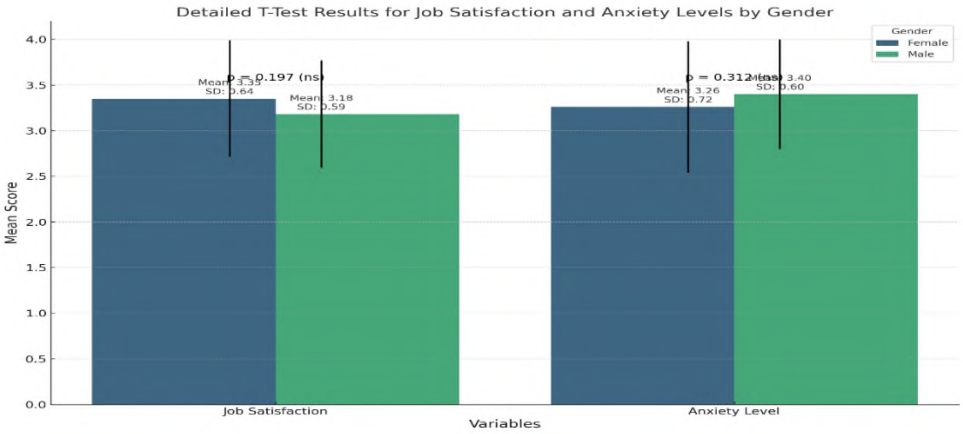


Figure 8. t-Test Analysis of Job Satisfaction and Anxiety Scores by Gender

Figure 8 examines gender-based differences in job satisfaction and anxiety scores among participants. The analysis reveals that female participants exhibit slightly higher mean scores for job satisfaction compared to males. However, this difference is not statistically significant, as indicated by a p-value of 0.197. This finding suggests that the observed variation may be due to random fluctuations rather than a systematic difference, affirming the absence of a meaningful gender-based disparity in job satisfaction levels. Similarly, female participants demonstrate marginally lower anxiety scores than their male counterparts, potentially indicating that women might be employing more effective strategies to cope with workplace stress. Conversely, male participants display slightly higher mean scores for anxiety. Nevertheless, the p-value of 0.312 confirms that this difference is not statistically significant, underscoring that no substantial variation exists between genders in terms of anxiety levels. In conclusion, the results indicate no statistically significant differences between male and female participants in either job satisfaction or anxiety scores. These findings underscore the importance of addressing broader individual and organizational factors influencing these variables rather than attributing differences to gender. This approach is essential for the development of inclusive and evidence-based workplace strategies aimed at enhancing employee well-being across all demographics.

ANOVA Analysis of Employees' Job Satisfaction Levels by Income Groups

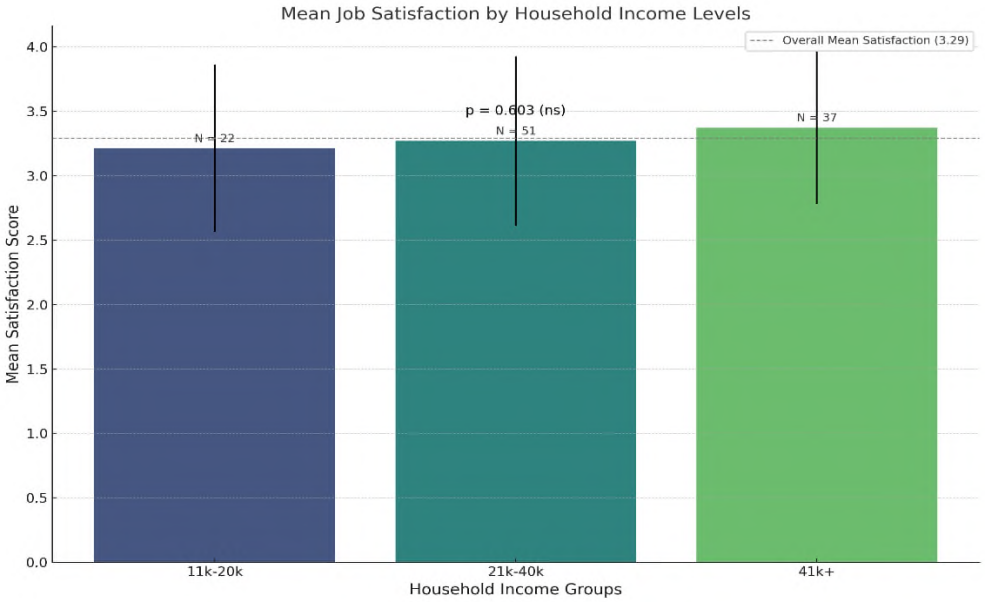


Figure 9. ANOVA Analysis of Job Satisfaction Levels Based on Employee Income

Figure 9 demonstrates that there are no statistically significant differences in job satisfaction levels across various income groups. This finding suggests that income alone does not play a decisive role in determining employees' satisfaction with their jobs. While financial compensation remains an important factor, it is evident that it is not sufficient on its own to enhance overall job satisfaction

ANOVA Analysis of School Employees' Job Satisfaction Levels by Number of Children

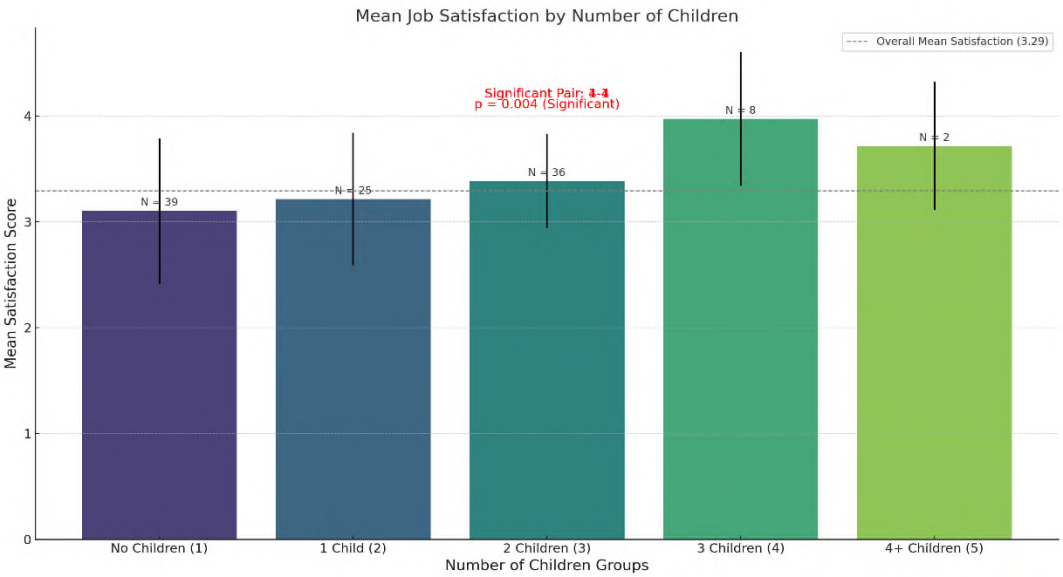


Figure 10. ANOVA Analysis of Job Satisfaction Levels Based on the Number of Children

Figure 10 reveals a statistically significant difference in job satisfaction levels among school employees based on the number of children they have ($F = 3.293$; $p < 0.05$). Results from the Scheffe post-hoc test indicate that employees with three children report the highest job satisfaction levels (M= 3.97), exceeding those with four or more children (M = 3.71). Similarly, employees with two children (M = 3.38) demonstrate higher satisfaction compared to those with one child (M = 3.21) or no children. A significant relationship is observed between employees with no children and those with three children, with the latter group exhibiting substantially higher satisfaction levels. These findings suggest that having two or three children positively influences job satisfaction, potentially by enhancing employees' motivation and sense of purpose in their professional lives. Employees without children report the lowest job satisfaction levels, a trend that may reflect unique stressors faced by this group or perceptions of reduced workplace support. In contrast, the highest satisfaction levels observed among employees with three children may underscore the beneficial role of family dynamics, such as emotional fulfillment and stronger social support, in fostering greater workplace satisfaction.

The Relationship Between Job Satisfaction and Anxiety Levels Among Employees



Figure 11. Graphical Analysis of the Relationship Between Job Satisfaction and Anxiety Levels

Figure 11 demonstrates a positive correlation between job satisfaction and anxiety levels, indicating that as job satisfaction increases, anxiety levels also tend to rise. This suggests

that in certain workplace environments, higher levels of job satisfaction may lead to elevated pressure on employees, potentially increasing their stress levels. A substantial proportion of participants exhibit moderate levels of both job satisfaction and anxiety, which aligns with the overall demographic profile of the study sample. The regression line visually confirms the positive association between the two variables, with a slight upward slope indicating a statistically significant, albeit moderate, relationship. This slope highlights that increases in job satisfaction correspond to proportional increases in anxiety levels, albeit within a controlled range. The density contours depicted on the graph reveal a clustering of observations in the moderate ranges of job satisfaction (3.0–3.5) and anxiety levels (3.0–3.5). These dense areas suggest that the majority of participants fall within these ranges, whereas observations are less frequent at extreme high or low values of either variable, indicating limited variability in these extremes within the sample. Outliers deviating from the regression line point to individuals whose job satisfaction and anxiety levels diverge from the general trend. For instance, some individuals exhibit higher anxiety despite lower job satisfaction, while others demonstrate lower anxiety even with moderate satisfaction. These outliers suggest the presence of unique influencing factors, such as personal resilience, workplace dynamics, or external stressors, that merit further investigation.

Correlation Analysis Explaining the Relationship Between Job Satisfaction and Sub-Dimensions of Anxiety Levels

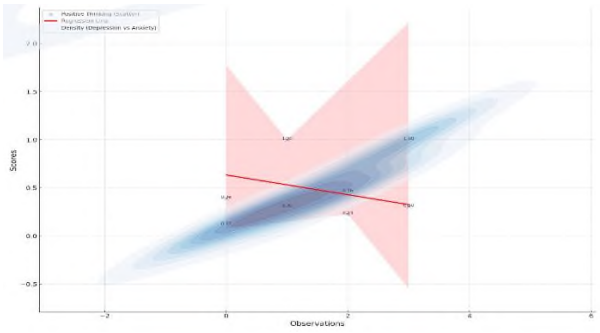


Figure 11. Correlation Analysis Graph Illustrating the Relationship Between Job Satisfaction and Anxiety Sub-Dimensions

Figure 11 highlights a positive relationship between positive thinking and job satisfaction, suggesting that individuals who adopt a constructive mindset are more likely to experience higher levels of satisfaction at work. This finding emphasizes the potential value of workplace initiatives, such as training programs or workshops, aimed at fostering positive thinking to improve employees' overall satisfaction. On the other hand, the graph also reveals

that individuals with elevated levels of depression and anxiety may require additional workplace support. The density contours demonstrate a strong correlation between depression and anxiety (r = 0.461), indicating that these emotional states frequently co-occur and may adversely affect employees' workplace experiences. The regression line further confirms a positive trend between positive thinking and job satisfaction (r = 0.390), reflecting a moderate yet meaningful relationship. The clustering of data points near the regression line suggests consistency in this trend among participants, while the contours for depression and anxiety emphasize the need for targeted interventions to address these challenges. Collectively, these findings suggest that workplaces should focus on strategies that promote positive thinking while simultaneously mitigating the negative effects of depression and anxiety. By doing so, organizations can enhance employee satisfaction and foster a more supportive and productive work environment.

Regression Analysis Between Job Satisfaction and Anxiety Levels of Employees

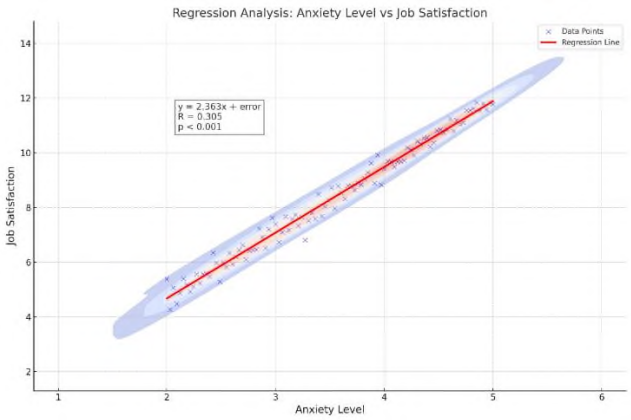


Figure 12: Regression Analysis of the Relationship Between Job Satisfaction and Anxiety Levels

The regression analysis, represented by the red regression line in Figure 12, illustrates a positive relationship between anxiety levels and job satisfaction. The regression coefficient (B = 2.363) indicates the magnitude of this positive association, suggesting that higher anxiety levels are associated with increased job satisfaction. The correlation coefficient (R = 0.305) reflects a moderate positive relationship, and the statistical significance ($p < 0.001$) confirms the validity of this relationship within the context of the study. As the significance level is below 0.05, the regression model is considered statistically robust. The results reveal a weak yet significant positive relationship between job satisfaction and anxiety levels among school employees. The coefficient of determination ($R^2 = 0.093$) indicates that 9.3% of the variance in

job satisfaction is accounted for by anxiety levels. Furthermore, the standardized regression coefficient (Beta = 0.305; $p < 0.05$) underscores the significant influence of anxiety on job satisfaction. The density contours in the graph, depicted in varying shades of blue, highlight the frequency distribution of observations across anxiety levels and job satisfaction scores. The darker regions, indicating higher observation densities, are concentrated around moderate anxiety levels (3.0–4.0 range) and corresponding job satisfaction scores. This clustering suggests that individuals with moderate anxiety levels tend to exhibit more balanced and consistent levels of job satisfaction. The positive slope of the regression line further supports the idea that increasing anxiety levels may correspond with heightened job satisfaction. This could reflect the potential influence of greater responsibilities or expectations associated with higher satisfaction levels. Conversely, individuals with lower anxiety levels may report relatively lower satisfaction, possibly due to reduced engagement or workplace stimulation.

CONCLUSION

The findings of this study reveal that employees generally demonstrate emotional stability; however, they occasionally exhibit signs of persistent anxiety in certain situations. The high ratings for statements such as "I am generally in a good mood" and "I am usually happy" indicate that participants predominantly maintain a positive psychological state. Conversely, the moderate ratings for statements like "I worry about small things" and "I feel overwhelmed by problems I cannot overcome" suggest that employees encounter a manageable yet notable level of anxiety in their daily professional lives.

The attention drawn to the statement "I miss opportunities due to my indecision" highlights that some individuals face difficulties in decision-making processes. Overall, the findings suggest that while most employees successfully manage their anxiety levels, there are specific scenarios in which these levels increase. This underscores the necessity for organizations to implement strategies aimed at reducing workplace stressors and enhancing the emotional resilience and overall well-being of their workforce. These results provide valuable insights for developing targeted interventions to support employees in maintaining a balanced psychological state in the workplace.

The participants expressed a strong sense of pride in their work and reported developing positive relationships with their colleagues. However, notable dissatisfaction was observed in financial matters, particularly regarding salaries and rewards. Participants highlighted concerns about perceived managerial unfairness and insufficient sensitivity to employees' emotional

needs. Additionally, excessive workloads and bureaucratic formalities were identified as significant challenges that hinder employees' ability to perform their tasks efficiently. These results underscore the critical importance of fostering a workplace environment that offers both material and emotional support to employees to enhance overall satisfaction and performance.

Furthermore, the analysis revealed no significant differences in job satisfaction and anxiety levels based on gender. Both male and female participants demonstrated similar results across these variables, suggesting that gender is not a significant determinant in this context. These findings indicate the need for inclusive strategies that address the broader factors influencing employee satisfaction and well-being, irrespective of gender.

The analysis indicated no statistically significant differences in job satisfaction levels across income groups. Although a slight upward trend in job satisfaction scores was observed as income levels increased, this variation was not found to be statistically meaningful. These results suggest that the determinants of job satisfaction extend beyond financial conditions, underscoring the importance of addressing employees' emotional, social, and professional needs. Accordingly, strategies aimed at enhancing job satisfaction should integrate not only material factors but also organizational elements such as work environment, managerial practices, and opportunities for personal and professional development.

Moreover, the findings revealed that having children significantly influenced job satisfaction levels. Employees with two or three children reported notably higher job satisfaction, suggesting that parenthood may foster greater motivation and a sense of purpose in their professional lives. Among the groups analyzed, individuals with three children exhibited the highest levels of job satisfaction, whereas childless employees reported the lowest levels. This pattern may reflect the possibility that childless individuals perceive lower workplace support or experience unique stressors. These findings highlight the importance of developing organizational policies that account for employees' familial responsibilities and provide adequate support to accommodate diverse personal circumstances.

The analysis has identified a positive relationship between job satisfaction and anxiety levels. This relationship indicates that an increase in anxiety levels is associated with an increase in job satisfaction. However, it is important to note that this increase in job satisfaction may lead to additional pressure from responsibilities or expectations, particularly once a certain threshold is reached. The majority of participants exhibited moderate levels of both job satisfaction and anxiety. While the regression analysis confirmed this relationship, it also

suggests the need to investigate other factors influencing both job satisfaction and anxiety levels.

The correlation between positive thinking and job satisfaction was assessed as moderately strong. Individuals with higher levels of positive thinking tended to approach challenges at the workplace more optimistically, which had a positive effect on their job satisfaction. This indicates that fostering positive thinking through targeted programs or interventions could play a crucial role in improving job satisfaction.

In conclusion, while there is a positive relationship between anxiety levels and job satisfaction, it must be considered that excessively high anxiety could have detrimental effects on job satisfaction. Therefore, it is essential to manage the variables related to job satisfaction in a balanced manner. Furthermore, developing strategies to address employees' emotional needs is critical to enhancing employee satisfaction and overall organizational well-being. These strategies should focus on creating a supportive work environment that attends to both emotional well-being and professional development.

REFERENCES

Acat, Ö. ve Hisar, K. M. (2023). Childhood traumas, ego defense mechanisms, and happiness level in medical students. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi, 5*(1), 34-46.

Aydemir, Ö. ve Köroğlu, E. (2012). *Psikiyatride kullanılan klinik ölçekler.* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ayaz A, Bilgin N, Mollaoğlu N. (2017). Dental anksiyetede durumluk ve sürekli kaygı ölçeğinin kullanımı. *ADO Klinik Bilimler Dergisi, 8*(2), 1553-1560.

Ceylan, H., Gül, N. ve Öksüz, M. (2016). Sosyal çalışmacılarda iş doyumu ve tükenmişliğe etki eden faktörlerin sosyal hizmet alanlarına göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 43-69.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Eyitmiş, A. M. ve Yıldırım, A. (2022). Sağlık çalışanlarının çalışma yaşam kalitesinin covid-19'a bağlı hastalık kaygısı, iş stresi ve iş tatmini çerçevesinde incelenmesi: Alternatif model analizleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 13*(35), 714-730. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1011440

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice, 56*(5), 595-606.

Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. *Standard Edition*, 18, 1-64.

Gökçe, A. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin sağlık sektörü çalışanları üzerindeki psikososyal yansımaları: Nitel bir araştırma. *Çalışma ve Toplum, 3*(74), 1833-1860.

Harmancı, H., Akdeniz, S., Gültekin Ahçı, Z., Dalmış, İ. (2021). Childhood traumas and ımpulsivity: the mediating role of parental attitudes. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4046-4062. https://doi.org/10.26466/opus.904996

Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man.* Cleveland: World Publishing.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 337-421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062

Judge, T. A. ve Church, A. H. (2000). Job satisfaction: Research and practice. In C. L. Cooper & E. A. Locke (Eds.). *Industrial and organizational psychology* (pp. 29-58). Blackwell Publishing.

Judge, T. A. ve Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.). *The science of subjective well-being* (pp. 393–413). The Guilford Press.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. ve Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.

Karadağ Ak, Ö. ve Diken, A. (2020). İş tatmini ve kaygı düzeyinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: banka çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *BDDK Bankacılık Ve Finansal Piyasalar Dergisi, 14*(2), 175-204. https://doi.org/10.46520/bddkdergisi.841199

Karal, E. (2023). Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 7*(1), 48-63. https://doi.org/110.38015/sbyy.1287792

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keser, A. ve Öngen Bilir, K. B. (2019). İş tatmini ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(3), 229-239.

Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer Publishing Company.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Neşe, A. ve Gündoğan, R. (2023). Hastane öncesi acil sağlık hizmetleri çalışanlarında mesleki kaygı düzeyinin iş doyumu üzerine etkisi: Adıyaman ili örneği. *Hastane Öncesi Dergisi, 7*(3), 289-301. https://doi.org/10.54409/hod.1142419

Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk sürekli kaygı envanteri el kitabı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organisational behavior* (15th edition). Pearson, Boston. Pearson Education.

Sonnentag, S. ve Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(3), 204-221.

Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory.* Consulting Psychologists Press.

Terzioğlu, Ö. P., Çelikay Söyler, H. ve Menekşe, Ö. (2023). Çocukluk çağı travmalarının, yalnızlık duygusu ve sosyal anksiyete ile ilişkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(2), 160-182.

Ürün, Ö. D. ve Şafak Öztürk, C. (2020). Yetişkin bireylerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal kaygı, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4*(1), 37-45.

Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness.* London: Lawrence Erlbaum Asso-ciates Publisher.

Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal, 6*(8), 1066-1072.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2024, Cilt 18 Sayı 50, Sayfa 01-140
Mediterranean Journal of Educational Research 2024, Volume 18 Issue 50, Page 01-140
https://doi.org/10.29329/mjer.2024.
Copyright © 2024. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

The Position of Adult Religious Education in Social Media as a Field of Religious Communication

İsmail Demir[1]

Abstract: The age in which we live is characterized as one of rapid, radical change and radical upheaval, and assessments are made in this regard. We see that radio, television and newspapers, which were once called mass media, are now being replaced by new media. The opportunities offered by new media and social media technology have been used in many areas, including in the transmission of religious values and in notification and advice. The virtual network in which the content produced and published by users over the Internet is shared by these users is called social media. After the introduction of the Internet into human life, the concept of social media has spread widely over time and with the activation of users of social media platforms, the way religion is conveyed has changed. The impact of social media is not limited to the sharing of individual facts and thoughts, but has a direct impact on traditional life, culture and religious life. This study attempted to examine the impact of social media, which has actively embedded itself in every aspect of our lives, on the transformation of religious education. Our study was taken in order to show guidance on how social media can be used more efficiently and was written using the content analysis method. It is seen as important in this aspect.

Keywords: Education, Media, Religious Education, Social Media

Geliş Tarihi: 05.12.2024 – **Kabul Tarihi:** 24.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

Dini Tebliğ Alanı Olarak Sosyal Medyada Yetişkin Din Eğitiminin Konumu

Özet: Yaşadığımız çağ hızlı, köklü değişimlerin, radikal dönüşümlerin yaşandığı bir çağ olarak nitelendirilmekte ve buna ilişkin değerlendirilmeler yapılmaktadır. Geçmişte kitle iletişim araçları olarak ifade edilen radyo, televizyon ve gazetenin yerini günümüzde yeni medyanın aldığını görmekteyiz. Yeni medya-sosyal medya teknolojisinin sunduğu imkanlar birçok alanda kullanıldığı gibi dinî değerleri öğretmede, tebliğ ve irşad faaliyetlerinde de kullanılmıştır. Teknolojinin ilerlemesi, mevcut iletişim kanallarında da yenilikler ortaya çıkarmaktadır. Farklı iletişim kanallarının ortaya çıkmasıyla birlikte sosyal ağların sunduğu alternatifler üzerinden yeni mecralar oluşturulmaktadır. Günümüzde sosyal medya olarak bilinen bu mecranın Müslümanların mesajı iletme sorumluluğunu nasıl etkilediğini görmek önemlidir. Sosyal medya aracılığıyla sınırsız sayıda insana ulaşmanın sağladığı imkânlar, İslam'a davet alanının genişletilmesinde oldukça önemlidir. İnternet aracılığı ile kullanıcılar tarafından üretilen, ortaya koyulan içeriklerin yine bu kullanıcılar tarafından paylaşıldığı sanal ağ,

[1] **Assoc. Prof. Dr. İsmail Demir,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Divinity, ORCID: 0000-0001-9756-1901.
Email**:** ismail.demir@comu.edu.tr

sosyal medya olarak tanımlanmaktadır. İnternetin insan hayatına girdiği süreçten sonra sosyal medya kavramının zamanla yaygınlaşması, sosyal medya platform kullanıcılarının aktifleşmesiyle birlikte dinin aktarım şekillerinde dönüşümler olmuştur. Sosyal medyanın etkileri sadece bireysel olgu ve düşüncelerin paylaşılması ile sınırlı kalmayarak geleneksel yaşamı, kültürü ve dini hayatı doğrudan etkilemektedir. Çalışmamız sosyal medyanın daha verimli nasıl kullanılabileceği konusunda yol göstermek amacıyla ele alımış ve içerik analizi yöntemiyle yazılmıştır. Çalışma bu yönüyle önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, din eğitimi, medya, sosyal medya

INTRODUCTION

In today's world where social media is extremely popular, the healthy relationship between religious education and social media depends on the people. Using social media for religious education is important to reach many people in a short period of time. Therefore, more studies should be conducted to improve religious people's use of social media and shed light on their perspectives and approaches to social media. In addition to observing and identifying the interests of young people, it is also necessary to connect these areas with religion and somehow attract their attention. The Internet has changed the perceptions that individuals used to have (Akıncı, Beril & Bat, 2010).

As in all areas, it has become essential in the area of religious education to abandon the classic methods and develop new methods. The changing learning habits of young people are obvious, so it is necessary to broadcast on the same frequency to communicate with them. Lengthy lectures bore listeners and make it difficult to understand the message that is being conveyed to the other person.

Social media has even influenced the way we give lectures. Instead of the "authority-oriented lecture", the "user-oriented lecture" has prevailed (Gezginci & Işıklı, 2018). If the old-style authority-oriented lecture method is maintained, it can be seen that young people are dissatisfied and reinforce their prejudices. Even in the language used to convey religious knowledge, it is necessary to use the language of religion in a way that warms the hearts in the style of generalization, tolerance, mercy, compassion and kindness softened rather than using the concept of authority. In human nature, kindness and gentleness are emotions that have always existed, but it can be observed that they are a little more pronounced today. Therefore, it seems possible to attract people to religion using only the language of love, by emphasizing the feeling of compassion.

It is known that in Islam there are the terms "irşad and tebliğ". While İrşad means "to find the right path and take it with determination" (Topaloğlu, 2021), tebliğ means "to deliver something or a message" (Boynukalın, 2021). The transmission of messages is one of the tasks of the prophets. Apart from being one of the duties of the Prophets, all Muslims have a responsibility in this regard. In fact, the Holy Quran points to the concept of notification with the term "Amr bi "l-Ma "ruf wa Nehy ani "l-Münker" (Ali Imran 3/104).

Social networks, which are of great importance in reaching people in our time, should be actively used for evangelization and counseling activities. If social media is not supported in a way that contributes to the moral development of the individual, it will neither be a tool from which the individual can benefit nor will it be a useful use for educational programs. As attachment to substance has increased, it has become necessary to satisfy people in a spiritual sense. The path to spiritual satisfaction for the individual lies through a healthy religious education.

METHODOLOGY

This study, the data is obtained through document analysis. Document analysis is the acquisition of data through the detailed study of documents in various subfields of social sciences (history, archaeology, political science, sociology) in cases where there is no possibility of collecting information through mutual questioning or observation (İslamoğlu, 2016). Document analysis involves the analysis of written content about the phenomenon or phenomena being studied. Document analysis can be used together with various data collection methods or it can be preferred as a sole data collection method (Şimşek & Yıldırım 2013). In this framework, document analysis was used alone in our research, and the relevant data was expressed through the analysis of the publications on the relationship between social media and religion.

Purpose and Importance of the Study

It is obvious that information on social media has a manipulative effect. The only way to prevent people from being manipulated with false information is to spread correct information in places where people spend a lot of time. One of the alternatives to this is imparting healthy religious education through social media. Religious education through social media makes it easier to reach people and this method will enrich religious education. Given the evolving technology and human memory, it is understandable that memories should be filled with useful things.

Through social media, which offers unlimited opportunities for interaction, people with different views and beliefs communicate regardless of religion, language and race. It can be observed that in this virtual world, individuals create their own environment and fulfill many needs, from exchanging ideas to making friends through social media. All these developments and the fact that it has become an indispensable behavior to carry out the socialization activity, which is a natural need of today's humans, through these channels increase the importance of research.

Subject of the Study

Social networks such as Facebook, Instagram, Twitter and YouTube, which have recently entered our lives and are very popular, have been used by many people in the world and in Türkiye for a long time. Social media is web-based services that provide individuals with features such as creating their own profiles, chatting, sharing, video calling and gaming. The fact that social media lends itself to updating and creates an environment in which people can express their opinions has made people enjoy using it. With the developing technology and the increasing number of such social networks, the usage time of these networks is increasing day by day.

General Evaluation on Social Media and Religious Education

Communication technologies have evolved in various forms over the course of technological development from the past to the present. In the early days, people communicated and received information via telegraph, radio and television. With the development of technology, the concept of Internet has emerged. The use of the Internet coupled with computer and telephone technologies has enabled people to benefit from various aspects of technology. In addition, it has significantly influenced social and business life. According to TurkStat, 98.7% of households in Türkiye have a telephone. In this regard, it can be said that the use of the phone is widespread among people.

Nowadays, people can instantly access the information they want using their phones. At the same time, they can make friends by joining social media platforms and participating in groups and activities. In addition, various content such as videos, images, etc. can also be shared on social media platforms. People from all over the world can log on to social media platforms and share these posts. At this point, pollution occurs with various information, whether true or false.

In particular, the perception of religion and religious education opens the door to abuse. It is common to spread false information by exploiting people's spirituality. Therefore, people should be careful while using social media. Believing information received on social media unchecked and spreading false information can lead to the creation of crowds.

Given these factors, it is important that people pay attention to their social media usage. It is important that parents demonstrate conscious behavior by educating themselves and their children about social media.

Social Media through Communique

Religion, which has existed since the first humans and likes to be visible, protects its existence even in the age of communication. In our age, which is called the age of communication, religion has sometimes influenced the individual and has sometimes been in the position of the affected person. As social media is used for all sorts of purposes, it is also used to share religious content and content that reflects religious sentiments. The fact that religion uses social media for announcements and invitations has therefore brought a dimension of religiosity to social media platforms.

It is a well-known fact that social media has now captured every sphere and every minute of life. Therefore, it has become a necessity to use social media channels to convey religion to people. If you look at the use of social media, you will see that the main purpose is to increase the number of followers. However, the aim is to spread religion and the tool should be updated as well as the use of social media. When it comes to shared content, funny or sad content that appeals to people's emotions is very popular.

Islam recommends communicating with people according to the concept of "emri bil maruf nehyi anil münker", and Islam develops through communication. The first point to consider when communicating is style (Sosyalmedyahaber.com (SMH), accessed September 12, 2021). The communicator expresses his message as "mubelliğ", which means that he should express his message not only as a sender but also as fasih, clear, clear, clear, correct, but absolutely beautiful (Çamdereli, 2018). Time and place come after style. After confirming the reliability of the information, any dissemination of information about the religion with the intention of conveying it to those who do not know Islam will be included in the communication.

Social Media as a Field of Communication

The age we are in includes definitions such as the age of technology, communication and social networks. Considering the possibilities and innovations that come with the development of technology and the effectiveness of social networks, these definitions can be said to be realistic. These concepts have flowed into our lives by mixing with each other's development. Technological progress brings innovations to existing communication channels. With the emergence of different communication channels, new channels are created through the alternatives offered by social networks. What is important is how this medium, which has found a place in our time as social media, affects Muslims' responsibility for communication. The opportunities presented by the ability to reach an unlimited number of people through social media are very important in expanding the field of invitation to Islam (Ikra Association - Accessed March 20, 2022).

Prophet Muhammad (peace be upon him) aimed to spread the revelation he had received from Allah in his time to everyone he could reach, using all the means of communication at his disposal. The task of spreading Islam, which is the legacy of the Prophet, can be easily accomplished through the use of digital media, which represents a new, effective and powerful means of communication. From this point of view, it is very important to use all accessible organs of digital media, which are known to be as great a power as the legislative, executive and judiciary in the world, for the task of publicizing.

When social media is used for communication purposes, it should be presented with content that appeals to everyone, regardless of segment. It is necessary to create content that attracts the attention even of individuals or communities not affiliated with Islam, with innovations that everyone can discover for themselves and using absolutely accurate and reliable sources.

The general opinion expressed in research on social media highlights the effect of digital media on the phenomenon of amplification rather than on improving a situation (Akgül 2017). For this reason, another important point in conversion through digital media is to bring to a higher level individuals or communities who have accepted Islam but cannot fully fulfill its commandments. Although conversion through digital media appears to be more accessible, the most useful type of conversion is face-to-face conversion, as there may be problems with excelling after conversion or returning to the old situation if the person stops to follow content.

The segment to target on social media should be analyzed in detail. The people the posts will reach can be divided into two parts: people who are open to the report and positive about the posts, and negative people who are not satisfied with the report. When producing content on social media, the situation of whether one is satisfied or not must be taken into account. However, it would be appropriate to produce content in a way that can be understood by everyone, taking into account that there may be people in the negative group who are sympathetic to the message. The positive attitude of spreading the revelation on social media is that people come together with the same goal. This common goal guides people in the same direction.

As an example of a common goal, the recent Intifada trials (uprising of the Palestinian people), the Gezi events and the events of October 6-8 can be cited. In all these events, digital media was effectively used and played an important role in the uprisings with a common goal (Kasap, 2015). Let's look at the positive and negative aspects: In the Gezi events, the opponents of Islam united by organizing through digital media, and in the October 6th and 8th massacre, the locations of innocent people were deliberately broadcast through digital media. The reason why these situations are so received in digital media is because there is a receptive segment that accepts these ideas (Kasap, 2015: 427).

Since each individual's interests are different, it is very difficult to attract individual's attention for the office of notification through digital media.

In the modern world, we have started to value many things in our lives with technological innovations. The fact that the phenomenon of digital media, which manifests itself as a different track with communication and communication technologies, today means more than the relationship established through communication tools in society, is important evidence that the impact of the digital media is not limited to the transformation of media technologies (Akgül, 2017). Today, terms such as virtual identity, virtual community, virtual public space are current expressions that have emerged in line with the shaping of social relationships through digital media. It is difficult to make a healthy assumption about the discussions about these concepts that have arisen with the advent of social media because of how current they are, but it is useful to consider these concepts in order to understand the impact of digital media on society to recognize (Akgül, 2017: 89).

The changes in social relationships linked to social networks have changed the nature of communities tasked with transmitting religion, and virtual communities have begun to form

within social networks, giving a new form to communities added. People who gather in different places to achieve a specific goal in daily life have formed virtual communities by adding a new form to these places where they meet through technological developments (Akarçay, 2014). Virtual communities are formed in a huge and unlimited space that the Internet offers with the possibilities of digital media. Creating virtual communities is much easier than meeting real communities because the perception of time and space is ignored.

In our era, although web-based websites are preferred for online debates, various digital media platforms such as Twitter, Facebook or Instagram have become the natural space for public debates and content sharing (Kasap, 2015: 426). These current characteristics, which have emerged with the spread of virtual community, have led to digital media gaining various activities. New views that digital media can meet the need for a contemporary public sphere add another dimension to existing debates on this topic. The concept of contemporary publics, which began to be discussed with the visibility of virtual communities, is an important phenomenon that began to be discussed with the formation and emergence of digital media-based social movements (Akgül, 2017: 90).

The contribution of digital media to social movements and debates on public space will not be ignored due to the unity and solidarity generated by the new forms of relationships created by social media. Although the Internet initially realizes its contribution to social movements as a way of accessing the world, over time, with the development and renewal of these digital media applications, it is transforming into a group space where people with the same ideas and goals come together, forming virtual communities, sharing their thoughts and continuing their own struggles.

Existing Notification Areas on Social Media

Religious communities on social media can have a significant impact on individuals' formation of religious beliefs. This goes so far that religious communities in digital media can directly influence the way individuals or societies live religious life, the level of perception and communication through their effective content on social media. Religious communities, which carry out their activities and initiatives in real societies in a more difficult and limited way, have been included in a more comfortable and far-reaching platform through the accessibility of technology.

Religious content, thoughts and orientations can have a significant impact, particularly for religious communities, through options such as YouTube, WhatsApp, Twitter, Instagram or

Facebook via large digital media structures. Religious community accounts/pages producing religious content on social media are numerous and the number of these accounts is increasing day by day.

If we look at the reports and pages of the religious communities existing on social media, it is noticeable that various religious topics are discussed and debated and a lot of content is created on these topics, generally based on verses and hadiths. However, religious community accounts include both multidimensional contributions on the topic of religion as well as contributions designed within the framework of the target topic. Additionally, account pages are named after these selected topics. For example: on Facebook; “Love of Prayer,” “Prayer,” “Prayer is the Pillar of Religion,” “Time for Prayer and Prayer,” “Ladies Who Want to Pray,” “Prayer is the Salvation of the End Times,” “Prayer is the “Light of my eyes", "Rise in prayer", "Prayer and prayers", "Time for prayer", "Prayer and faith", "Prayer is the command of Allah", "Prayer is the miracle of the believer", "Invitation to Prayer", love of prayer", "I am learning prayer", "morning prayer", "resurrection": There are (virtual) religious communities that come together under the theme of "prayer" with different names such as "prayer".

If we look at social media in general, it is possible to find examples on other religious topics, such as the examples of the Facebook “Prayer” page. On this basis, it can be said that religious communities in the field of digital media generally have a micro-level structure. An average assessment of religious communities on social media can be made using a few sites with significant numbers of participants among these examples. In fact, these virtual communities contain similar structures. The Facebook page called “Namaz Aşkı”, which is open to all users, has over 44,000 participants. If you look at this site, you may come across a lot of information and sharing about various aspects of prayer.

The description section of the Prayer Love religious community page states that only information and sharing related to prayer and Friday messages are permitted, and contributions other than these are not permitted. On the other hand, the same statement particularly emphasizes that prayer should be given the utmost importance. Looking at the response to the report of the religious community in question and their contributions in general, one assumes that the aim is to emphasize the importance of prayer, which is one of the five pillars of Islam. With all this, this religious community draws attention to the violence, cruelty, humiliation and injustice against Muslims around the world and expresses the idea that this problem can be

solved by strengthening the feeling of Muslim brotherhood, resurrection, coming together and unification can be solved.

To encourage Muslim people to integrate their religion, the site also provides space for daily verses, hadiths, prayers and dhikrs. On the other hand, sometimes religious parables and stories are shared on the site and some religious books are recommended. The chapters are dedicated to the life stories of sect imams and Islamic scholars, and participants are taught the aphorisms of Islamic elders and content in accordance with Islamic jurisprudence and faith.

Another example of a religious community is the "Quran Studies Group". When we look at the digital media of this religious community, we notice that it has a large audience both in terms of the number of participants/members and followers and also conveys a dynamic/active image with its daily posts. The Quran Research Group even published a book called "The Never-Ending Miracle of the Quran."

This religious community account, which has around 24,000 followers or participants on YouTube and over 300,000 followers or participants on Facebook, contains various information and content about the Koran.

The Facebook page of a religious community called "Quran and Faith" is a religious formation that is specific only to its participants and not to all users. If we look at the description section of this religious community page with over 62,000 participants, they state that they follow a path that focuses on the principle of God's approval and therefore they can only publish content and comments around this principle. The site generally contains Salavat, Dhikr, Prayer, Verse and Hadith content, religiously focused chat videos, Hatim, Juz and Surah reading posts.

The Instagram page of the account "Islamiyet.com with Questions", which is an account opened on Instagram, has about 102,000 followers. On this page, where images and videos are shared and live broadcasts take place, followers can quickly ask their questions and receive feedback, but also exchange ideas with each other about the question asked or any topic.

Another page is an account called "Islamic Words," which is not an official website sharing network, and has 171,000 followers. The Islamic Sayings page is a religious exchange platform where followers frequently comment among themselves, increasing interaction, asking questions and receiving answers among the shared visual content.

The Facebook account used by the Press and Public Relations Advisory Office of the Presidency of Religious Affairs contains current Islamic information. Regarding religious

content, the Presidency of Religious Affairs posts on Twitter are increasingly proving effective and popular (Yazar, 2022).

CONCLUSION

In this modern era when global change is taking place, reforms and major developments based on accelerating access to information are taking place in many areas. Current developments in communication and technology offer individuals and societies a variety of opportunities. Serial communication tools updated in line with these services provided due to the development of technologies such as satellites, computers, smartphones and mobile devices; This meant that cultural and cognitive contacts between the continents could take place without any problems. The instruments of the mass media, renewed by globalization, have turned the world into a small city, deeming unnecessary the boundaries of time and space that have become problematic. However, communication and interaction between people has gained a lot of momentum.

Since the beginning of human history, religions have been favored in the compilation and collection of elements of personal and social life such as discourse, indoctrination and doctrine, using the available technological possibilities to convey their messages to individuals and communities at any time. Religious inscriptions that spread through generations were first engraved on tablets and then printed on printing presses, forming the basis for today's visual and auditory communication. In this way, communication has advanced to the point where it can quickly reach all people and communities with updates. Current media, which includes the Internet environment, digital networks and social platforms, compared to traditional media, are not limited to expanding interaction between individuals only in cultural, political and social areas, but also provide opportunities for current innovations and transformations in religious ones areas.

Religion has been careful to adapt to social reforms by not lagging behind current innovations, and with renewed modern technology, it has made religious reasons more quickly accessible to more people by transferring them from the physical environment to the virtual environment has. In this context, social media, which has become a routine of daily life rather than a means of communication, has facilitated access to religious information through its ease of access, use and sharing.

Religious groups and communities interested in social and technological innovations demonstrate their wisdom in not allowing themselves to be left behind by these innovations.

Religions that seek to present their teachings on a global scale using the power of mass media are making new breakthroughs by turning the power of electronic and digital media and the Internet into opportunities. In our time, virtual religious broadcasts are made in audio and video form, various virtual places of worship are opened, virtual fatwa opportunities are offered, and sacred texts are transmitted into the virtual environment so that all people and societies can access them simultaneously and quickly.

Just like the terms irşad and tabliğ, which exist in the Islamic faith, they are important in the context of social calls to Islam and with regard to influencing society. Favoring social media for guidance and dissemination, conveying popular aspects of religion and explaining its nature are very important in terms of religious dissemination. While under normal circumstances it takes a long time for a religious person or a theology teacher to answer questions on social media such as television broadcasts, social media can be used to gather feedback and provide a common answer to similar questions in a shorter time from all followers. Given all these assessments, it is not possible that religious socialization remains unaffected by the advantages and opportunities of the times. This effect is not only a normal situation, but also a necessary one. The paths this change has taken have also greatly influenced the religious lifestyles and groupings of individuals.

The term digitalization initially captured the phenomenon of religion and brought it into a digital transformation. This situation has naturally led to the digitalization of all religious concepts such as notification, guidance and even worship. Religious life, transferred to virtual channels and spreading rapidly, has greatly influenced, changed and, as a result, digitized the structure and formation of religious communities. As an indispensable justification for the updated concept of religion, religious groups, i.e. communities, have begun to appear in virtual environments. Individuals can use virtual platforms to build religious unity and bonds with people they have not previously known or seen, and can form groups that follow the same thoughts and beliefs.

Religious practices created within the framework of adult religious education on social media divide content users among themselves and offer different services in sub-branches.Some of the application content; While some focus on prayers, hadiths and glorification, others contain all features. In addition, many practices such as learning to pray, reciting prayer surahs, sunnahs and hadiths also ensure positive interactions in terms of religious education. User-preferred applications allow selectivity in content and languages covered. In addition to the

factor of linguistic diversity, the preferred practices of religious education also vary in our country and around the world.

In line with all these assessments, it can be said that virtual environments and social media may be needed more in the future, as virtuality and digitalization increasingly cover many areas of social life and may have a dimension that can be seen as an indispensable part of the individual and social life. The point at which social media has reached not only impacts the daily lives of individuals and societies, but also directly impacts their attitudes and perceptions towards religion.

REFERENCES

Akarçay, E. (2014). Sınıf içi Farklılaşma ve Sınıf içi Bütünleşme Biçimi Olarak Eskişehir'de Orta Sınıfın Yeme-İçme Örüntüleri. *Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.*

Akgül, H. (2017). Sosyal Medya ve Toplumsal İlişkiler: Sosyal Medyanın Toplum Üzerindeki Kutuplaştırıcı Etkisi. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.*

Akıncı, Z., Beril V. & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University 5/20 3351.*

Bildik, E. (2019). Dinî Bilgi Edinme Sürecinde Sosyal Medya. *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.*

Boynukalın, M. (2021). "Tebliğ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.*

Çamdereli, M. (2018). *Din Ekranda Nasıl Durur?.* Ketebe Yayınları. İstanbul.

Gezginci, G & Işıklı, Ş. (2018). Dindar Facebook Etkisi: Türk Kullanıcılar Üzerine Bir Analiz. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi, 116.*

İkra Derneği, "İslami Tebliğ ve Sosyal Medya" (Erişim 20 Mart 2022).

İslamoğlu, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Beta Basım Yayım. İstanbul.

Kasap, N. (2015). Gezi Parkı Sosyal Hareketi Tweetlerin Analizi, *Aslib Bilgi Yönetimi Dergisi* 69/4, 427.

Kur'an-ı Kerim, Ali İmran 3/104.

Sosyalmedyahaber.com, “Sosyal Medyada Din Tebliğ Edilebilir mi?” (Erişim 12 Eylül 2021).

Şahin, B. (2023). Sosyal Medya Üzerinden Din Eğitimi İmkanı. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Sivas*

Şimşek, H & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Topaloğlu, B. (2021). “İrşad”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.*

Yazar, Ö. (2022). İletişim Ve Sosyal Medya Çağında Din Eğitiminin Dönüşüm Ve Etkileri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Bursa.*

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2024, Cilt 18 Sayı 50, Sayfa 01-140
Mediterranean Journal of Educational Research 2024, Volume 18 Issue 50, Page 01-140
https://doi.org/10.29329/mjer.2024.
Copyright © 2024. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Derslerinde Uygulanan Zihinsel İmgeleme Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Koray Öz[1,*] & *Ali Türkel* [2]

Özet: Bu çalışma, Türkçe öğretiminde zihinsel imgeleme tekniklerinin yazma, konuşma ve okuma becerilerine etkilerini incelemektedir. Alanyazında, zihinsel imgeleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştiren önemli bir bilişsel strateji olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, zihinsel imgelemenin öğrencilerin metinleri daha yaratıcı ve derinlemesine anlamalarına, yazılı ve sözlü ifadelerini güçlendirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik bir örneklem grubuna zihinsel imgeleme teknikleri 8 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamalar sonrası, öğrencilere görüşme formu aracılığıyla sorular sorulmuş, veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin yazma, konuşma ve okuma becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, metinlerdeki karakterleri zihinsel olarak canlandırarak anlam derinliği kazanmış ve daha özgün dil kullanımı sergilemişlerdir. Zihinsel imgeleme tekniklerinin Türkçe öğretiminde etkili bir araç olduğu ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Gelecek çalışmaların, bu tekniklerin uzun vadeli etkilerini incelemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Dil Becerileri, Türkçe Öğretimi, Zihinsel imgelem

Geliş Tarihi: 09.12.2024 – Kabul Tarihi: 24.12.2024 – Yayın Tarihi: 31.12.2024

DOI:

Students' Views on the Mental Imagery Techniques Applied in Turkish Lessons

Abstract: This study examines the effects of mental imagery techniques on writing, speaking, and reading skills in Turkish language teaching. In the literature, mental imagery is highlighted as an important cognitive strategy that enhances students' language skills. Research indicates that mental imagery helps students understand texts more creatively and in-depth, as well as strengthens their written and oral expressions. In the study, mental imagery techniques were applied to a sample group of 40 seventh-grade students for 8 weeks. After the applications, students were asked questions via an interview form, and the data were analyzed using descriptive analysis. The findings reveal that mental imagery techniques led to positive developments in students' writing, speaking, and reading skills. By mentally visualizing characters in texts, students gained a deeper understanding and

[1] **Dr. Koray Öz,** Dokuz Eylül University, Department of Turkish and Social Science Education. ORCID: 0000-0002-5530-5501.

***Correspondence:** korayoz@windowslive.com

[2] **Assoc. Prof. Dr. Ali Türkel**, Dokuz Eylül University, Department of Turkish and Social Science Education. ORCID: 0000-0003-4743-8766.

demonstrated more original language use. It can be concluded that mental imagery techniques are an effective tool in Turkish language teaching and contribute significantly to the development of students' language skills. Future studies are recommended to explore the long-term effects of these techniques.

Keywords: Basic language skills, mental imagery', Turkish language teaching

GİRİŞ

Dil öğrenimi, yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığının kazanılmasından ibaret olmayıp üretme, iletişim kurma ve kültürel bağlamı anlama süreçlerini de kapsayan kapsamlı bir bilişsel ve duygusal etkinliktir. Dil becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin düşünsel süreçlerini etkin bir biçimde kullanmalarını gerektirmektedir. Alanyazında, zihinsel imgeleme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Zihinsel imgeleme, bireylerin akılda canlı görseller oluşturabilme yeteneği olarak tanımlanmakta ve dil öğrenme sürecinin etkinliğini artıran bir bilişsel strateji olarak önemli bir yer tutmaktadır (Fitzpatrick, 2009). Bu çalışmanın amacı, zihinsel imgeleme tekniklerinin Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma, konuşma ve okuma becerilerine olan etkilerini incelemektir.

Zihinsel imgeleme, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin metinleri anlamalarına ve dilin kullanımını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olabilmektedir. Özellikle, dilsel becerilerin geliştirilmesi sürecinde, zihinsel imgeleme etkinlikleri, öğrencilerin metinleri daha yaratıcı bir biçimde üretmelerine ve anlamalarına olanak tanıyarak öğrencilere dil becerilerini daha etkin bir biçimde kullanabilme fırsatı sunmaktadır (Wranik ve diğerleri, 2007). Yapılan araştırmalar, zihinsel imgelemenin, öğrencilerin sözcük dağarcığını, dil bilgisi kullanımını ve dilsel ifade becerilerini artırdığını kanıtlamaktadır (Kaufman, 2018).

Türkçe öğretiminde zihinsel imgeleme, öğrencilerin anlatım becerilerini güçlendirmekte ve metinlere daha yaratıcı bir yaklaşım geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle yazma becerileri söz konusu olduğunda, zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin metinlerinde daha ayrıntılı anlatımlar ve tutarlı hikaye yapıları oluşturmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin zihinsel olarak canlandırdıkları imgelerle yazılı metinlere derinlik kattıkları söylenebilir (Fitzgerald, 2022). Zihinsel imgelem uygulamalarının, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak anlatımda daha özgün ve yaratıcı olmalarını sağlayarak yazılı anlatımda öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir.

Konuşma becerilerinin gelişmesinde zihinsel imgelemin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin sınıf içindeki konuşma

etkinliklerinde akıcılık, özgüven ve yaratıcılık sergilemelerini sağladığı söylenebilir. Araştırmalar, zihinsel imgeleme uygulamaları sayesinde öğrencilerin daha etkili bir biçimde iletişim kurduklarını ve daha doğal bir dil kullanımı sergilediklerini göstermektedir (Cook, 2016). Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha özgün ve cesur bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin zihinsel olarak hayal ettikleri senaryoları ve karakterleri daha etkili bir biçimde anlatabilmeleri, onların konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Okuma becerileri üzerinde zihinsel imgeleme tekniklerinin olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Zihinsel imgeleme, öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan karakterleri ve olayları zihinsel olarak canlandırmalarını sağlayarak metnin anlamını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin metinle kurdukları bağları güçlendirerek okuma hızlarını ve anlamadaki başarılarını artırmaktadır (Osuji, 2017). Zihinsel imgeleme tekniklerinin okuma ve anlama becerilerine olan katkısı, metnin içindeki bağlamları daha iyi anlayıp hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin eşduyum ve duygusal katılımına olan etkisi de dikkate değerdir. Yapılan çalışmalar, zihinsel imgeleme aktivitelerinin öğrencilerin metinlerdeki karakterlerle eşduyum kurmalarını sağladığını ve bu süreç sayesinde öğrencilerin dil öğrenme sürecine duygusal olarak daha fazla katılım sağladıklarını belirtmektedir (Baker, 2013). Dil öğrenme sürecini sadece bilişsel değil, duygusal bir deneyim haline getirmekte ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırmaktadır. Öğrencilerin, hikayeler içinde yer alan karakterlerin duygusal durumlarını daha iyi anladığı ve bunlarla duygusal bir bağ kurarak dil öğrenmeye daha aktif katılım sağladıkları görülmektedir. Zihinsel imgeleme, dil engellerinin aşılması konusunda da öğrencilere yardımcı olabilmektedir. Öğrenciler, zihinsel olarak hayal ettikleri durumlar sayesinde dil bariyerlerini aşabilmekte ve kendilerine güven duymaktadırlar (Sweller, 2011). Ayrıca, zihinsel imgeleme uygulamaları öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha az stresli hale getirmekte ve öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirmektedir. Zihinsel imgeleme, öğrencilerin yaratıcılıklarını, dil üretimini ve okuma-anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin, dil öğrenimini desteklemek amacıyla bu teknikleri derslerine dahil etmeleri, öğrencilerin dil materyali ile daha derin bağlar kurmalarını ve kendilerini daha özgüvenli bir biçimde ifade etmelerini sağlayabilir. Gelecek çalışmalarda, zihinsel imgelemenin dil edinimi üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenebilir.

Problem cümlesi

Zihinsel İmgelem uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

Alt Problemleri:

1) Zihinsel imgeleme tekniklerinin yazma becerilerine etkisi nasıldır?

2) Zihinsel imgeleme tekniklerinin konuşma becerilerine etkisi nasıldır?

3) Zihinsel imgeleme tekniklerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi nasıldır?

4) Zihinsel imgeleme tekniklerinin eşduyum ve duygusal katılım becerilerine etkisi nasıldır?

5) Zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi nasıldır?

6) Zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin duyusal ve algısal becerilerine etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (1999), betimsel analiz yönteminde katılımcıların görüşleri etkili bir biçimde açıklamak için doğrudan alıntılara sıkça yer verildiğini belirtmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular önceden belirlenmiş altı temaya göre biçimlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken örneklemini İzmir'de bir devlet okulunda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve araştırmacı tarafından uygulama yapılan sınıflarda yer almışlardır. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlere sahip olup, Türkçe derslerinde zihinsel imgeleme uygulamalarını deneyimlemişlerdir. Örneklem, bu öğrencilerin yazma, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan çocukların yapılan uygulamayla ilgili düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanıp geliştirilmesinde uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Uygulamalar sonunda katılımcıların sürece ilişkin düşünceleri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (1999) görüşme tekniğini, soru-cevap

yoluyla bir ilişki kurma ve bir veriye ulaşmak için kullanılan veri toplama yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla deneysel sürecin sonunda deney grubu katılımcılarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Nitel verilerin toplanmasının ardından formlara sıra numarası verilerek sırasıyla Office programına aktarılmıştır. Yanıtlar titizlikle incelenerek yanıtlarda geçen ortak ifadeler belirlenmiştir. Yanıtlarda yer alan ortak ifadeler belirlenen tema altında birleştirilmiştir. Her temaya ilişkin doğrudan aktarılacak olan öğrenci görüşleri belirlenerek veriler sıralanmıştır. Bu aşamada birbiriyle yakın anlamda olan ve sık tekrar eden ifadelerden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Ardından kodlar sınıflandırılarak veriler analiz için hazır duruma getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kategori ve kodların frekans, yüzde oranları hesaplamıştır. Nitel verilerin güvenirliğini hesaplamak için bir başka araştırmacının verileri değerlendirmesi sağlanmıştır. Veri analizinin güvenirliğini belirlemede Huberman ve Miles (1994) tarafında geliştirilen güvenirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) yararlanılmıştır. Güvenirlik hesaplaması sonucu birinci sorunun güvenirliğinin 0.91, ikinci sorunun 0.90, üçüncü sorunun 0.89, dördüncü sorunun 0.93, beşinci sorunun 0.87, altıncı sorunun 0.95 olduğu saptanmıştır. Toplamda tüm sorularda uyuşum düzeyi 0.90 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin %70 olduğu durumlarda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçları bu araştırmanın veri analizlerinin güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru *"Zihinsel imgeleme tekniklerinin yazma becerilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Zihinsel imgeleme uygulamaları, öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha yaratıcı ve ayrıntılı bir dil kullanmalarını sağlamıştır. Öğrenci 16'ın, "*Zihinsel olarak metni canlandırarak yazmaya başladım, yazdıklarım da daha özgün ve yaratıcı oldu*," biçiminde ifade ettiği yorum, zihinsel imgelerin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirerek daha derinlikli ve özgün

anlatımlar ortaya çıkarmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, yazılarında sıradanlıktan uzak, daha etkileyici betimlemeler kullanarak hem yaratıcı hem de etkili bir dil geliştirmiştir.

Tablo 1. Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Yazma Becerilerine Etkisi

Yazma Becerileri	**Kodlar**	**Tekrarlanma Sayıları (f)**	**Yüzde (%)**
Yaratıcılık ve Anlatım	Ayrıntılı Yaratıcılık, Ayrıntı, Yenilik	38	90
Betimleyici Dil Kullanımı	Detay, Görsellik, Anlatım	32	75
Tutarlı Hikaye Yapısı	Akış, Bağlantılar, Mantık	34	80

Betimleyici dil kullanımı da zihinsel imgeleme tekniklerinden fayda sağlamıştır. Öğrenci 17, *"Olayları gözümde canlandırarak daha canlı bir dil kullanabildim,*" diyerek, zihinsel imgelerin metinlerinde görselliği ve detayları nasıl artırdığına dikkat çekmiştir. Öğrenciler, okudukları metinleri sadece sözcüklerle değil, zihinsel olarak biçimlendirilen imgelerle daha zenginleştirerek yazılarını daha etkili hale getirmiştir. Bu betimleyici yaklaşım, yazıların daha anlaşılır ve dikkat çekici olmasını sağlamıştır. Tutarlı bir hikaye yapısının oluşturulması, öğrencilerin dilsel becerilerini daha da ileriye taşımıştır. Öğrenci 27, *"Metinde olaylar arasında güçlü bağlantılar kurarak akışın bozulmamasını sağladım,*" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Zihinsel imgeleme, öğrencilerin hikayelerinde mantıklı bir akış yaratmalarına olanak tanımıştır. Bu teknik, öğrencilerin olayları birbirine bağlamada daha etkili olmalarını sağlamış ve yazıların tutarlılığını güçlendirmiştir. Bu da öğrencilerin anlatımlarında derinlik kazanmasına ve yazılı ifadelerinin bütünlüğünü korumasına katkı sağlamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ikinci soru *"Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Konuşma Becerilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Zihinsel imgeleme, öğrencilerin konuşmalarında daha fazla özgüven kazanmalarına yol açmıştır. Öğrenci 8 *"Hayal ettiğim sahneleri konuşarak aktarınca daha rahat ve özgüvenli oldum,*" şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, zihinsel imgelerin öğrencilerin akıcı ve doğrudan

konuşmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğrenciler, zihinsel olarak hazırladıkları imgelerle, daha rahat ve etkili bir biçimde düşüncelerini ifade edebilmişlerdir. Bu süreç, konuşmalardaki akıcılığı artırmış ve öğrencilerin kendilerine olan güvenini pekiştirmiştir.

Tablo 2. Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Konuşma Becerilerine Etkisi

Konuşma Becerileri	Kodlar	Tekrarlanma Sayıları (f)	Yüzde (%)
Akıcılık ve Özgüven	Güven, Doğallık, Akıcılık	34	80
Etkili Anlatım	İfade, Netlik, İletişim	32	75
Yaratıcı Fikir Üretme	Yenilik, Çözüm Üretme, Zenginlik	33	76

Etkili anlatımda da, zihinsel imgelemenin olumlu etkisi gözlemlenmiştir. Öğrenci 34, *"Zihinsel imgeleri konuşmama dahil ederek, düşüncelerimi daha açık ve net olarak ifade edebildim,*" demiştir. Öğrenciler, zihinsel olarak canlandırdıkları imgeleri konuşmalarında daha etkili bir biçimde kullanmış ve bu da anlatımlarının daha anlaşılır ve etkili olmasına olanak tanımıştır. Bu durum, iletişimdeki netliği artırmış ve öğrencilerin dinleyicilere olan etkisini güçlendirmiştir. Yaratıcı fikir üretme becerisi, zihinsel imgeleme tekniklerinden en fazla fayda sağlayan becerilerden biri olmuştur. Öğrenci 28, "*Fikirlerimi zihnimde canlandırarak daha farklı ve yaratıcı çözümler ürettim*," diyerek zihinsel imgelerin, fikir geliştirme sürecine nasıl katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğrencilerin zihinsel imgeler aracılığıyla daha yenilikçi ve etkili çözümler üretebildikleri anlaşılmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin sınıf içindeki tartışmalara katkı sağlamalarına ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan üçüncü soru "Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi *olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Zihinsel imgeleme, öğrencilerin okudukları metinlere daha derinlemesine yaklaşmalarını sağlamıştır. Öğrenci 7, *"Metni gözümde canlandırarak, ana temalarını ve detaylarını daha iyi anlayabildim,*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin yorumu, zihinsel imgelerin öğrencilerin metinlerin alt metinlerine inmesini ve derinlemesine anlamalarını sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, yalnızca metnin yüzeyine odaklanmak yerine, metnin anlam derinliklerini keşfetmiş ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Bu sayede okuma

becerileri daha ileriye taşınmıştır. Bağlamları anlama konusunda da, zihinsel imgelemenin etkisi gözlemlenmiştir. Öğrenci 21, *"Metnin her bölümünü hayal ederek, bölümler arasındaki ilişkileri daha net fark ettim,"* demiştir. Bu, zihinsel imgelerin metinler arasındaki bağları anlamada nasıl faydalı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, okudukları metinlerdeki ana fikirleri ve alt metinleri birbirine bağlama becerilerini geliştirerek okuma becerilerini derinleştirirken anlamayı daha etkin hale getirmiştir.

Tablo 3.Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi

Okuma ve Anlama Becerileri	**Kodlar**	**Tekrarlanma Sayıları (f)**	**Yüzde (%)**
Derinlemesine Kavrayış	Analiz, Anlam Derinliği, Eleştiri	35	83
Bağlamları Anlama	Bağlantı, Metin Bağlantıları	31	70
Okuma Hızı Artışı	Hız, Odaklanma, Akıcılık	29	63

Okuma hızındaki artış, zihinsel imgeleme tekniklerinin bir diğer belirgin etkisi olmuştur. Öğrenci 36, *"Metni kafamda canlandırarak hızlıca odaklanabiliyor ve hızla okuyabiliyorum," şeklinde ifade etmiştir.* Öğrenci zihinsel imgelerin öğrencilerin okuma hızını artırmalarına yardımcı olduğunu aktarmıştır. Öğrenciler, metinleri daha hızlı ve verimli bir biçimde okurken, aynı zamanda metnin içeriğini anlamada da başarılı olmuşlardır. Okuma hızındaki bu artış, öğrencilerin okuma becerilerinde önemli bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan dördüncü soru "Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin *Eşduyum ve Duygusal Katılım Becerilerine Etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Zihinsel imgeleme, öğrencilerin karakterlerle eşduyum kurmalarını sağlamıştır. Öğrenci 11, *"Karakterlerin duygularını daha iyi anladım, onların yerine kendimi koyarak daha derin bir bağ kurdum,*" diyerek, zihinsel imgelerin, öğrencilerin karakterlere duygusal olarak bağlanmalarını nasıl kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Zihinsel imgeleme, öğrencilerin karakterlerle eşduyum kurmalarını sağlamıştır. Öğrenci 3, *"Metindeki karakterlerin yaşadığı*

duyguları zihnimde canlandırarak onları daha iyi anladım." demiştir. Bu, öğrencilerin, zihinsel imgeler aracılığıyla karakterlerin içsel dünyalarına daha yakınlaştığını ve metne duygusal olarak daha derin bir bağ kurduğunu göstermektedir. Zihinsel imgeleme, sadece olayları değil, karakterlerin ruh hallerini de hissetmelerini sağlayarak eşduyum kurma becerilerini artırmıştır. Böylece öğrenciler, yazılı metinlerin duygusal yönlerini daha etkili bir biçimde anlamışlardır.

Tablo 4. Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Eşduyum ve Duygusal Katılım Becerilerine Etkisi

Eşduyum ve Duygusal Katılım	**Kodlar**	**Tekrarlanma Sayıları (f)**	**Yüzde (%)**
Karakterlerle Eşduyum Kurma	Duygusal Bağ, Anlayış, Bağ Kurma	37	90
Duygusal Bağ Kurma	Bağlılık, Duygusal Paylaşım	32	80

Duygusal bağ kurma konusunda da zihinsel imgelemenin faydaları gözlemlenmiştir. Öğrenci, 13, *"Metinlerdeki karakterlerle bağ kurarak, onların yaşadığı duyguları daha derinlemesine yaşadım,*" şeklinde ifade etmiştir. Bu, öğrencilerin sadece metni okumakla kalmayıp, duygusal bir katılım sağladıklarını göstermektedir. Zihinsel imgeler, karakterlerin içsel çatışmalarını, hayal kırıklıklarını ve mutluluklarını öğrencilerin daha gerçekçi bir biçimde hissetmesini sağlamıştır. Zihinsel imgeleme teknikleri, öğrencilerin yazılı ya da sözlü ifadelerindeki duygusal katılımı da güçlendirmiştir. Öğrenci 22, *"Kendimi metnin içindeki karakterlerin yerine koyarak daha anlamlı ve duygusal olarak katılımcı bir yazı yazdım,*" demiştir. Bu yorum öğrencilerin, metinlere duygusal olarak bağlanarak hem içsel bir eşduyum geliştirdiğini hem de bu eşduyumu yazılı çalışmalara yansıttıklarını göstermektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan beşinci soru "Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin *Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Zihinsel imgeleme teknikleri, öğrencilerin yenilikçi fikirler üretmelerine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Öğrenci 19 *"Metinleri zihnimde canlandırarak daha farklı, özgün ve yenilikçi fikirler ortaya koydum,"* şeklinde ifade etmiştir. Zihinsel imgeleme, öğrencilerin geleneksel düşünme biçimlerinin ötesine geçmelerine olanak tanımış ve farklı bakış açıları geliştirmelerine

yardımcı olmuştur. Bu da öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirdiğini ve sıradışılığa daha açık hale geldiklerini göstermektedir. Bu teknik, yazılı ve sözlü çalışmalarda yeni bakış açıları ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlamakta oldukça etkilidir.

Tablo 5. Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

Yaratıcı Düşünme Becerileri	**Kodlar**	**Tekrarlanma Sayıları (f)**	**Yüzde (%)**
Yenilikçi Fikirler Üretme	Yenilik, Farklılık, Çözüm	36	87
Problem Çözme Yeteneği	Çözüm, Analiz, Fikir Üretme	33	76
İnovatif Düşünme	İnovasyon, Yaratıcılık	38	93

Zihinsel imgeleme ayrıca, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini güçlendirmiştir. Öğrenci 38, *"Zihinsel olarak durumu canlandırarak, problemi daha hızlı ve etkili bir biçimde çözüme kavuşturabildim"* demiştir. Bu yorum, öğrencilerin zihinsel imgeleri kullanarak karşılaştıkları problemleri farklı açılardan görmelerine ve daha yaratıcı çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, daha önce zorlandıkları problemlerde zihinsel imgeler aracılığıyla daha hızlı ve etkili çözümler üretmiştir. Öğrenci 33, *"Farklı senaryolar yaratarak yenilikçi fikirler geliştirdim,*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin ifadesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve inovasyon süreçlerine aktif katılımlarını göstermektedir. Zihinsel imgeler, öğrencilerin sıradışı çözümler üretmelerine ve hayal gücünü kullanarak mevcut problemleri yenilikçi bir biçimde ele almalarına olanak tanımıştır. Bu da öğrencilerin düşünme biçimlerini geliştirerek, daha yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretmelerini sağlamıştır.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan altıncı soru "Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin *Öğrencilerin Duyusal ve Algısal Becerilerine Etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Zihinsel imgeleme, öğrencilerin görsel algılarını artırmış ve daha detaylı görsellik kullanmalarını sağlamıştır. Öğrenci 16, "Görsel imgeler sayesinde, yazdığım metni daha canlı ve detaylı bir biçimde anlatabildim," şeklinde ifade etmiştir. Zihinsel imgeler, öğrencilerin yazılı ve sözlü çalışmalarda daha zengin görsel betimlemeler kullanmalarına olanak tanımıştır.

Bu da metinlerin daha dikkat çekici ve etkileyici olmasını sağlamıştır. Öğrenciler, görsellik üzerinden duygusal bir bağ kurarak yazılı ifadelerini daha kuvvetli hale getirmiştir.

Tablo 6.Zihinsel İmgeleme Tekniklerinin Öğrencilerin Duyusal ve Algısal Becerilerine Etkisi

Duyusal ve Algısal Beceriler	**Kodlar**	**Tekrarlanma Sayıları (f)**	**Yüzde (%)**
Görsel Algılama	Görsellik, Detay, Renk	35	83
İşitsel Algılama	Ses, Duyma, Müzikalite	32	73
Dokunsal Algılama	Dokunma, Doku, Fiziksel Hisler	28	60

İşitsel algılama da zihinsel imgelerle geliştirilmiştir. Öğrenci 27, *"Sesleri zihnimde canlandırarak, daha güçlü bir anlatım sağladım,*" diyerek işitsel imgelerin anlatımda nasıl katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler, metinlerini okurken ya da yazarken, zihinsel imgeleri sayesinde sesleri ve tınıları da dikkate alarak, daha akıcı ve etkili bir dil kullanmışlardır. Bu durum, anlatımlarındaki ritmi ve tınıyı iyileştirmiş, metinlerine işitsel bir derinlik katmıştır.Dokunsal algılama ise, öğrencilerin metinlerinde daha fazla fiziksel deneyim ve doku kullanmalarını sağlamıştır. Öğrenci 5, "*Yazılarımda dokunsal imgeler kullanarak, okuyan kişinin olayları daha yakından hissedebilmesini sağladım,"* demiştir. Bu, öğrencilerin zihinsel olarak metinlerinde dokunsal algılarını da dahil ederek, daha somut ve hissedilebilir bir anlatım geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu algısal beceriler, öğrencilerin yazılı çalışmalarının daha zengin ve etkileyici olmasını sağlamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, zihinsel imgeleme tekniklerinin Türkçe öğretimindeki etkinliğini, öğrencilerin dil becerilerine olan etkilerini incelemektir. Araştırma bulguları, zihinsel imgeleme tekniklerinin öğrencilerin yazma, konuşma, okuma ve anlama becerilerini geliştirme konusunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve eşduyum becerilerinin gelişmesi de zihinsel imgelemenin etkisiyle olumlu yönde biçimlenmiştir. Bulgular, zihinsel imgelemenin dil öğrenme sürecinde önemli bir araç olduğuna dair alanyazındaki görüşlerle tutarlıdır.

Yazma becerilerindeki gelişim göz önünde bulundurulduğunda, zihinsel imgeleme, öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha yaratıcı ve detaylı bir dil kullanmalarını sağlamıştır. Bulgulara dayanarak, öğrencilerin zihinsel imgeleme ile derinlemesine düşünmeye başladığı ve

metinlerde daha fazla ayrıntıya yer verdiği görülmektedir. Sonuçlar, yazma becerilerinin geliştirilmesinde zihinsel imgelemenin etkin bir araç olduğunu savunan önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Wheatley ve diğerleri, 987). Zihinsel imgeleme, aynı zamanda öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlı bir yapı oluşturabilmelerini ve yazılarını mantıklı bir biçimde organize edebilmelerini sağlamıştır. Yazılı anlatımlarındaki yapısal gelişim, öğrencilerin daha etkili bir biçimde fikirlerini aktarmalarına olanak tanımıştır. Öğrencilerin dilsel olarak daha özgüvenli hale gelmesi, yazılı ifadelerinin güçlenmesini ve dilsel anlamda daha dikkatli olmalarını beraberinde getirmiştir. Özellikle, öğrenciler zihinsel imgeleme sayesinde karakterler, mekanlar ve olaylar gibi yazılı anlatımlarını daha detaylı ve canlı hale getirebilir (Mak ve diğerleri, 2020).

Araştırmalar, zihinsel imgelemenin yalnızca yazma değil, konuşma becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Paivio (2003), zihinsel imgeleme tekniklerinin bireylerin konuşma sırasında daha net ve akıcı bir şekilde kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğunu ortaya koyarak Konuşmacının zihninde bir olayın veya senaryonun detaylı bir taslağını oluşturarak doğaçlama ifadeler üretmesini kolaylaştırdığını savunmaktadır. Monzel ve diğleri (2023), zihinsel imgelemenin topluluk önünde konuşma gibi yüksek stresli durumlarda bile bireylerin özgüvenlerini artırdığına dikkat çekmiştir. Çalışmamızın bulguları, zihinsel imgeleme uygulamalarıyla öğrencilerin düşüncelerini daha hızlı organize edebildiklerini ve akıcı bir dil kullanarak konuşmalarını geliştirdiklerini doğrular niteliktedir. Zihinsel imgeleme teknikleri, öğrencilerin akıcılık ve özgüvenlerini artırarak öğrencilerin dili daha etkin bir biçimde kullanmalarını sağlayarak daha doğal ve etkili bir biçimde konuşmalarına olanak tanımıştır. Zihinsel imgelem tekniklerinin, öğrencilerin konuşma sırasında yeni fikirler üretme yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrenciler, sözcükleri daha doğru ve etkili bir biçimde kullanarak daha özgün anlatımlar yapabilmişlerdir. Zihinsel imgeleme tekniklerinin, öğrencilerin sözcükleri yaratıcı bir biçimde kullanabilme becerilerini artırdığını gösteren bulgularla Kind (2020) araştırmasındaki sonuçları doğrular niteliktedir. Konuşma becerilerinde görülen gelişmelerin, öğrencilerin daha etkili bir biçimde iletişim kurmalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin dil engellerini aşma noktasında yaşadıkları iyileşme, özgüvenlerinin artmasını ve dilsel bariyerleri geçme konusunda daha az zorlanmalarını sağlamıştır.

Okuma ve anlama becerilerindeki gelişim incelendiğinde zihinsel imgeleme tekniklerinin, öğrencilerin okudukları metinlere daha derinlemesine yaklaşmalarını sağladığı

görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden, okudukları metinleri anlamak için zihinsel olarak daha fazla çaba sarf ettikleri ve metinlerin bağlamlarını daha iyi kavrayabildikleri anlaşılmaktadır. Bulgular, öğrencilerin okuma becerilerinin ve metinleri anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir. Benzer bulgular, zihinsel imgeleme tekniklerinin okuma becerilerini geliştirdiğini belirten çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Alviž (2023) zihinsel imgeleme uygulamalarının, öğrencilerin metni daha iyi bir biçimde kavrayarak okuma hızlarının artmasına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Okuma hızındaki artışın, öğrencilerin metinle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağladığı ve metinle etkileşimlerini artırdığı söylenebilir. Duyusal katılım ve eşduyum becerilerindeki gelişim de gözlemlenen bir diğer önemli bulgudur. Zihinsel imgelem tekniklerinin, öğrencilerin karakterlerle eşduyum kurmalarını ve onlarla duygusal bağlar geliştirmelerini sağlayarak öğrencilerin okudukları metinlere daha derinlemesine bağlanmalarını ve karakterlerin duygusal durumlarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Zhang, 2022).

Öğrencilerin dil engellerini aşmalarına olanak tanıyan bir başka önemli bulgu ise zihinsel imgelemenin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmasıdır(Kendal ve Khuon,2023).. Zihinsel imgeleme teknikleri, dilsel bariyerleri aşmada öğrenciler için bir araç olmuştur. Öğrenciler, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerinde, dilsel engelleri daha kolay aşmışlar ve dil öğrenme süreçlerinde daha az zorlanmışlardır. Foncubierta ve Bilbao'ya göre (2024) öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunun artması, onların dilsel becerilerini geliştirmelerinde önemli bir etkendir. Araştırmanın genel sonuçları, zihinsel imgeleme tekniklerinin dil öğretiminde sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Zihinsel imgelem tekniklerinin kullanımı, öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra, özgüven, eşduyum, yaratıcı düşünme ve duygusal katılım gibi becerilerini de geliştirmektedir. Bulgular, dil öğretiminde zihinsel imgelemenin, sadece bir dil aracını öğrenmekten öte, öğrencilerin duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen güçlü bir araç olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde zihinsel imgeleme tekniklerinin daha geniş bir biçimde kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak, zihinsel imgeleme tekniklerinin dil öğretiminde, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal gelişimlerini de desteklediği ortaya konmuştur. Eğitimcilerin bu tür teknikleri kullanarak, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünme, özgüven ve eşduyum katılım gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacakları

söylenebilir. Bu araştırma, dil öğretiminde zihinsel imgeleme kullanımının önemli faydalar sağladığını ve eğitimde yenilikçi yöntemlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öneriler

Eğitimcilerin bu teknikleri sınıflarında kullanarak, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkin ve anlamlı hale getirebileceği söylenebilir. Bu kapsamda gelecek çalışmalar için öneriler şöyledir:

- Gelecekteki çalışmalar, zihinsel imgelemenin dil öğretimindeki uzun vadeli etkilerini inceleyerek dil becerileri üzerindeki etkilerini daha geniş örneklemlerle gözlemleyebilir.
- Zihinsel imgelemenin diğer dil becerilerine olan katkıları ve farklı öğrenme gruplarında nasıl sonuçlar doğurduğu üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Zihinsel imgeleme tekniklerinin farklı yaş grupları ve öğrenme düzeylerindeki etkinliğini test eden çalışmalar önerilebilir.
- Teknoloji destekli zihinsel imgeleme uygulamalarının dil öğretimine entegrasyonu araştırılabilir.
- Öğretmenlerin bu teknikleri uygulama konusundaki yeterliliklerini artırmaya yönelik eğitim programları tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Alviž Rengel, K. (2023). Reading–the door to the world of imagination and creativity. In *The first international conference CALT: Creative Approaches to Learning and Teaching* (pp. 12-12).

Baker, E. L. (2013). Learning and assessment: Twenty-first century skills and cognitive readiness. In *Teaching and measuring cognitive readiness* (pp. 53-70). Boston, MA: Springer US.

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.

Fitzgerald, J. (2022). *Writing and reading connections: Bridging research and practice*. Guilford Publications.

Fitzpatrick, E. S. (2009). “First, let’s make a brainstorming”: French EFL learners’ use and awareness of Anglicisms.

Foncubierta, J. M., & Cores-Bilbao, E. (2024). Affect in English language learning: What goes on inside and between. In *Cognitive and Educational Psychology for TESOL: A Guide for Practitioners* (pp. 285-307). Cham: Springer Nature Switzerland.

Kaufman, J. C. (2018). Finding meaning with creativity in the past, present, and future. *Perspectives on Psychological Science, 13*(6), 734-749.

Kendall, J., & Khuon, O. (2023). *Writing sense: Integrated reading and writing lessons for English language learners*. Routledge

Kind, A. (2020). The skill of imagination. In *The Routledge handbook of philosophy of skill and expertise* (pp. 335-346). Routledge.

Mak, M., De Vries, C., & Willems, R. M. (2020). The influence of mental imagery instructions and personality characteristics on reading experiences. *Collabra: Psychology*, *6*(1), 43.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher, 13*(5), 20-30.

Monzel, M., Keidel, K., & Reuter, M. (2023). Is it really empathy? The potentially confounding role of mental imagery in self-reports of empathy. *Journal of Research in Personality*, *103*, 104354.

Osuji, C. J. (2017). Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension (Doctoral dissertation, University of Essex).

Paivio, A. (2013). *Imagery and verbal processes*. Psychology Press.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation, 55*, 37-76. Academic Press.

Wheatley, W. J., Maddox, E. N., Anthony, W. P., & Coe, F. S. (1987). Enhancing education through the use of mental imagery. *Reading Improvement, 24*(3), 150.

Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 393-428).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı).

Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: A narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal, 50*(3), 378-392.

EXTENDED ABSTRACT

ENTRANCE

This study examines the effects of mental imagery techniques on writing, speaking and reading skills in teaching Turkish. In the literature , mental imagery stands out as an important cognitive strategy that improves students' language skills. Research shows that mental imagery helps students understand texts more creatively and deeply, and strengthens their written and oral expressions. Mental imagery can help students understand texts and grasp the use of language more deeply during the language learning process. In particular, in the process of developing linguistic skills, mental imagery activities allow students to produce and understand texts more creatively, thus providing students with the opportunity to use their language skills more effectively (Wranik and Studies prove that mental imagery increases students' vocabulary, grammar use and linguistic expression skills (Kaufman , 2018).

It makes the language learning process not only a cognitive but also an emotional experience and increases students' interest in learning. It is observed that students better understand the emotional states of the characters in the stories and participate more actively in language learning by establishing an emotional bond with them. Mental imagery can also help students overcome language barriers. Students can overcome language barriers and gain self-confidence thanks to the situations they mentally imagine (Sweller , 2011). In addition, mental imagery practices make students' language learning process less stressful and strengthen their self-expression skills. Mental imagery has been shown to significantly improve students' creativity, language production and reading-comprehension skills. In order to support language learning, educators can include these techniques in their lessons, allowing students to establish deeper connections with the language material and express themselves more confidently. Future studies can examine the long-term effects of mental imagery on language acquisition.

METHOD

The sample of the study consists of 40 students studying at the 7th grade level. The students accepted to participate in the study voluntarily and were included in the classes where the researcher conducted the study. The students had different socio -economic and cultural backgrounds and experienced mental imagery applications in Turkish lessons. The sample was selected to develop the writing, speaking and reading skills of these students.

A semi-structured interview form was prepared to obtain the opinions of the children participating in the study regarding the application. Expert opinions were taken into consideration in the preparation and development of the form. At the end of the applications, the participants' opinions regarding the process were collected using the interview technique. Yıldırım and Şimşek (1999) define the interview technique as a data collection method used to establish a relationship and reach data through question and answer. Interviews were conducted with the experimental group participants at the end of the experimental process using the interview form developed by the researchers.

The descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data of the study . The data obtained in the descriptive analysis method are summarized and interpreted according to previously determined themes. Yıldırım and Şimşek (1999) state that direct quotes are frequently used in the descriptive analysis method to effectively explain the views of the participants . The questions in the semi-structured interview form were formatted according to six predetermined themes.

After the collection of qualitative data, the forms were numbered and transferred to the Office program in order. The responses were meticulously examined and common expressions in the responses were determined. Common expressions in the responses were combined under the determined theme. The student opinions to be directly transferred regarding each theme were determined and the data were listed. At this stage, codes were created based on frequently repeated expressions that were close to each other in meaning. Then, the codes were classified and the data was made ready for analysis. In the analysis of the obtained data, the frequency and percentage rates of the categories and codes were calculated. In order to calculate the reliability of the qualitative data, another researcher was provided to evaluate the data. The reliability formula developed by Huberman and Miles (1994) (Reliability = Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100) was used to determine the reliability of the data analysis. As a result of the reliability calculation, it was determined that the reliability of the first question was 0.91, the second question was 0.90, the third question was 0.89, the fourth question was 0.93, the fifth question was 0.87, and the sixth question was 0.95. In total, the level of agreement in all questions was calculated as 0.90 . Yıldırım and Şimşek (2008) state that the reliability percentage is reached when the agreement percentage in the reliability calculation is 70%. The analysis results prove that the data analyses of this research are reliable.

Problem statement

What are students' views on Mental Imagery applications?

Sub Problems:

1) What is the effect of mental imagery techniques on writing skills?

2) What is the effect of mental imagery techniques on speaking skills?

3) What is the effect of mental imagery techniques on reading and comprehension skills?

4) of mental imagery techniques on empathy and emotional involvement skills ?

5) What is the effect of mental imagery techniques on students' creative thinking skills?

6) What is the effect of mental imagery techniques on students' sensory and perceptual skills?

DISCUSSION , CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The purpose of this study is to examine the effectiveness of mental imagery techniques in teaching Turkish and their effects on students' language skills. The research findings show that mental imagery techniques play an important role in developing students' writing, speaking, reading and comprehension skills. In addition, the development of students' emotional and empathy skills has also been positively shaped by the effect of mental imagery. The findings are consistent with the views in the literature that mental imagery is an important tool in the language learning process .

Considering the development in writing skills, mental imagery enabled students to use more creative and detailed language in their written expressions. Based on the findings, it is seen that students started to think more deeply with mental imagery and included more details in the texts. The results support previous studies that argue that mental imagery is an effective tool in developing writing skills (Wheatley and etc. 1987). Mental imagery also enabled students to create a coherent structure in their written texts and to organize their writings in a logical manner. The structural development in their written expressions allowed students to convey their ideas more effectively. The students' becoming more confident linguistically led to the strengthening of their written expressions and their being more careful in the linguistic sense.

Improvements in speaking skills are among the striking findings of the study. Mental imagery techniques increased students' fluency and self-confidence, allowing them to use the language more effectively and to speak more naturally and effectively. It can be said that mental imagery techniques improved students' ability to generate new ideas during speaking. Students

were able to make more original expressions by using words more accurately and effectively. Findings showing that mental imagery techniques increased students' ability to use words creatively confirm the results of the Kind (2020) study. It can be said that the improvements seen in speaking skills enabled students to communicate more effectively. In addition, the improvement students experienced in overcoming language barriers increased their self-confidence and made it less difficult for them to overcome language barriers.

When the development in reading and comprehension skills is examined, it is seen that mental imagery techniques enable students to approach the texts they read more deeply. It is understood from the students' statements that they exert more mental effort to understand the texts they read and that they can better grasp the context of the texts. The findings show that students' reading skills and text comprehension levels have increased. Similar findings are parallel to studies indicating that mental imagery techniques improve reading skills. Alviž (2023) argues that mental imagery practices help students to comprehend the text better and increase their reading speed. It can be said that the increase in reading speed enables students to establish a stronger connection with the text and increases their interaction with the text. The development in sensory participation and empathy skills is another important finding observed. Mental imagery techniques enable students to empathize with the characters and develop emotional bonds with them, allowing students to connect more deeply to the texts they read and to better understand the emotional states of the characters (Zhang , 2022).

Another important finding that allows students to overcome language barriers is that mental imagery increases students' self-confidence. Mental imagery techniques have been a tool for students to overcome linguistic barriers. When students can express themselves more comfortably, they overcome linguistic barriers more easily and have less difficulty in the language learning process. According to Foncubierta and Bilbao (2024), students' increased sense of self-confidence is an important factor in developing their linguistic skills.

The general results of the study reveal that mental imagery techniques support not only language skills but also students' personal development in language teaching. The use of mental imagery techniques improves students' linguistic skills as well as their self-confidence, empathy , creative thinking and emotional involvement. The findings indicate that mental imagery in language teaching is a powerful tool that supports students' emotional and cognitive development, rather than just learning a language tool . Therefore, it can be said that it would be beneficial to use mental imagery techniques more widely in language teaching .

As a result, it has been revealed that mental imagery techniques support students' emotional development as well as their linguistic and cognitive development in language teaching. It can be said that educators will contribute to the development of students' language skills as well as creative thinking, self-confidence and empathic participation skills by using such techniques. This research once again demonstrates the significant benefits of using mental imagery in language teaching and the importance of innovative methods in education.

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2024, Cilt 18 Sayı 50, Sayfa 01-140
Mediterranean Journal of Educational Research 2024, Volume 18 Issue 50, Page 01-140
https://doi.org/10.29329/mjer.2024.
Copyright © 2024. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Language Learning Under The Shadow of Conflict: Can Learning the Language of the Other Make an Impact?

Danyal Öztaş Tüm[1]

Abstract: The experience of learning a foreign language is an important part of developing intercultural awareness and competence and improving learner attitudes towards other cultures and peoples. In a number of unique language learning contexts, such as Cyprus and Israel, the language to be learnt is of a group traditionally perceived to be an enemy by the learners' native community. However, previous research conducted on learners in contexts of conflict has indicated that learning the language of the other community can have a number of positive outcomes in terms of learner attitudes and motivation. This study aims to add to this body of research by investigating whether language learning can have a positive impact on language learners with already existing negative attitudes towards the target language and its speakers. Findings of the study indicate that the experience of learning the language of the 'other' community can have a positive impact on learners' previously existing negative attitudes towards the target language speaking community and on their motivations to continue studying the target language in the future. Learner satisfaction with the quality of the language instruction program and teacher were also recorded to be influential in learner motivation levels.

Keywords: contexts of conflict, intercultural awareness, learner attitudes, learner motivation,

Geliş Tarihi: 01.10.2024 – **Kabul Tarihi:** 25.11.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

INTRODUCTION

Learning foreign languages has a wide range of benefits for learners ranging from work and travel opportunities to information sharing. However, promoting foreign language learning has been one of the main aims of the Council of Europe for many years due to the potential beneficial effect of foreign language learning on intercultural competence and awareness (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2016). From the perspective of the Council of Europe, learners develop open proactive attitudes through the experience of learning foreign languages since "learning foreign languages is a direct and powerful way of experiencing otherness on a physical and emotional level" (Beacco & Byram, 2003, p. 3). The Council aims that through this acceptance of otherness gained from foreign language learning,

[1] **Danyal Öztaş Tüm,** Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, ORCID: 0000-0003-3867-6762. **Email:** dtum@metu.edu.tr

learners may develop attitudes, beliefs, and values of respect and openness towards other cultures and their people and a willingness to suspend judgment and work with such people from different cultural backgrounds.

On the other hand, foreign language learning is a long process which entails profound personal commitment for many language learners. Thus, motivation, the desire to initiate and sustain foreign language learning, plays a key role in successful foreign language learning attempts and it is likely for this reason that foreign language motivation and the challenges of both increasing and also maintaining language learner motivation have been among the most well-researched factors in the field of foreign language learning and teaching (Ortega, 2013).

Research has also shown that foreign language motivation and its underlying orientations greatly depend on "who learns what in what milieu" (Clement & Kruidenier, 1983, p. 288). This is especially true in contexts of conflict in which language teaching and learning happens despite there being conflict between the speakers of the learners' first language and the speakers of the target language. In a number of unique language learning contexts around the world, such as the teaching of Arabic to Israeli Hebrew-speakers in Israel and the teaching of Greek to Turkish Cypriots in Cyprus, language teaching takes place within such a context of long, and at times hot, conflict between the speakers of the first and target languages. Thus, researchers interested in foreign language motivation have been intrigued to investigate whether high motivation is even possible in such conflictual settings. Similarly, researchers interested in the potential beneficial effect of foreign language learning on intercultural acceptance have also been intrigued to see the effects of foreign language learning on intercultural relationships in contexts of conflict.

Research on foreign language learning in contexts of conflict

As a result of a number of studies conducted in Israel and Cyprus, we have some insights into foreign language learning in contexts of conflict between the speakers of the first and target languages. Some of the first studies on foreign language learning in contexts of conflict were conducted by a group of researchers in Israel who investigated foreign language motivation among Israeli Hebrew-speaking school children studying Arabic in Israel (e.g., Inbar, Donista-Schmidt, & Shohamy, 2001; Donista-Schmidt, Inbar, & Shohamy, 2004). Specifically, Donist-Schmidt, Inbar, and Shohamy (2004) focused on asking a group of 694 Hebrew-speaking fifth and sixth graders in Israeli schools why studying Spoken Arabic in schools in Israel is important. Of these 694 school-aged children, 539 had been studying Spoken Arabic since the

age of 9 while 153 of the school children had not studied Spoken Arabic before. The researchers found that students who had already begun to study Spoken Arabic brought up peace-oriented reasons for learning Arabic such as needing to know about the Arab culture in order to make peace between the two communities as well as pragmatically-oriented reasons such as the need of being able to communicate with Arabs, watching Arabic TV shows, or future job opportunities. On the other hand, the students who had not yet studied Spoken Arabic more often emphasized negative attitudes towards Arabs, their language and culture. For example, this group of participants brought up reasons to study Arabic such as being "surrounded" by Arabs, or in order to be able to fight the "enemy" (Donista-Schmidt, Inbar, & Shohamy, 2004, p.223). Furthermore, Inbar, Donista-Schmidt, and Shohamy's (2001) study indicated that students who had previously studied Arabic were more motivated to study the language in the future than were students who had previously not studied the language. Thus, based on the research conducted in Israel, it appears that actually studying the language of a group traditionally perceived to be an 'enemy' by learners' native community can have a positive impact both on learners' attitudes towards the target language-speaking community as well as their motivational intensity for learning the target language in spite of a history of conflict between the first and target language speaking communities.

Similarly, in Cyprus, Turkish Cypriots have recently begun to study the Greek language as an elective foreign language course in state secondary schools despite the fact that the Turkish Cypriot and Greek Cypriot communities in Cyprus have been effectively divided for the last six decades. Research conducted on the attitudes and motivation of these young Turkish Cypriots learning Greek has indicated that students studying Greek have more positive attitudes towards Greek Cypriots, their language, and culture (Tum & Kunt, 2021). Furthermore, the experience of studying Greek also appears to increase learners' motivation to continue learning the language in the future. Thus, similar to the findings recorded in Israel, learning the language of a group traditionally regarded as an 'enemy' appears to have a positive impact both on learners' attitudes towards the target language and its speakers and also on their motivation for learning the target language.

Aim of the current study

Yet, despite these important positive findings, one question which remains to be addressed is how learning the language of the 'other' community may change the attitudes of learners who already have a negative stance towards the target language-speaking community.

In other words, the current study mainly aims to investigate how – or if – target language study can improve already existing negative attitudes towards the target language and its speakers and culture. Thus, the current study investigates the experiences over a duration of six months of twelve Turkish Cypriot adults starting to learn Greek in Cyprus. Specifically, the study aims to answer the following research questions:

RQ1. How does studying Greek affect Turkish Cypriots' negative attitudes towards Greek Cypriots, their language, and culture?

RQ2. How does studying Greek affect the foreign language motivation of Turkish Cypriots who have negative attitudes towards Greek Cypriots?

METHOD

Context of the study: The conflict in Cyprus

The relationship between the two main communities living on the island of Cyprus, the Greek Cypriots and the Turkish Cypriots, has never been a simple one and has often been mired by mistrust, communal unrest, and, at times, violence with some researchers tracing the inception of this ethnic conflict between the two communities back to the early twentieth century (e.g., Asmussen, 2004; Bryant, 2004). In modern history, Cyprus was part of the British Empire until 1960 when independence was granted after an anti-colonial armed struggle by the Greek Cypriots. According to the constitution of the newly established Republic of Cyprus, Cyprus was to be a bi-communal state made up of Greek Cypriots of Hellenic origin and Turkish Cypriots of mainland Turkish origin with Greek and Turkish being recognized as the official languages of the state to be used equally in all the functions of the state.

Regrettably, intercommunal violence flared as early as 1963 – only three years after the establishment of the new bi-communal republic – and continued during the period of 1963 to 1974. During these years, the two communities began to detach and concentrate in separate areas of the island as much as possible with intercommunal violence continuously increasing. This period of violence and turmoil culminated with a Turkish military operation to the island in the year of 1974, which is referred to as the *Turkish invasion* within the Greek Cypriot community and the *Peace Operation* among the Turkish Cypriot community (Charalambous & Rampton, 2010). After this military intervention, the island of Cyprus was effectively and totally divided into two separate parts with the Greek Cypriots displacing to the south of the island and the Turkish Cypriots to the north of the island. Following 1974, everyday ties

between the two communities were completely cut as an impassable border was drawn across the island, leading to a period of ethnic estrangement (Bryant, 2004) which lasted until the early 2000s.

In 2003, a significant shift occurred in the relationship between the Greek Cypriot and Turkish Cypriot communities as border-crossings were allowed enabling Greek Cypriots to visit the northern part and Turkish Cypriots to cross to the southern part of the island for the first time in three decades. However, in spite of an initial resurgence of optimism after the beginning of border crossings, all efforts to resolve the issues between the island's two communities have continued to fail and today what has become to be known as "the Cyprus Problem" is no closer to being resolved with very little hope for a rapid solution in the foreseeable future.

Following the beginning of border crossings between the two sides in 2003, the Greek language began to be offered as an optional foreign language course in a number of Turkish Cypriot state secondary schools. Additionally, many municipalities, privately-owned language schools, and non-governmental organizations within the Turkish Cypriot community began to offer Greek language courses aimed at adult Turkish Cypriots. Importantly, many of the Greek language courses offered by Turkish Cypriot municipalities and non-governmental organizations were offered, and continue to be offered, at a small fee as these courses are generally not profit driven.

The participants and data collection procedure

A brief questionnaire consisting of ten Likert-scale items covering attitudes towards Greek Cypriots, their language, and culture was administered randomly to 83 Turkish Cypriots living in the Nicosia district of north Cyprus. From these 83 Turkish Cypriots, 23 of them either agreed or strongly agreed with each of the items reflecting a negative attitude towards Greek Cypriots, their language, and culture. These 23 Turkish Cypriots were then contacted individually via telephone and invited to participate in the current study which would entail them to participate in a Greek language course consisting of weekly 60 to 90 minute Greek language classes for a period of up to six months free of charge and to be interviewed a total of four times over this duration about their experiences as a Turkish Cypriot learning Greek. They were not informed that they had been selected to participate in the study based on their responses indicating negative attitudes towards Greek Cypriots, their language and culture. From the 23 potential candidates, twelve agreed to participate in the study. Their ages ranged

from 26 to 43. Seven of the participants were male while five were female. Importantly, none of them had any experience of studying Greek before the language course they would be attending as part of the current study. The participants were enrolled in one of three separate Greek language programs run by either municipalities or non-governmental organizations in north Cyprus and not informed about the identities of any other participants who may have been enrolled in the same language program.

Each of the participants was individually interviewed before the start of their respective Greek language program. This interview focused on the participants' attitudes towards Greek Cypriots, and why they believed learning Greek could be important for Turkish Cypriots. After this initial interview, the participants each began their respective Greek language course. Later, each participant was individually interviewed once at the end of the first month of their language program and once at the end of the third month after starting their Greek language program. These interviews focused on the participants' language learning experiences so far learning Greek. Finally, each of the participants was interviewed individually one last time at the end of the six-month duration. This final interview focused on the participants' attitudes towards Greek Cypriots, their language and culture, their reasons as to why it could be important for Turkish Cypriots to learn Greek, and their individual experiences studying the language over the last six months to compare any possible changes in attitudes and motivation. All of the interviews were conducted in Turkish, audio-recorded, and translated to English by the researcher. All translations were later verified by two experienced bilingual EFL teachers.

Data analysis

The interview data was analyzed through a thematic analysis with the general purpose of to "finding and marking the underlying ideas in the data, grouping similar information together, and relating different ideas and themes to one another" (Rubin & Rubin, 1995, p. 229). Hence, to identify and categorize the themes arising from the interview data, the researcher conducted a two-step thematic analysis.

The first step of the thematic analysis was conducted within a day of each conducted interview. During this step of the analysis, the interviews were first transcribed. Then, the interviewer closely listened to each interview while carefully reading the corresponding transcript repeatedly. During this first step of the analysis, the interviewer kept an open mind as much as possible while repeatedly listening to each interview since the aim was to generate as many themes as possible related to the participants' Greek language learning experiences.

Also during this stage of the analysis, the researcher identified and extracted quotations from the interview data in order to provide evidence for each theme engendered. These would also allow readers to make their own interpretations of the study's findings. Thus, the interview data was separated into parts, or themes, and names were given by the researcher to every category.

Later, during the second step of the thematic analysis, the themes mentioned above were compared to find as many common points among them. Each theme was carefully read while constantly being compared with other themes to identify similar points and commonalities. The researchers then grouped the identified commonalities under higher level umbrella terms which covered all of the themes within that group. In the findings section below, the themes identified by the researchers are presented. Pseudonyms are used throughout to protect the identity of each participant.

FINDINGS

Participants' initial attitudes and motivation towards target language study

Before beginning their respective Greek language program, each participant was individually interviewed about their attitudes towards Greek Cypriots, their language and culture and also possible reasons as to why they believe Turkish Cypriots should learn Greek. At the beginning of each interview, the participants were asked about their current attitudes towards the Greek Cypriot community and their opinions on the current relations between the two communities on the island. Each of the participants exhibited a negative stance towards the Greek Cypriot community in their responses, which in effect confirmed their negative responses to the questionnaire previously. To illustrate, Deniz offered:

"I don't really like Greek Cypriots. I don't think they respect Turkish Cypriots or view us as equals. The Greek Cypriots I have met often appear to be racist towards Turkish Cypriots. They don't seem to like us at all."

Similarly, Ozan and Demir offered respectively:

"I don't even like going to the south side of the island that much and feel relieved when I return to our side any time I do cross over. There are so many generations of hate between the two communities."

"I don't feel comfortable around Greek Cypriots. I feel uneasy when I am around them. I would say that I don't like Greek Cypriots even though I know that all people are not identical

and there are of course good people among their community. It's just hard to overcome the initial reluctance that I have towards Greek Cypriots."

Later, the focus of the interview shifted to the underlying reasons of the participants' negative attitudes towards the Greek Cypriot community. During this part of the interview, all of the participants brought up a strong sense of mistrust towards the Greek Cypriot community. In other words, each of the participants traced the root of their negative attitudes towards the Greek Cypriot community to a lack of trust between the two sides, as can be seen in the interview quotation from Eda below:

"The reason I'm against Greek Cypriots is that I feel like I don't trust Greek Cypriots. That is why I don't believe we can live together in a united country because I don't trust them and I don't think they trust us either. Yes, there are Turkish Cypriots who have Greek Cypriot friends from the other side, but on the whole, especially people like me who were born after 1974, don't really know any Greek Cypriots, so how can I be expected to trust someone I don't know?"

In the interview extract above, Eda attributes the feelings of mistrust between the two sides to her not knowing or having any noteworthy contact with Greek Cypriots. Seven other of the participants also traced their feelings of mistrust to Greek Cypriots due to their lack of personal contact with Greek Cypriots. These participants explained that they found it increasingly difficult to build up trust towards another community when they have no personal direct relations with members of the other community despite the two communities being in close physical proximity, as can be seen in the comments of Çınar below:

"We don't really know each other. We say hello to each other and we smile at each other, but we do not know or trust each other. After so many years of mistrust and unfamiliarity and learning in schools that we are not to trust the other side and that we are enemies and we have such a long history of conflict. It just doesn't disappear when there is such a long history."

Towards the end of the interview extract above, Cinar brings up the second most frequently mentioned reason underlying the participants' negative attitudes towards the Greek Cypriot community: the history of conflict between the two communities. Five of the twelve participants traced the root of their negative attitudes towards Greek Cypriots to the long history of conflict between the Turkish Cypriots and Greek Cypriots. These participants explained how they believed that this accumulation of bad experiences has made the prospect of good relations between the two sides increasingly difficult. For example, Turel offered:

"My great grandfather and grandfather both fought during the war. My father also – even though he was just a teenager. Then, we moved to the north and were completely cut off from the Greek Cypriots. We would just hear on the news how we do not and cannot trust them and how they do not trust us. And this continued for years and years. Generations even. What can you expect?"

Finally, in the later stages of the initial interview, each participant was asked about whether they believe Turkish Cypriots should learn Greek and their reasons as to why they should or should not. Interestingly, despite their negative attitudes towards the Greek Cypriot community, all of the participants were in agreement that Turkish Cypriots need to learn Greek in order to benefit from financial and job opportunities within the Greek Cypriot community. The participants' own personal reasons for wanting to learn Greek themselves were also pragmatic in nature as can be seen in the comments of Eda below:

"Job opportunities on the Greek side (of the island) are much better than the job opportunities on our side. You can earn twice as much doing the same exact job on the Greek side. But you need to know Greek."

Similarly, Cinar explained:

"I want to be able to work in the south. The working conditions and the pay are much better there. I wish I had had the opportunity to learn Greek at school. I could have been fluent by now and I would feel much more confident about working there."

Thus, all of the participants appeared to be strongly motivated to learn Greek in order to reap the potential economic benefits within the Greek Cypriot community. It is also important to note that none of the participants mentioned any peace-oriented reasons for Turkish Cypriots to learn Greek.

Participants' target language learning experiences

After the initial interview, the participants began their Greek language studies and continued with their program for six months. Over the duration of these six months, the participants were interviewed individually about their Greek language learning experiences a total of three times: first at the end of their first month in their respective Greek language programs, second at the end of three months of Greek language study, and lastly at the end of six months of Greek language study.

At the end of the first month, the participants reported generally positive language learning experiences. Although they found learning Greek challenging at times mostly due to the differences in letters between the Greek and Turkish alphabets, all of the participants reported being satisfied with the progress they had made over the first month of their language studies. For ten of the twelve participants, one of the most motivating experiences during this first month of Greek language study was beginning to be able to read street names, shop signs, labels, and packaging when visiting the south side of Cyprus as the participants began to gain familiarity with the Greek alphabet as can be seen in the comments of Turkes below:

"The thing I have enjoyed the most is that now I can read a lot of things when I go to the south. Even though I cannot understand most of it, I can still read it and I am beginning to recognize more and more words every week. I enjoy going to the south more now because it's now also like an educational activity for me as I get to practice what I have been doing in class."

The opportunity to practice the target language in everyday life while learning the language as part of a structured language study program appeared as one of the most frequently cited motivating factors throughout the duration of the study. Ten of the twelve participants reported that the opportunity of being able to apply what they had learnt in class immediately by crossing to the south of the island to be very motivating for them. For example, Ozan offered:

"In order to study for the course, I simply go to the south and try to use, read, or hear what I have learned in class recently. I think this is a great language learning situation and opportunity. When I was at school learning English or French, it was very different. When would I ever have got the opportunity to speak those languages outside of school? But with Greek, the more I learn, the more opportunities I get to practice the language."

While these everyday real life experiences began with a focus on reading skills, as time progressed and the participants were again interviewed after three months of language study, the participants began to report the opportunities they had to practice their listening and speaking skills in Greek as they began to interact with Greek Cypriots. For five of the participants, these basic interactions with Greek Cypriots were reported as the first time they had had any meaningful experiences with a Greek Cypriot, as elaborated upon by Deniz below:

"I felt like it was the first time I had spoken with a Greek Cypriot. It was the first time I realized that the Greek Cypriot isn't a character in a history textbook. They're real people with

real lives like you and me who are just going about their daily lives facing problems and joys. It was a very meaningful experience."

Similarly, Eda reported:

"Just being able to speak with Greek Cypriots is a very unique experience. It gives a face to an entity. An entity which previously had no face. They are people, just like us. I want to be able to speak Greek fluently one day so that I can feel relaxed and confident when I am among Greek Cypriots. I want to feel like I am still in my home country when I cross to the south."

Before beginning their Greek language studies, financial and job opportunities were the only reasons brought up by the participants for Turkish Cypriots to learn Greek. However, during the interviews conducted after three months of language study, five of the participants began to mention a desire to be able to speak Greek fluently in order to be to communicate with Greek Cypriots and increase their self-confidence when among Greek Cypriots. Importantly, as can be seen in both comments above, by being able to communicate and interact with Greek Cypriots, the participants explained how they had begun to recognize that Greek Cypriots were unique individuals similar to themselves. Thus, the participants' perspective of the Greek Cypriot community began to change from a single entity which had been presented to them in history textbooks to an individual human being not much different than themselves. Also, it is important to note Eda's desire to be able to speak Greek fluently to be able to feel at "home" when in the south of the island and how the participants' reasons for learning Greek evolved throughout the duration of the study. As explained earlier, job opportunities were the only reason brought up as to why Turkish Cypriots should learn Greek during the first interview before the initiation of the participants' Greek language studies.

During each of the interviews, the participants were also asked about their in-class Greek language learning experiences. On this topic, all of the participants agreed that their respective language teacher and the course program, materials and activities used during lessons played a pivotal role in their motivation for learning Greek. All of the participants had Turkish Cypriot Greek language teachers, which they found motivating in and within itself since they were able to see a Turkish Cypriot similar to themselves who had mastered the Greek language. All of the participants also noted that they were pleased with the enthusiasm and professionalism of their Greek language teachers, which they felt increased their own enthusiasm and dedication towards their Greek language studies. To illustrate, Suzan offered:

"I am enjoying my Greek lessons very much. My teacher is great and she brings tasks to class that help me learn and are generally fun to do. If I didn't enjoy the classes, it would be really hard. I am really pleased with my teacher. She seems to be a very experienced teacher of Greek and enjoys what she does. I think that enjoying the class and having a good teacher are very important in making someone want to get up and go to class every week. The fact that she is Turkish Cypriot too is also important for me. It's like having a role model. I want to be able to speak Greek like her one day."

Similarly, Turkes offered:

"I am satisfied with the quality of the program. I think I have a good teacher and the materials she uses help me to learn Greek. She really gets us to stay focused and work hard."

Participants' ultimate attitudes and motivation towards target language study

Lastly, at the end of six months of Greek language study, the participants were again interviewed about their attitudes towards Greek Cypriots, their language and culture as well as possible reasons for Turkish Cypriot to learn Greek to see how, or if, their attitudes had changed since the first interview conducted at the start of their respective Greek language program.

When asked about their current attitudes towards Greek Cypriots, the participants' mistrust towards the Greek Cypriot community which was brought up by all the participants in the initial interview was still prevalent in the responses of each of the participants. However, in this interview, 8 of the participants stressed that they believed by beginning to learn Greek, they had taken an important first step in questioning, and hopefully with time eventually overcoming, their feelings of mistrust towards Greek Cypriots. To illustrate, Turel offered:

"I still would say that I do not entirely trust the Greek Cypriot community. However, I have a much more positive outlook towards them today. Learning Greek has definitely made them seem more accessible to me. They are people just like us and I think being able to speak with them – even though I am still learning Greek and have a lot more to learn – has had a positive effect on my attitudes towards Greek Cypriots and whether we could ever solve the problems between our two communities."

Similarly, Demir offered:

"I believe that learning their language has shown to me that there is potential for cooperation. We could learn to cooperate and work with each other. Right now, Turkish Cypriots and Greek Cypriots are just coexisting in Cyprus. We are not living together. We are

not cooperating. We are not working together to solve problems that are important for all of us. We are just coexisting, breathing the same air on the same island. We need to work together and have experiences with each other and learning each other's language is the first step. Otherwise, there will never be trust."

In terms of their motivation towards Greek language study, all twelve of the participants stated that they would continue with their Greek language studies in their future lives. As for their reasons why Turkish Cypriots should learn Greek, benefiting from potential job opportunities was again the first reason cited by each of the participants (as it was in the initial interview at the beginning of the study). However, in this final interview, different reasons for Turkish Cypriots to learn Greek were also brought up as can be seen in the comments of the participants below. Specifically, more peace-oriented reasons for learning Greek were offered by seven of the participants when discussing their reasons for Turkish Cypriots to learn Greek, such as a desire to feel "at home" or "comfortable" when within the Greek Cypriot community. Below, Cinar elaborates upon why he believes learning Greek has become important for him as a Turkish Cypriot who has been studying the Greek language:

"Before beginning to learn Greek, I used to feel like a visitor or a tourist when I went to the south (of the island). However, knowing the language has made me feel like I'm still in my home country when I go to the south. It's just a different part of my home country. Like a different neighborhood of the same city."

Similarly, Ozan explained:

"Now that I can interact with Greek Cypriots, I can see that there are many similarities between our cultures. Maybe there once was a common Cypriot culture, but for both sides it evolved into the Turkish Cypriot culture and the Greek Cypriot culture after the war. But there are many common elements. There are some very different elements as well, but I think that's normal and a richness that I now get to experience more and more as I learn Greek."

DISCUSSION

One of the most noteworthy findings at the initial stages of the study was that despite the participants' negative attitudes towards the Greek Cypriot community, they appeared motivated to study the language by pragmatic orientations such as potential job opportunities and career development. This finding is in contrast to findings of previous studies conducted on language learning contexts of conflict. For example, Hebrew-speaking language learners

learning Arabic in Israel often offered more conflict-oriented reasons for learning the target language such as being 'surrounded' by the Arabs or because Arabs were their enemies (e.g., Donista-Schmidt, Inbar, & Shohamy, 2004). This is to say that in previous studies, language learners' negative attitudes towards the target language speaking community appeared to be directly reflected in their reasons and motivations for studying the target language. However, this did not appear to be the case in the current study, which may be in part due also to the fact that there has not been a hot conflict on the island since 1974. Although all of the participants reported strong feelings of mistrust towards the Greek Cypriot community at the start of the study, their desire to benefit from potential economic opportunities within the Greek Cypriot community was strong enough to initiate and initially maintain their Greek language studies.

As the study progressed, a strong motivating factor for the participants was the language learning opportunities that arose from being in close proximity with the target language speaking community. The fact that Turkish Cypriot Greek language learners were able to visit the Greek Cypriot community unfettered on a basis as regularly as the desired created a unique language learning opportunity for the participants of the study in which the learners had easy and ready access to the target language speaking community. Throughout the study, all of the participants elaborated upon the satisfaction they experienced while practicing their target language skills they had acquired from their language studies. Many of the participants reported how they felt motivated to study Greek more in order to have more opportunities to engage in more meaningful experiences within the Greek Cypriot community, an orientation of motivation that appears to be very integrative in nature regardless of the long history of conflict between the two communities. However, it is also important to note that the participants' desired integration appeared to be more about the two communities building stronger relations rather than the individual integration of the participant into the Greek Cypriot community. In a similar vein, when describing their reasons for learning Greek in the later stages of the study, although pragmatically oriented reasons such as job opportunities were still mentioned by all of the participants, a much more peace-oriented reason - a desire for the whole island of Cyprus to be their homeland - was reported by seven of the participants.

These positive developments in participants' attitudes towards the Greek Cypriot community and hopes for a common future in Cyprus began to increasingly appear in that later stages of the study. By learning Greek, the participants reported their increasing interaction with Greek Cypriots, which in turn helped them to reevaluate their stance towards the Greek Cypriot

community. However, it is important to note that at the end of the study all of the participants confirmed that their feelings of mistrust towards the Greek Cypriot community still existed although as individuals they felt more open to opportunities of cooperation between the two sides of the island.

Previous research on language learning in contexts of conflict has highlighted the tremendous responsibility on teachers and curriculum developers in such contexts (e.g., Tum, Kunt, & Kunt, 2021; Donista-Schmidt, Inbar, & Shohamy, 2004). In fact, in a previous study conducted on Hebrew speakers learning Arabic in Israel student satisfaction with the teacher, curriculum, and quality of Arabic instruction was found to be the best predictor of learner motivation (Inbar, Donista-Schmidt, & Shohamy, 2001). All of the participants in the current study reported being very satisfied with their Greek language teacher, curriculum, and language learning materials. Similar to previous findings, this overall satisfaction with the quality of the target language instruction and teachers was reported as one of the main reasons the participants continued with their target language study. Previous research on language learner motivation has indicated that situation-specific motives such as satisfaction with teaching methodology, classroom practices, and assessment can be just as important as having positive attitudes towards the target language (e.g., Nikolov, 2001). Thus, the role good language teachers can play in motivating their students to maintain their language learning efforts (McGroarty, 2001) appears to be perhaps even more important in contexts of conflict, especially bearing in mind the fact that more peace-oriented reasons for learning Greek began to increase in the later stages of the study.

CONCLUSIONS

Previous research on Turkish Cypriots learning Greek in Cyprus has indicated that the experience of learning Greek can have a positive impact on learners' attitudes towards the Greek Cypriot community and on learners' motivation to study Greek in the future. The current study aimed to add to the existing literature on language learning in contexts of conflict by investigating whether learning Greek could have a positive impact on language learners if these language learners already had existing negative attitudes towards the Greek Cypriot community.

The findings of the current study indicate that Turkish Cypriots with negative attitudes towards the Greek Cypriot community can still be motivated to begin learning Greek due to pragmatic orientations such as increased job opportunities within the Greek Cypriot community

and opportunities for career development. Thus, the economic gap existing between the two sides of the island in favor of the Greek Cypriot community could actually be seen as an opportunity to promote Greek language learning within the Turkish Cypriot community; and thus, help overcome any resistance Turkish Cypriots may have to learning Greek due to the history of conflict between the two sides.

At the end of the six-month study, it was apparent that the experience of learning Greek appeared to have had a positive impact on Turkish Cypriots' attitudes towards the Greek Cypriot community as the participants reported being much more open to the idea of cooperation between the two sides thanks to their experiences interacting with Greek Cypriots they obtained after beginning to learn Greek which helped them begin to question their previous negative stance towards the Greek Cypriot community. However, for all participants trust issues still existed between the both communities. On the whole, it would be unrealistic to expect learning the language of the other community for a six-month period to immediately solve decades' worth of mistrust between the two sides. Importantly, however, the participants, all of whom had a clear negative stance towards the Greek Cypriot community at the start of the study, reported being more open to the idea of cooperation between the two sides and the concept of a common homeland became an important motivational orientation at the end of six months of Greek language study.

Although pragmatic reasons for learning Greek such as increased job opportunities remained to be the main reason for their motivation to learn Greek, at the end of the study seven of the twelve participants began to trace their motivation for learning Greek to more peace-oriented reasons such as sharing a common homeland and the importance of cooperation between the two communities towards the later stages of the study. This change in orientations can also be considered as another piece of evidence for the positive impact foreign language learning may have on intercultural awareness and acceptance.

As satisfaction with the quality of language instruction was pointed out as being very important by all the participants in the current study, there is much that can be done to ensure high quality Greek language instruction within the Turkish Cypriot community. Currently, the Greek language is only offered by a limited number of middle schools and high schools within the Turkish Cypriot community. This means that the majority of Turkish Cypriot adolescents do not have the opportunity to study the Greek language despite research indicating the attitudes towards other communities and peoples are generally formed during these years (e.g., Cairns,

1996; Bar-Tal, 1996). Thus, when the potential benefits of learning Greek in terms of conflict resolution noted in this study are considered, it could be recommended that Turkish Cypriot educational authorities consider offering Greek as a foreign language course in a larger number of Turkish Cypriot schools. Additionally, as noted before, Greek language courses are currently offered to adult Turkish Cypriots by a number of municipalities and non-governmental organizations throughout the Turkish Cypriot community. As satisfaction with language instruction is considered to be one of the best determining factors in language learner motivation, it is also recommended that educational authorities within the Turkish Cypriot community consider prioritizing the teaching of Greek to Turkish Cypriot adult learners and provide teacher training opportunities and infrastructural support to Greek language teachers whenever needed.

It is also important to note that the current study focuses on only one side of the puzzle of the Cyprus conflict in that all of the participants were Turkish Cypriots learning Greek in Cyprus. It would also be beneficial to see similar studies conducted with Greek Cypriots learning Turkish in Cyprus and how this may or may not affect Greek Cypriots attitudes towards the Turkish Cypriot community. This is especially true when we keep in mind that potential job opportunities within the Greek Cypriot community were the initial main source of motivation for learning Greek of the Turkish Cypriots in the current study. For all of the participants in the current study, it was the prospect of economic benefit that motivated them to begin and sustain their language learning efforts, especially in the early stages of their language studies. More peace-oriented reasons for Turkish Cypriots to learn Greek in Cyprus began to appear much later. Due to the economic disparity between the two sides in the favor of the Greek Cypriots, it is unlikely that Greek Cypriots would be motivated to begin learning Turkish for pragmatic reasons such as potential employment or career advancement. Thus, a similar study within the Greek Cypriot community would be very enlightening and might reveal new orientations which did not appear in the current study.

REFERENCES

Asmussen, J. (2004). Limmasol 1912 – Dali 1922: Cypriots in nationalist conflict. *Journal of Cyprus Studies*, *22*, 72-92.

Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of “The Arab” concept formation stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, *20*, 341-370.

Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, Council of Europe.

Bryant, O. (2004). *Imagining the modern: The cultures of nationalism in Cyprus*. London, UK: I.B. Tauris.

Cairns, E. (1996). *Childen and political violence.* Cambridge, MA: Blackwell.

Charalambous, C., & Rampton, B. (2010). Other-language learning and intercultural communication in contexts of conflict. *Working Papers in Urban Languages & Literacies, 60*, 1-22.

Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning, 33*, 273-291.

Donista-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *Modern Language Journal, 88*, 217-228.

Inbar, O., Donista-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dőrnyei and R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition* (pp. 297-311). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.

McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition* (pp. 69-91). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.

Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 147–172). Honolulu: University of Hawaii Press.

Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York, NY: Routledge. Education.

Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tüm, D.O., Kunt, N., & Kunt, M. (2016). Language learning in conflictual contexts: a study of Turkish Cypriot adolescents learning Greek in Cyprus, *Language, Culture and Curriculum, 29,* 207-224, DOI: 10.1080/07908318.2015.1136322

Tum, D. O. & Kunt, N. (2021). Language learning under the shadow of conflict: Teachers' beliefs about teaching the language of the "other", *Teaching and Teacher Education, 107,* 103485, DOI: /10.1016/j.tate.2021.103485.

Hoca Ahmed Yesevî Risâlesi Üzerine Düşünceler

Nodirkhon Khasanov [1]

Özet: Bilindiği üzere son yıllarda Türkistan Piri Hoca Ahmed Yesevî'nin hayatı, fikir-görüşleri, Hikmet ekolü ve Yesevilik öğretisiyle ilgili bazı kaynak eserler keşfedilmiştir. Bu eserlerin ışığında birçok bilimsel araştırma, kitap, bildiri ve makale çalışmaları gerçekleştirilmiş ve ilim dünyasına takdim edilmiştir. Buna rağmen hâlâ resmi kütüphanelerde ve özel kitaplıklarda Hoca Ahmed Yesevî ve Yesevilik edebiyatı ve kültürüyle ilgili henüz keşfedilmeyen ve dolayısıyla araştırılmayan eserler bulunmaktadır. Bunlardan biri bizce Hoca Ahmed Yesevi'ye nispet edilen ve Özbekistan İlimler Akademisi Birunî Şarkşinaslık Enstitüsü yazma eserler kütüphânesindeki "Risâle-i Sultân Hoca Ahmed-ı Yesevî" eseridir. Tarih gösteriyor ki, Tasavvuf öğretisi Türk cemiyetlerinde yer aldıktan sonra Türklerin hayatında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Tasavvuf milli değerlerle uygunlaşarak inanç, kültür, dil, edebiyat, sanat, düşünce, musiki ve diğer alanlarda Türk tasavvuf edebiyatı, düşüncesi, kültürünün güzel örnekleri meydana gelmiştir. Türk Tasavvuf tarihinde tarikat kuralları, âdâb-u erkânıyla ilgili birçok eser yazılmıştır. Şeyh üş-şüyüh Hoca Yusuf-ı Hemedânî'nın "Âdâb-ı tarıkat", Pir-ı Türkistan Hoca Ahmed-ı Yesevî'nın "Fakr-nâme", Sufi Muhammed Dânişmend'ın "Miratul-kulup", Hoca Muhammed Parsa'nın "Risâle-i kudsiyye", Aşık Paşa'nın "Fakr-nâme", Aziz Mahmud Hüdâyi'nın "Tarikat-nâme", Ahmed Mahmud Hazini'nin "Cevahir ul-ebrar min emvac il-bihar" gibi eserlerini bunların cümlesinden sayabiliriz. Tasavvufi adap ve ahlakı ifade eden bunun gibi didaktik eserler dini-tasavvufi kültürün önemli örnekleridir. Elbette ki, Türk tarihinde silinmez iz bırakan önemli şahsiyetlerin bu kültürü yansıtan eserlerini bulmak, tetkik etmek ve halkın istifâdesine sunmak – milli mirasını korumak ve gelecek nesle ulaştırmak çalışmasında önemli işlerdendir. Özellikle, tarihimizde tasavvufi eserler toplumun adab u ahlakı, manevi ve ruhî kemalatı açısından önemli yer tutmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak Ahmed Yesevi'ye nispet edilen risale incelenip, metniyle birlikte tanıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hikmet, Hoca Ahmed Yesevi, tasavvuf, yesevilik, risale

Geliş Tarihi: 13.08.2024 **– Kabul Tarihi:** 30.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

Thoughts on The Treatise of Khoja Ahmad Yassawi

Abstract: As is known, in recent years, some source works have been discovered regarding the life, ideas-views, Wisdom school and Yassawi teachings of Turkistan saint Khoja Ahmad Yassawi. In the light of these works, many scientific researches, books, reports and articles have been carried out and presented to the scientific world. Despite this, there are still works in official and private libraries regarding Khoja Ahmad Yassawi and Yassawi literature and culture that have not yet been discovered and therefore have not been researched. One of these is the work "Risale-i Sultan Khoja Ahmad-ı Yassawi", which we believe is attributed to Khoja Ahmad Yassawi and is in the

[1] **Prof. Dr. Nodirkhon Khasanov,** Faculty of Uzbek Philology, National University of Uzbekistan Named After Mirzo Ulugbek, ORCID: 0000-0002-2413-8990. **Email:** nadirhanhasan@gmail.com

library of manuscripts of the Biruni Oriental Studies Institute of the Uzbekistan Academy of Sciences. History shows that after the teachings of Sufism took place in Turkic societies, very important developments occurred in the lives of the Turks. Sufism has become compatible with national values and beautiful examples of Turkic Sufi literature, thought and culture have emerged in the fields of belief, culture, language, literature, art, thought, music and others. In the history of Sufism were written many works and treatises devoted to the basics, rules, principles of Sufi orders. Books as "Adab-i Tariqa" of Khoja Yusuf Hamadani, "Faqr-nama" of Khoja Ahmad Yassawi, “Mirat’ul-qulub” of Sufi Muhammad Danishmand, “Risala-i qudsiye” of Khoja Muhammad Parsa, “Faqr-nama” of Ashıq Pasha, “Tariqat-nama” of Aziz Mahmud Hudayi, “Javahiru’l-abrar min amvaji’l-bihar” of Ahmad Mahmud Hazini some of them. These didactic works, in that express the Sufi rules and morality, are important examples of our religious and mystical literature. Of course, finding, examining and presenting to the benefit of the people the works of important figures who left an indelible mark on Turkic history that reflect this culture are important tasks in the work of protecting the national heritage and conveying it to the next generation. In particular, Sufi works in our history have an important place in terms of the etiquette and morality of the society, its moral and spiritual perfection. Based on this need, the treatise attributed to Khoja Ahmad Yassawi will be examined and introduced with its text. This manuscript was copied in Nastaliq script by scribe Ghanı Khoja Khayrullah Khoja in 1253 AH / 1837 AD. The large collection of 324 folios in which the work takes place includes more than ten works by Sayyid Sharif Husayni, Muhammad Musa Dehbidi, Molla Abdurrahman Jami, Ahmed Ghazali, Muhammad Emin Zâhid and other Sufi writers related to Sufism and Tarikat culture. These are: Sayyid Sharif Husayni. "Mutafarriqât-ı muntahaba" (Maqamat of Khoja Ubaydullah Ahrar); a fragment from "Nafahatul-uns"; "Lâm’at-u lâmiâ"; Muhammad Musa Dehbidi's "Zubdatul-hakâyık" (Maqamat of Khoja Ubaydullah), "Navadırul-maarif"; These are works such as “Risala-i zikriyye”, “Tariqat-ı mujaddidiyya”, “Tariqat-ı Hajagan”, “Tuhfetul-ahyar” by Imam Muhammad Emin Zahid; “Dar sharh-ı arbain” by Imam Ahmad Ghazali; “Risala dar beyan-ı maqamat-ı ışk ve hâlât-ı âşık”, “Risala-i qalandari ve surat-ı darvishi”; “Risala dar beyan-ı suret-i faqir”; “Risâla dar bayan-ı qaida-i tariq”. This work, which was written in Persian, touches upon important issues of Sufism such as the etiquette of the Tariqah, the relations between the master and the disciple, dervishness, knowing Allah and divine love. In the introduction, the qutb ul-aqtab and burhan-ul haqiqa hazrat Khoja Ahmad Yassawi teaches some Sufi etiquettes to the students in this treatise so that the inner eyes of the pilgrims of Truth can be opened. These are the provisions of the Tariqah, the pillars of the Tariqah, the obligatory acts of the Tariqah, the Sunnahs of the Tariqah, the recommended acts of the Tariqah, and the etiquette of the Tariqah, each of which is divided into six sections and analyzed.

Keywords: Khoja Ahmad Yassawi, sufism, treatise, wisdom, yassawism

GİRİŞ

Özbekistan İlimler Akademisi, Birunî Şarkiyyat Enstitüsü kütüphânesinde bulunan bu yazma eser hicrî 1253/milâdî 1837 yılında kâtip Ganı Hoca Hayrullah Hoca tarafından nastalik hattıyla istinsah edilmiştir (Risale-i Sultan). Eserin bulunduğu 324 varaklı büyük mecmuada Seyyid Şerif Hüseynî, Muhammed Musa Dehbidî, Molla Abdurrahman Câmî, Ahmed Gazalî,

Muhammed Emin Zâhid ve diğer mutasavvıf yazarların Tasavvuf ve Tarikat kültürüyle ilgili ondan fazla eseri bulunmaktadır. Bunlar:

1. Seyyid Şerif Hüseynî. "Müteferrikât-ı muntahebe" (Hace Übeydullah Ahrar'ın makamatı);
2. "Nefehatül-üns"ten bir parça;
3. "Lâm'at-u lâmiâ";
4. Muhammed Musa Dehbidî'nin "Zübdetul-hakâyık" (Hâce Übeydullah makamâtı),
5. "Nevâdırul-meârif";
6. "Risâle-i zikriyye";
7. "Tarikat-ı müceddidiyye";
8. "Tarikat-ı Hâcegân",
9. İmam Muhammed Emin Zâhid'ın "Tuhfetul-ahyâr";
10. İmam Ahmad Gazalî'nin "Der şerh-ı erbâin";
11. "Risâle der beyân-ı makamât-ı ışk ve hâlât-ı âşik";
12. "Risâle-i kalenderî ve sûret-ı dervişî";
13. "Risâle der beyân-ı sûret-i fakîr";
14. "Risâle der beyân-ı kâide-i târik" gibi eserlerdir.

Şimdi söz konusu olan Hoca Ahmed Yesevi risalesinden bahsedelim. *"Haza Risâlet-u Sultan Hoca Ahmed-ı Yesevî"* başlığıyla başlayan ve Farsçada te'lif edilen bu eserde Tarikat âdâbı, pir-mürit ilişkileri, dervişlik, Allah'ı tanıma ve ilâhî aşk gibi Tasavvufun mühim meselelerine değinilmiştir. Girişte kutb ul-aktab ve burhan-ul hakıkat hazret-ı Hoca Ahmed-ı Yesevî bu risâlesinde Hak yolcularının bâtın gözlerinın açılması için tâliplere birkaç tasavvufi âdaplar öğretmektedir. Bunlar Tarikat hükümleri, Tarikat rükünleri, Tarikat vacipleri, Tarikat sünnetleri, Tarikat müstehapları, Tarikat âdâbı gibilerdir ki bunların her biri altışar bölüme ayrılarak tahlil edilmiştir:

1. Tarıkat hükümleri,
2. Tarıkat rükünleri,
3. Tarıkat vâcipleri,

4. Tarıkat sünnetleri,
5. Tarıkat müstehapları ve
6. Tarıkat âdâbıdır ki bunların her biri altıya ayrılmıştır (Risale-i Sultan, 313 a-b).

Bununla birlikte didaktik ruh üstün olan bu eserde yeryer Kuran-ı kerim ayetleri, Hazret-ı Peygamber'in hadis-i şerifleri, pir-üstatlara saygı ve anne rızası hakkında şiirlerden numuneler verilmiştir.

Bilindiği üzere, kaynak eserleri biribiriyle karşılaştırarak incelemek her zaman olumlu neticeler vermiştir. Ona göre biz de mezkûr risâleyi Yeseviliğe ait diğer eserler; Hoca Ahmed-ı Yesevî'ye isnad edilen "Fakrnâme" ve 16.yy. Yesevî müelliflerinden Hazini'nın "Cevâhirul-ebrâr min evvac il-bihar" adlı eseriyle mukayese ettik. Neticede onların arasında çok yakın benzerlikler olduğu ortaya çıktı. Meselâ, tarikat âdâbı konusunu ele alalım. "Fakrnâme"de Hz. Peygamber A.S., Hz. Ali ve Hz. Şihabuddin[1] gibi zatlardan rivâyet edilen fakirlık ve dervişliğin kırk makamı hakkında bahsedilmiştir (Yesevî, 1992:11). "Cevâhirul-ebrâr"da yetmiş ilim ve vuslata ermek için kırk dört makama ermek gerektiği, bu makamları tahsil etmeden şeyhlik iddia eden kimse evliyaullah nezdinde düşman olarak kabul edildiği, mahşerde bu gibi kimseler yüzü kara olarak dirileceğine dair Ahmed-ı Yesevî'den nakiller yapılmıştır (Hazinî, 55 a-b). Ahmed-ı Yesevî risâlesinde de dervişliğin mezkûr kırk makamından kâmil şeyhın vâkıf olması şart olarak telakki edilmiştir (Risale-i Sultan, 313 b). "Divân-ı Hikmet"ten yer alan aşağıdaki dörtlük ise bu fikirlerin Ahmed-ı Yesevî'ye ait olduğunu gösteriyor:

Lâhût ara mürid eğer makam tutsa,
Dervişlikte kırk dört makam andın ötse,
Şeyhmen teyü dünya koyup otnı yutsa,
Bîmeşakket tapmaz îmân helâvetin.

"Fakrnâme"da fakrın altı âdâbından, "Cevâhirul-ebrâr"da ise Yesevîliğın altı âdâbı Ahmed-ı Yesevî dilinden tefsilatlı şekilde beyan edilmiştir. Örneğin, Hazînî şöyle yazıyor:

Tarıkat şehristânının ahkâmı altıdır:

1. Mârifet-ı Hak,
2. Sehavât-ı mutlak,
3. Sıdk-ı hâkikî,
4. Yakın-ı mustağrak,
5. Tevekkul-ı rızk-ı muallak (gelen rızka tevekkül),
6. Tefekkür-ı müdakkak.

[1] Şihabuddin Sühreverdî veya Şihabuddin İsficâbî (Siğnâkî ve Âlim Şeyh'ın eserlerinde Ahmed-ı Yesevî'nın bu zatlardan eğitim aldığı bildirilmiştir)

Şeyhlik ve müktedâlık erkânı altı:

1. İlm-ı din-ı yakın,
2. Hilm-ı mubin-ı Matîn,
3. Sabr-ı Cemil,
4. Rızay-ı Celil,
5. İhlas-ı Halil,
6. Kurb-ı Cezil (kâmil olan Allah'a yakınlık)

Tarıkat vacıbâtı altı:

1. Taleb-ı sahibkemâl ve takarrub-ı zul-Celâl,
2. Şevk-ı visâl-ı lâ Yazel,
3. Havf-ı Mâlik-ı bîzevâl,
4. Her hâl-u kârda recâ-ümitdâr olmak,
5. Devâmlı zikir,
6. Fikr-ı tevessul-ı Hayy-ı müteâl.

Tarıkatın sünnetleri altı:

1. Cemaatla namaz kılmak,
2. Seherlerde uyanık olmak,
3. Devamlı abdestlı olmak,
4. Huzur-ı billah ıl-kerim,
5. Tâzimle zikrullah etmek,
6. Sülehâ, ürefâ ve muktedâlara itaat ve onları duâ etmek.

Tarikat müstehapları altı:

1. Misafiri gönül hoşnutluğuyla karşılamak,
2. İmkan kadar iyi ağırlamak,
3. Misafırı ganimet bilmek,
4. Misafırı kırk adıma kadar uzatmak,
5. Misafırın isteğini kırmamak, bilakis dediğini hazırlamak,
6. Ahmed Yesevî'ye ve şeyhine dua etmek.

Tarikat adabı altı:

1. Diz üstü tevazu ve edeple oturmak,
2. Diğer insanlardan kendisini alçak tutmak,
3. Her kişiyi kendinden efdal bilmek,
4. Cümle şeyh ve pirleri aziz-u evliya bilmek ve huzurlarında süsmek,
5. Meşayıhın meclisinde izinsiz konuşmamak,
6. Şeyhin velayet sırlarını ifşâ etmemek ve keramet rümüzlerını muhafaza etmek (Hazinî, 65 b-66 b).

"Risâle-i Sultân Hoca Ahmed-ı Yesevî"de aynen:

1. Marifet,
2. Sehavet,
3. Sıdk,
4. Yakin,
5. Tevekkül,
6. Tefekkür;

İkinci bölüm: Tarikat erkanı:

1. İlim,
2. Hilm,
3. Sabır,
4. Rıza,
5. İhlas,
6. Kurb;

Üçüncü bölüm: Tarikat vacipleri:

1. Talep,
2. Şevk,

3. Havf,
4. Reca,
5. Zikir,
6. Fikir;

Dördüncü bölüm: Tarikat sünnetleri:

1. Cemaatla namaz kılma,
2. Sabah erken kalkma,
3. Devamlı abdestli olmak,
4. Temizliğe dikkat,
5. Zikri tazimle icra etmek,
6. Enbiya-evliya, hükümdar, anne-baba, pir-hoca, çocukları için beş vakit namazda dua etmek;

Beşinci bölüm: Tarikat müstehapları:

1. Misafire iyi davranmak,
2. Misafire yemek ikram etmek,
3. Misafiri ganimet bilmek,
4. Misafiri hoşnutlukla gözetmek, uğurlamak,
5. Misafirin ihtiyacını gidermek,
6. Müminlere hizmette kusur etmemek;

Altıncı bölüm: Tarikat adabı:

1. Pir hizmetinde adapla diz üstünde oturmak;
2. Kendisini herkesten alçak bilmek;
3. (Pir) hizmetinde (ondan) önce konuşmamak;
4. Büyükler hizmetinde başkalarla konuşarak meşğul olmamak;
5. Pirin izni olmadan konuşmamak;
6. Pir, hoca gibilerin saygısını can u gönülle yerine getirmek, onların izniyle iş yapmak, onların hizmetini anne baba hizmetinden önceye koymak.

Nazm:

Zinhar mekün be tavrı hud tedbirat,

Kari ki neda dest icazet-ı pir-et (Risale-i Sultan, 313 a).

Anlamı: Bir işte pirin izni olmazsa, kendince tedbir alarak zinhar kendi başına işe kalkışma

Hoca Ahmed Yesevi risalesi ve "Cevahir ul-ebrar" arasında tarikat adabı hususunda cüzi fark var, Hazini eserinde 6.bölümün 6.kısmında şeyhin velilik sırrı ve keramet rümüzlerini gerçek inançla muhafaza etmek adabı olarak belirtilmiş ise, Ahmed Yesevi risalesinde hocalara gönülden saygı göstermek, onların izniyle iş yapmak, onlara hizmeti anne babadan önceye almak tavsiye edilmiştir.

Bilindiği üzere tasavvufta sâliklerden bazı kurallar talep edilmektedir. Mesela, Hazini'nin Hoca Ahmed Yesevi'den nakl ettiğine göre muhakkikler ve mudakkikler nezdinde bu kırk dört mütebere makamı esas edinen tâlip ve sâlikler gayretle aşağıdaki sekiz makama ulaşmak için çaba göstermeleri gerekir.

1. Tövbekârlar makamı: Riyazet ve Mücahede...
2. Âlimler makamı: Tevazu, Tazarru, Teveccuh ve beş hazaratı talep etmek (Uludağ, 1996:232).
3. Zahidler makamı: Rikkat, Dikkat, Muhabbet ve Şefkat.
4. Sabirler makamı: Tehemmül, Derin mülahaza ve Tevekkül.
5. Raziler makamı: Memnunluk, İrtibat ve (halkla) celvet.
6. Şakirler makamı: Tevhid, Temcid ve Tahmid.
7. Muhibler makamı: devamlı İrade, Evrad, Ezkar ve İstiğfarla meşğul olmak.
8. Arifler makamı: gündüzleri saim, geceleri kaim ve daimi murakabe mertebesi (Hazinî, 57a-b).

Ahmed Yesevi risalesinde Pir-i Türkistan şöyle demektedir: Şeyhe iradet etmenin şartı şu ki, şeyh 44 makamdan haberdar olması gerek. Eğer bunlardan haberi yoksa dervişliğin 22 makamını bilmesi lazım. Eğer bunlardan da vakıf değilse dervişliğin şu sekiz makamından âgâh olması zaruridir. Bu 8 makamdan 8 harf oluşur: Elif, Be, Te, Sin, Sad, Fe, Kaf, Ra. Bil ki:

1. Elif–doğruluktur. Derviş elif gibi dos-doğru olacaktır;
2. Be–beşaretli (müjdeci) olacak;
3. Te–terk-i dünya edecek;
4. Se – seyr-ı sulükte olacak;
5. Sad – sabırlı olacak;
6. Fe – Fake (muhtaç) olacak;
7. Kaf – kanaatkar olacak;
8. Ra – derviş devamlı riyazet içinde olacak” (Risale-i Sultan, 313 b).

Malumunuz, “Fakri fahri” hadis-ı şerifinden yola çıkan mutasavvıflar Fakr makamını tasavvufun esası diye bilmişlerdir. Şihabuddin Sühreverdi’nin “Fakr tasavvufi mertebelere erişme yoludur” (Sühreverdi, 1993: 67) sözü de bunu tasdik etmektedir. Zira, fakrın kendine has bir takım zorlukları var, Hazini eserinde bunları Ahmed Yesevi dilinden şöyle beyan etmiştir: “Fakr yolculuğunda batın alemi ve gayb diyarına ait 6 yol olup, 18.000 alem bu altı yolun başında hayran ve muztardır. Sâlikler bu yollardan geçmeleri şarttır. Salik batın alemi ve

gayb diyarında 360 deryanın dalgası ve yağmurlara uğrar. 44 berzah ve perdeler aşılır. Her berzah ve perde altından ve zühüründen 44 yol çıkar... Fakr u fena çölünün bu menzillerinden kılavuzsuz asla geçilmez". (Hazinî, 59 a-b).

Ahmed Yesevi risalesi düzen yönünden "Fakr-name"yi hatırlatır. Çünkü "Fakr-name"deki fakrın 6 adabı Ahmed Yesevi risalesindeki altıncı bölüm adablarına çok benzer: "Ey derviş, fakrın 6 adabı vardır:

1. İyi-kötü sözlere sukut etmek,
2. Pir önünde hamuş (sâkin) durmak,
3. Pirin icazeti olmadan konuşmamak,
4. İnsanlarla kavga etmemek,
5. Gerçek âlime hizmet etmek,
6. Nefsini terbiye edip heva-hevesini terk eylemek.

Fakr'dın daha da pâk şey yoktur!" (Yesevî, 1992:17).

Demek, Ahmed Yesevi'ye göre fakr mertebesi makam-ı âlâ olup, herkes ona erişemez. Zira, bu makam uzun yıllar sürülen riyazet ve mücahede ile erişilecek yüksek bir makamdır. Bu mukayeselerden de belli oluyor ki, Ahmed Yesevi risalesi hacmen küçük olmasına rağmen Yesevilik araştırmalarında önemli yere sahiptir. Çünkü:

1. Risalenin bir takım meşhur tasavvufi eserlerle beraber bir ciltte yer almasını eserin bir fazileti diyebiliriz, çünkü Ahmed Yesevi risalesini bu eserlerle bağlayan hususlar var. Mesela, onlarda Ahmed Yesevi'nın mübarek ismiyle beraber Hoca Yusuf Hemedanî, Abdullah Berrakî, Hasan Endakî, Hoca Abdulhalik Gicduvanî, Necmeddin-ı Kübra, Hakim Senayi gibi mutasavıflar hem de Arslan Bab, Mansur Ata, Hakim Ata Süleyman Bakırgan, Zengi Ata, Uzun Hasan Ata, İshak Hoca, Alim Şeyh gibi birçok Yesevi mutasavvıfları Hoca Ahmed Yesevi'le ilgili olarak anılmıştır.
2. Ahmed Yesevi risalesinin Farsçada kaleme alındığı o dönemde Yeseviliğin Fars dilli ülkelerde de tanındığını göstermektedir.
3. Aynı zamanda risaledeki görüşler "Divan-ı Hikmet"teki dörtlüklerin mana-mahiyetini bilmemiz için de yardımcı olacaktır. Zira, Yeseviliğe dair kaynaklardan haberdar olmadan, Divan-ı Hikmet'teki hikmetlerin mazmununu anlamak zordur.

Hasılı, tarikat-name türündeki bu gibi eserler hacım olarak kısa olsa da, anlamı, tasavvufa dair malumatı, irfanî ve edebi terim ve değimlere sahip olduğu, mutasavvıfların fikir ve görüşleri, sâliklere güzel nasihatlerin içermesi bakımından tasavvuf araştırmaları ve eğitim alanlarında büyük önem taşımaktadır. Bu gibi eserler tarikatların toplumdaki manevi, sosyal, kültürel fonksiyonu, şeyh ve mürid münasebetleri, tasavvufun fikri boyutunu yansıtması, mutasavvıfların Kuran-ı kerim ve Hadis-ı şeriflerle irtibatı, menkibeler, selefler mirasını takip etme gibi yönlerden değere haizdir. Bu eserin bulunması Yesevilik çalışmalarında yeni kaynakların araştırılmasına devam etmek gerektiğini, yine başka eserlerin bulunabilineceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Âlim Şeyh. Lemehat min nefehati'l kuds. Özbekistan İlimler Akademisi Birunî Şarkiyyat Enstitüsü kütüphanesi, nr: 495.

Anonim. Risâle-i Sultân Hoca Ahmed-ı Yesevî. Özbekistan Birunî Şark Yazmaları Merkezi, nr: 3808

Hazînî. Cevâhiru'l-ebrâr min emvaci'l bihâr, İstanbul Üniversitesi ktp., TY, nr 3893.

Siğnâkî, Hüsameddin. Risale der tercüme-i Ahmed-ı Yesevî. Özbekistan İlimler Akademisi Birunî Şarkiyyat Enstitüsü kütüphanesi, nr: 11084

Suhreverdi, Ş. (1993). *Avarif'ul Maarif. Tasavvufun Esasları (Haz. H. Kamil Yılmaz, İrfan Gündüz),* İstanbul: Erkam yayınları.

Uludağ, S. (1996). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Marifet yayınları.

Yesevî, A. (1992). *Divan-ı Hikmet (Haz. R.Abduşükürov).* Taşkent: "Gafur Gulam Edebiyat ve Sanat yayınevi".

Yesevî, A. (2012). *Risale der adab-ı tarikat (Çeviren: S.Mollakanaatoğlu).* Almatı: "Eziret Sultan" Memlekettik Tarihi-Medeni Korık Muracayı

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi (ÇABAÇAM) Modeli'nin Gönüllü Eğitmenlik Yapmış Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Anlatı Araştırması*

Mervenur Korkut Adatepe [1]** *Ebru Aktan Acar* [2]

Özet: Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısında bulunan ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde lisans eğitimleri döneminde gönüllü eğitmenlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin ÇABAÇAM modelindeki uygulama tecrübeleri sonucunda kişisel ve mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik bir anlatı araştırmasıdır. Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olup, öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitimin önemi ülkemiz tarafından kabul görmüş bir durumdur. Öğretmen öğrenci için her öğretim basamağında etkili iken okul öncesi dönemde etkisi daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönemi, insan yaşamının en temel dönemidir. Öğrenme hızı diğer dönemlere göre bu dönemde daha yüksektir. Çocuklar içgüdüsel olarak keşfetmeye ve öğrenmeye açık durumdadır. Erken çocukluk eğitimine bakıldığında çocuğun gelişiminde ve eğitiminde okul öncesi öğretmeninin önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenin aldığı eğitim, yaptığı uygulamalar, mesleki ve kişisel gelişimi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etki göstermektedir. Bu durumdan hareketle kurulan ÇABAÇAM modeli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde eğitimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini desteklemeyi amaçlayan ayrıca dezavantajlı gruplardan gelen ve sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak topluma kazandırılmasını hedefleyen bir modeldir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan "anlatı araştırması" deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı'nda eğitim görmüş ve ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitmen olarak görev yapmış olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşme için 12 katılımcı araştırmacı tarafından seçilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular 9 tema altında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından analiz edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında, ÇABAÇAM'ın okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde kişisel ve mesleki boyutlarda katkılarının olduğu görülmektedir. Lisans eğitimleri sürecinde öğretmen adaylarının gelişimini desteklemeyi ve öğretmenlerin mesleğe mesleki yeterliklerini kazanmış bir şekilde başlamasını amaçlayan ÇABAÇAM modelinin, amacını gerçekleştirmiş bir model olduğu araştırma bulguları ile ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, ÇABAÇAM, Hizmet Öncesi Eğitim, Öğretmen, Farkındalık, ÇOMÜ

Geliş Tarihi: 05.02.2024 – **Kabul Tarihi:** 10.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

*Bu çalışma 1. yazarın 2. Yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] **Mervenur Korkut Adatepe,** Institute of Graduate Education, Canakkale Onsekiz Mart University, ORCID: 0000-0003-1582-8735.

****Correspondence:** mervenurk.25@gmail.com

[2] **Ebru Aktan Acar,** Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Basic Education. ORCID: 0000-0002-9944-9013.

An Anecdotal Narrative Study of the Impact on the Personal and Professional Development of Preschool Teachers Participating in Voluntary Classroom Practice within the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education (ÇABAÇAM) Model

Abstract: This research focuses on the contributions of the practical experiences of preschool teachers, who voluntarily served as educators at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center (ÇABAÇAM) during their undergraduate studies at Çanakkale Onsekiz Mart University, to their personal and professional development. Teaching is a sacred profession, and the importance of pre-service training in teaching is widely recognized in our country. While teachers have a significant impact on students at all stages of education, their role in early childhood education is particularly critical. The preschool period is the most fundamental phase of human life, during which the pace of learning is higher compared to other stages. Children are instinctively open to exploration and learning. Early childhood education plays a vital role in the development and education of children, and preschool teachers have a significant influence on this process. The education that teachers receive, their practical experiences, and their personal and professional development have a direct impact on the academic success of their students. In light of this understanding, the ÇABAÇAM model was established to support the pre-service training of teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. Additionally, it aims to provide children from disadvantaged groups and refugee families with equal opportunities in education and to integrate them into society. This study was conducted using the "narrative research" design, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was developed by the researcher based on a literature review as the data collection tool. The study group consisted of preschool teachers who had studied in the Early Childhood Education Undergraduate Program at Çanakkale Onsekiz Mart University's Faculty of Education and served as voluntary educators in the ÇABAÇAM model. Twelve participants were selected by the researcher for the interviews. The data were analyzed using content analysis. The findings of the research were categorized into nine themes. According to the results analyzed by the researcher, the ÇABAÇAM model has made significant contributions to the personal and professional development of preschool teachers. The findings demonstrate that the model has successfully achieved its goal of supporting teacher candidates' development during their undergraduate studies and preparing them to enter the teaching profession with sufficient professional competencies.

Keywords: Preschool education, ÇABAÇAM, Pre-service training, teacher, Awareness ÇOMÜ

GİRİŞ

Okul öncesi dönem insan yaşamının ilk altı yılını kapsayan en temel dönemlerdendir. Bu dönemde beyin gelişimin ve öğrenme hızının diğer dönemlere bakıldığında daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öğrenme erken yaşta başlar ve ömür boyu devam eder. Çocuğun Okul öncesi dönemdeki aldığı eğitim ömür boyu alacağı eğitimlerdeki başarılarını etkilemektedir. Çocuklar keşfetmeye ve öğrenmeye açık durumdadır. Doğdukları andan itibaren çocuklar çevrelerindeki uyaranları gözlemler, inceler ve anlamlandırmaya çalışır. Çocuğun gelişim

süreci çocuğa sunulan keşfetme ve öğrenme imkanlarına göre farklılık göstermektedir (Aral ve Kadah,2018). Çocuğun gelişim sürecinin olumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için iyi bir aile ortamı, nitelikli bir okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmenine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde nitelikli bir okul öncesi eğitimine erişim sağlayabilen çocukların okul başarılarının ve okul yaşamına uyumlarının yüksek olduğu görülmektedir (Heckman, 2012).

Çocuğun gelişimini ve okul başarısında öğretmenin önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Çocuğun öğretmeni ile kurduğu güven bağı ve iletişim çocuğun kendisini keşfetmeye ve öğrenmeye açmasında önemli bir etkendir. Öğretmenin çocuğun gelişimini bilmesi, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim planları hazırlaması ve çocuğun gelişimini gözlemleyerek yakından takip etmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrenme sürecinde çocuğa yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil çocuğun bilgiye ulaşması için rehber olan kişi konumunda olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2016). Öğretmen aynı zamanda çocuğa rol model olmalıdır. Durak Demirhan'a (2012) göre çocuk bir hamurdur ve öğretmen ise o hamuru şekillendirecek kişidir. Öğretmenin çocuğu doğru şekillendirebilmesi çocuklara etkili bir eğitim sunabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim için öğretmenin gerekli kişisel ve mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Ülkemizde öğretmen eğitimleri üniversitelerin eğitim fakültelerinde gerçekleşmektedir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri süresince alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine yönelik eğitimler verilmektedir. Aynı zamanda bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul deneyimi ve öğretmenlik staj uygulaması dersleri de alınmaktadır (Karaca ve Aral, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Taslağı" incelendiğinde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekildedir;

- Kişisel ve Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğretme ve Öğrenme Süreçleri
- Öğrenme ve Gelişimi İzleme/ Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Taslakta yer alan yeterlilikler incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet süreleri boyunca kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyici olacak şekilde eğitimlere

katılmaları gerekmektedir. Öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve gelişimini destekleyebilmesi için çocuğu tanıyor gelişim durumunu yakından gözlemleyebiliyor olması gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerine hâkim olası çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklarına uygun olacak şekilde öğretim sürecini planlayabilmesi gerekmektedir. Öğretmen yalnızca bir çocuğun hayatına dokunmakla kalmayıp bir toplum üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmenin aile, okul ve toplum ile kurduğu iletişim ve oluşturduğu model büyük önem taşımaktadır. Nitelikli bir eğitim için nitelikli bir öğretmen gerekmektedir. Öğretmenin programı tanıması ve yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmenin tüm bu yeterliliklere sahip olması ve öğrencilerine nitelikli bir eğitim sunması gerekmektedir (MEB, 2006).

Kramer (2008), nitelikli bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özellikleri belirlemiştir. Bunlar; her zaman öğrenmeye açık, gelişmeye istekli, gözlem yapabilen, toplumu tanıyan, enerjik, öğretmeye istekli, esnek, meraklı, incelemeye ve araştırmaya açık olarak belirtmiştir. Colker (2008) ise yaptığı araştırma ile okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken özellikleri belirlemiştir. Bunlar; tutku, azim, gerçeklik, risk alabilmek, sabır, saygı, yaratıcılık, esneklik, güvenirlik, enerjik, esprili, öğrenmeye açık olarak açıklamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi öğretmenleri için belirlediği alan yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları, mesleki hayatlarında başarılı ve donanımlı bir öğretmen olabilmek için eğitim fakültelerinde aldıkları dört yıllık lisans eğitiminin yanında kendilerini kişisel ve mesleki alanlarda geliştirmek için gerekli girişimlerde bulunmalıdır.

Kişisel Gelişim

Öğretmenlik çağın gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını bilen, toplumun her yönden gelişimini sağlayan, toplumun refahını belirleyen bir meslektir. Bir ülkenin kalkınması ve toplumun refah seviyesi nitelikli bir öğretmenin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmesi ile mümkündür. Nitelikli bir öğretmen kişisel ve mesleki gelişimine önem veren ve sürekli öğrenmeye açık olan kişidir.

Kişisel gelişim, bireyin alanında yeterlilik kazanması için başlattığı bir süreçtir. Bu süreç bireyin potansiyelini, yeteneklerini ve kaynaklarını etkin bir biçimde yaşam boyu kullanması olarak değerlendirilebilmektedir. Kişisel gelişim bireyin kendini eksik gördüğü alanlarda gelişim sağlamak için başlattığı bir değişim sürecidir. Bu süreçte ilk adım bireyin kendini tanımasıdır. Bireyin içindeki gücün ve potansiyelinin ne olduğunu bilmesi

gerekmektedir. Sonrasında istek, ihtiyaç ve potansiyelleri doğrultusunda hareket etmelidir. Kişisel gelişim, kişinin kendi bütünü hakkında bilgi sahibi olması ancak bütünün içinden bir ya da iki ayrı nokta üzerinde odaklanarak o alanlara daha fazla odaklanmasıdır (Sezik, 2005).

Okul öncesi dönemin önemi göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir eğitim sunması çocukların üzerinde yaşam boyu etkilidir. Çocukların ilk öğretmenlerine olan tutum, ilgi ve sevgileri diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerine bakış açılarını da belirleyecektir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimleri ve mesleki yaşamları süresince öğretmenlik yetkinliklerini en iyi şekilde yerine getirebilmek için kişisel olarak kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için lisans eğitimleri boyunca ve sonrasında kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermesi gerekmektedir.

Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleğinin temeli bilgiyi öğretmenin yanında sürekli bilgiyi öğrenmeye ve işlemeye açık olmayı gerektirmektedir. Özcan (2011) çalışmasında öğretmenlerin eğitim almaya başladıkları süreçten itibaren çalışma hayatlarının sonuna kadar öğrenmeyi öğrenen kişiler olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü hızla değişen toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin sürekli gelişim içerisinde olması gerekmektedir.

Mesleki gelişim kavram olarak ele alındığında bireyin mesleki becerilerini en üst seviyede gerçekleştirebilmesi için kendisini geliştirdiği alan olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi nitelikli bir eğitim-öğretim hizmetinin oluşmasını etkilemektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, devamlı bir şekilde öğrenmesi, alanında gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olması ve bunları geliştirmesi bunun sonunda da mesleki ve kişisel alandaki değişimini kapsayan bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerini arttırmak öğrencilerin başarısının artmasını etkileyen süreç ve aktivitelerdir (Guskey, 2000).

Nitelikli bir öğretmenin plan yapabilme, eğitim ortamlarını düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, milli, manevi ve evrensel değerlere sahip olma, iletişim becerisi yüksek olma, öğrencilerine rehberlik edebilme ve sürekli gelişim içinde olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Tüm bunlar gözetildiğinde öğretmenin hizmet öncesi aldığı eğitim ve uygulama deneyimleri ve meslek hayatı boyunca mesleki gelişimi için yaptığı aktiviteler eğitim sistemi ve toplumun gelişimi için büyük bir önem arz etmektedir.

Ülkemizde Öğretmen Eğitimi

Ülkemizde öğretmen olabilmek ilk olarak YÖK'e bağlı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye hak kazanmak gerekmektedir. Dört yıllık eğitim içeriğinde öğretmen adaylarının gerekli alan bilgisi ve formasyon eğitimine sahip, teknolojik gelişmelere hâkim, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen, alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları takip eden ve eğitim sistemindeki değişimlere hâkim bir öğretmen yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak anabilim dallarının görevidir.

Okul öncesi eğitim programına göre öğretmen; çocuklara değer gördüklerini ve sevildiklerini hissettikleri güvenli bir ortam sunan, keşfetmelerini sağlayan, çocukların farklı bireysel ve gelişim özelliklerinin farkında olan, var olan yeteneklerini geliştirmesini ve yeni beceriler kazanmasını sağlayan, tutarlı bir iletişim kurabilen, çocuğa iyi bir model olan, yeni öğrenme imkanları yaratan, farklı öğrenme ortamları oluşturan ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen bireyler olmalıdır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeninin çocukların müzik, edebiyat, spor, sanat, dans gibi farklı branşlardaki becerilerini bilmeli ve becerilerini geliştirecek ortamlar düzenleyebilmesi, fen, matematik gibi temel bilim alanlarına yönelik etkinlik oluşturabilmesi, alanındaki gelişimleri takip edebileceği düzeyde yabancı dile sahip olması, yaratıcı ve ekip çalışmasına uygun olması, sorumluluk alabilmesi ve çözüm üretebilmesi gibi niteliklere sahip olması hedeflenmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin hedeflendiği görülmektedir (Büyükgöze Kava ve Bugay, 2009).

4 yıllık lisans eğitimi sürecinde uygulanan eğitim programı sonucunda okul öncesi öğretmen adayları bu niteliklere sahip olabilmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine bakıldığında öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen yeterlikler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; bilgi, beceri ve yetkinliktir. Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu öğretmenler (2019) raporuna göre, bu yeterliklerin okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırılması için yetiştirilen öğretmen adaylarının donanımlı hale gelmesine yönelik öğretmen politikaları öncelikli olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamalarına daha fazla zaman ayrılması önemle vurgulanmıştır (ERG, 2009).

Toplum için büyük önem taşıyan öğretmenlik mesleği için eğitim fakültelerinde yürütülen eğitim programlarının gelecekte hedeflenen eğitim revizyonları göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ve dünya genelindeki uygulamalarda göz

önüne alındığında öğrencilerin lisans eğitimlerine girişleri yalnızca belirlenen merkezi sınavlar haricinde bir önceki eğitim kademesinde gerçekleştirdiği projeler, katıldıkları etkinlikler ve mülakatlar ile desteklenmesi gerekmektedir. Lisans eğitimleri boyunca öğretmen adaylarına uygulama ve gözlem yapabilecekleri farklı imkanlar ve uygulama okulları sunulmalıdır (Şimşek, 2005).

Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak ÇABAÇAM

ÇABAÇAM Modeli çocuk, aile, öğretmen ve toplumu bir arada ele alan bir modeldir. Modelde eğitmenler lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarından seçilmektedir. Öğretmen adayları ÇABAÇAM'da hem uygulama yapma hem de kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeye yönelik eğitim, proje ve araştırmalara katılmaktadır. Öğretmen adayları ÇABAÇAM'da gönüllülük esaslı olacak şekilde görev almaktadır. Bu model çok boyutlu toplum temelli bir eğitim modeli olarak ele alınmaktadır.



Şekil 1. ÇABAÇAM çok boyutlu model.

ÇABAÇAM çok boyutlu bir modeldir. Bu modelin boyutları Şekil 1'de de görüldüğü üzere Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı, aile, öğretmen adayı/eğitmen ve toplum olarak belirlenmiştir. ÇABAÇAM modelinin öncelikli hedefi, dezavantajlı çevrelerden gelen ve erken çocukluk eğitiminden faydalanamayan çocuklar için eşit fırsatlara sahip ortam sunmak ve ücretsiz eğitim imkânı yaratmaktır. Aynı zamanda öğretmen boyutunu da ele alan ÇABAÇAM hizmet öncesi öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dökmesine, yaparak- yaşayarak öğrenmesine imkân sunmaktadır.

ÇABAÇAM'da hizmet öncesi öğretmen adayları gönüllü eğitmenlik yapmaktadır. Öğretmen adayları için bu imkân hizmet öncesi uygulama yapma ve deneyim kazanmak için büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda ÇABAÇAM öğretmen adaylarına "Eğitmen Eğitimleri" sunmaktadır. Eğitmen eğitimleri birçok alanda ve alanında uzman kişiler tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının akademisyenler ile "Mentörlük, Proje Yürütme ve Bilimsel Etkinlikler" gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları akademisyenlerin danışmanlığında gerçekleştirdikleri araştırma bulgularını çeşitli bilimsel ortamlarda sunma fırsatı yakalamaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayları farklı alanlarda aldığı eğitimleri sınıf ortamında uygulayarak bilgilerini pekiştirmektedir. ÇABAÇAM öğretmen adayı/ eğitmen boyutuyla öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri uygulama, çeşitli araştırma ve projelerde yer alma, uzman kişiler tarafından gerçekleştirilen eğitmen eğitimlerine katılma, uzmanlar tarafında sağlanan psikolojik danışmanlık, kurslar, eğitim ve kültür gezilerine katılma imkanları sağlamaktadır. Kurum bünyesinde toplumsal boyutta farklı illerde bulunan eğitim kurumlarına kırtasiye, oyuncak gibi malzeme ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan "Kozalak Oyuncak Değişim Atölyesi" de bulunmaktadır (ERG,2021).

Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerde bulunması gereken yetkinlikler incelendiğinde kaliteli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin temelleri de aldığı lisans eğitimi sürecinde atılmaktadır. Öğretmen yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeli, kişisel ve mesleki gelişimine önem vermelidir. ÇABAÇAM eğitmen boyutunda incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinden itibaren çocuklar ile uygulama yapmalarına olanak sağlayan ve kendilerini geliştirmeleri için farklı imkanlar sunan bir model olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmanın amacı ÇABAÇAM Modeli'nin gönüllü eğitmenlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısını incelenmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olmuş, ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde (ÇABAÇAM) gönüllü eğitmenlik yapmış olan 12 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu 11 kadın, 1 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların çalışma konusu hakkında detaylı bilgi ve yeterli

tecrübeye sahip olması önem taşımaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında görüşme sürecinin devamlılığını sağlama, katılımcılara kolay ulaşabilme, en az 1 yıl gönüllü öğretmenlik yapmış olması ve meslekteki tecrübe süreleri ölçüt alınarak göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1 Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Gönüllü Eğitmenlik Süresi
Ayşe	Kadın	5 Yıl	Lisans	2 Yıl
Ece	Kadın	1 Yıl	Lisans	3 Yıl
Nazlı	Kadın	11 Yıl	Lisans	4 Yıl
Melis	Kadın	7 Yıl	Lisans	3 Yıl
Ali	Erkek	1 Yıl	Lisans	3 Yıl
Eda	Kadın	11 Yıl	Lisans	1.5 Yıl
Ayla	Kadın	4 Yıl	Lisans	4 Yıl
Zeynep	Kadın	5 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Gül	Kadın	10 Yıl	Lisans	3 Yıl
Lale	Kadın	7 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Derya	Kadın	2 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Özge	Kadın	7 Yıl	Yüksek Lisans	4 Yıl

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %92'si kadın öğretmenler ve %8'i erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %92'si lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Anlatı araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yönteminde çoğunlukla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Anlatı araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yönteminde çoğunlukla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma verileri, 2010-2021 yılları arasında ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde gönüllü eğitmenlik yapmış 12 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler 480 dakika sürmüştür ve deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda görüşme kayıtları deşifre yöntemi ile yazıya aktarılmıştır. Deşifre edilen görüşmeler, içerik analizi kullanılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi,

olayların ya da olguların temeline odaklanan tümevarımsal bir analiz metodudur. İçerik analizinde elde edilen veriler dört kademede analiz edilmektedir. Bunlar; (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların değerlendirilmesi ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994; Eysenbach ve Köhler, 2002; akt. Baltacı, 2017). Araştırmada elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır. Araştırmada ilk olarak deşifre edilen görüşme metinleri üzerinde ön kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ön kodlamaların ardında temalar oluşturulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü üzere belirlenen temaların başlıkları altında 40 kod belirlenmiştir. Analiz ve incelemelerin akabinde ortaya çıkan veriler yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur.

Tablo 2 Kod ve Frekanslar

Görüşme Kodlar	**Frekans**	**Toplam Yüzdesi (%)**
Çocuk Hayali Olması	4	33,34
Okul Öncesi Eğitim Dönemine İlgi Duyma	3	25
Öğretmenlik Mesleğine Karşı İlgi Duyma	3	25
Lise Eğitiminin Etkisi	5	41,67
Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması	10	83,34
Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği	4	33,34
Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği	5	41,67
Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği	3	25
Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği	3	25
Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik	3	25
Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı	9	75
Ders için ÇABAÇAM'da Bulunma	1	8,34
Arkadaş Aracılığı ile	2	16,67
Üniversitede Yapılan Duyurular	5	41,67
Mülteci Çocuklar ile İletişim	3	25
Dezavantajlı Gruplar ile İletişim	5	41,67
Öğrenci Sorumluluğu Alma	3	25
Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma	3	25
Hedef/ Kariyer	8	66,67
Motivasyon	6	50
Yaratıcılık	7	58,34
Mesleki Görüş ve Düşünce	6	50
Günlük Hayat Aktiviteleri	4	33,34
İletişim Becerileri	5	41,67
Materyal Tasarımı	6	50
Mesleki Yeterlikleri Kazanma	10	83,34
Alan Gezileri ve Aile Ziyaretleri	3	25
Araştırma ve Proje Geliştirme	6	50

Gönüllü Katılımcı Bulabilme	7	58,34
Finans Sağlama ve Sponsor Bulma	3	25
Uygun Mekân İmkânı	3	25
Ülke Genelinde Uygulanabilme	8	66,67
Dil ve Kültür Farkındalığı	6	50
Dezavantajlı Gruplar ile İletişim Kurma	3	25
Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapma	4	33,34
Empati Yapma ve Değerlendirme	3	25
Seminer	3	25
Sosyal Medya	9	75
Toplantı	5	41,67
Kişisel Sohbetler	8	66,67

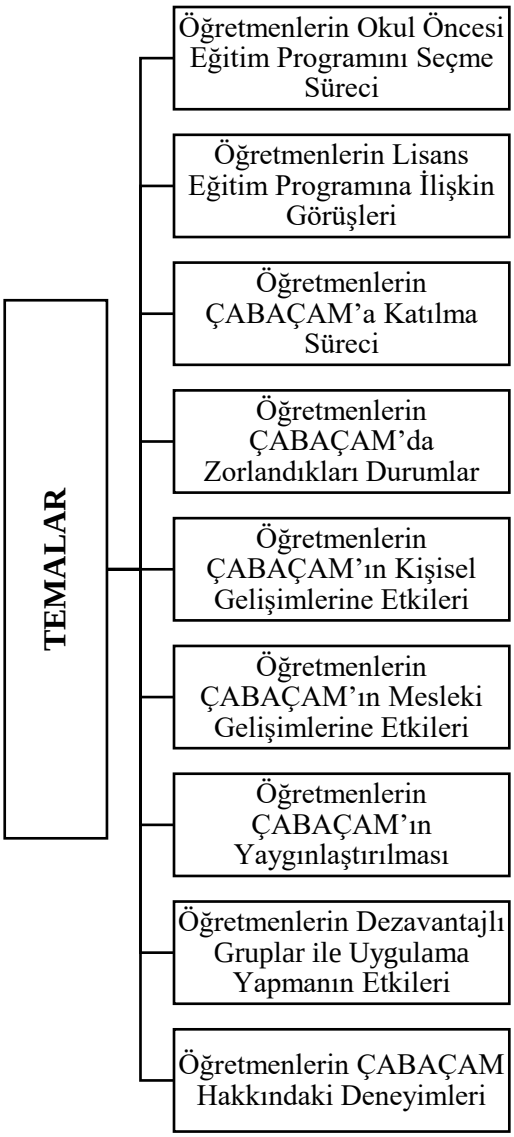
Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenirlik yanı sıra inandırıcılık ön plana çıkarılmıştır. İnandırıcılık dört boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; inanılırlık, teyit edilebilirlik, güvenirlilik ve transfer edilebilirliktir (Guba ve Lincoln, 1982).

Creswell ve Millet (2000) geçerliliğin katılımcı ve araştırmacının düşüncelerinden, bulguların doğruluğuna dayanmaktadır ve araştırma için önem taşıdığını belirtmiştir. İnanılırlığı arttırmak görüşlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için katılımcılar ile 442 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu altı uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede araştırmada kullanılacak bulgular yeterli süre uygulama yapmış gönüllü eğitmenler ve mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından elde edilmiştir. Görüşmeler Zoom Cloud Meeting programının kaydetme özelliği ile video olarak kayıt altına alınmıştır. Bulgular sunulurken katılımcı kimlikleri, takma ad kullanılarak kodlanmıştır. Araştırma bulguları, okuyucular tarafından anlaşılır olacak şekilde yazılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin tüm okuyucular tarafından aynı veya benzer bir şekilde anlaşılabilmesi gerekliliği göz önüne alınarak araştırmacı tarafından aktarımlar sade ve anlaşılır bir dil kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma da tutarlılığı arttırmak için yorum ve genelleme yapılmamıştır. Katılımcı ifadelerinin bulunduğu bölümler doğrudan alıntılar yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırmada elde edilen veri kayıtları ve raporları araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde ÇABAÇAM'ın kişisel ve mesleki gelişimlerine etkileri ile ilgili bulgular katılımcıların anlatılarından alıntılar yapılarak desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular Şekil 4'te 9 tema altında sunulmuştur.



Şekil 2. Temalar

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına nasıl dahil oldukları ve öğretmenlik mesleğini seçme gerekçelerinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliği nasıl seçtiklerine ilişkin verilerin

toplanması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ile tema oluşturulmuş ve katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda veriler analiz edilerek tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	**Kod**	**Kişi**
Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Süreci	Çocukluk Hayali Olması	ECE, NAZ, MELİS, EDA
	Okul Öncesi Eğitim Dönemine İlgi Duyma	AYŞE, NAZ, ALİ
	Öğretmenlik Mesleğine Karşı İlgi Duyma	AYŞE, ZEYNEP, LALE
	Lise Eğitiminin Etkisi	ECE, AYLA, ZEYNEP, GÜL, DERYA

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını seçme sürecine ilişkin görüşlerinin "Çocukluk Hayali Olması, Lise Eğitiminin Etkisi" konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri söz konusu konular üzerinden eğitim programına dahil olma süreçlerine açıklamaya çalışmışlardır. Kodlar incelendiğinde en çok öne çıkan kodun lise eğitiminin etkisi olduğu saptanmıştır. Bulgular değerlendirilecek olursa katılımcıların mesleklerini seçmeleri üzerinde lise eğitimleri, okul öncesi döneme ilgi duymaları, çocukluk hayallerinin olması ve öğretmenlik mesleğine karşı duydukları ilgi etkili olmuştur.

Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimlerinin niteliği ve öğretmenlerin lisans eğitim süreçleri hakkındaki görüşleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi ve seçmeli derslerle ilgili nitelikler belirttiği gözlemlenmiştir. Elde edilen tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te sunulan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin lisans eğitim programına ilişkin görüşlerinin "Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması, Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği ve Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği" kodları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. "Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği, Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği, Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik" kodlarında eşit dağılımda katılımcı görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri	Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA, ÖZGE
	Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği	AYŞE, ECE, AYLA, ÖZGE
	Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği	NAZ, ALİ, EDA, DERYA, ÖZGE
	Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği	AYŞE, EDA, ÖZGE
	Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği	NAZ, MELİS, LALE
	Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik	MELİS, EDA, GÜL

Katılımcılar aldıkları lisans eğitim programını değerlendirdiklerinde seçmeli derslerin daha çok olması ve alanlarında ihtiyaç duydukları farklı derslerin de programa eklenmesinin daha yararlı olacağı yönünde görüşler bildirmiştir. Bazı katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri kurumlarda görev yapan öğretmenlerin süreçte daha aktif olması gerektiği, staj öğrencisine destek olması gerektiği ve staj öğrencisinin uygulamalarını gözlemleyerek dönütler vermesi gerektiği yönündedir. Aynı zamanda katılımcılar uygulama ders süresinin az olması ve farklı öğretmen ve sınıf gözlemleyemedikleri konusunda görüşler bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Katılma Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde ÇABAÇAM'ı öğrenme ve ÇABAÇAM'a katılma süreçlerini içeren görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Burada katılımcıların ÇABAÇAM'ı hangi yöntem sayesinde katıldıklarına ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler tema ve kodlar ile Tablo 5'te sunulmuştur.

Katılımcıların ÇABAÇAM' katılma süreçleri ve anlatıları analiz edildiğinde "Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı ve Üniversitede Yapılan Duyurular" kodlarında yoğunlaştığı Tablo 5'te görülmüştür. Katılımcıların cevapları incelendiğinde birçok katılımcının ÇABAÇAM'ı ders esnasında hocaların tanıtımları ile öğrendikleri ve bu şekilde katılma kararı aldıkları görülmektedir. Katılımcıların yoğunlaştığı bir diğer görüş ise üniversitede yapılan

duyurular ve tanıtım toplantıları yönünde olduğu görülmektedir. ÇABAÇAM'a uygulama yapabilmek ve kendilerini geliştirebilmek için başvurduklarını da katılımcılar belirtmiştir

Tablo 5. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Katılma Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema		**Kod**	**Kişi**
Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Süreci	*Katılma*	Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, EDA, AYLA, DERYA, ÖZGE
		Ders için ÇABAÇAM'da Bulunma	AYŞE
		Arkadaş Aracılığı ile	EDA, GÜL
		Üniversitede Yapılan Duyurular	NAZ, MELİS, ALİ, ZEYNEP, LALE

.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ÇABAÇAM'da geçirdikleri gönüllü eğitmenlik sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin anlatıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların mülteci çocuklar ve dezavantajlı grup ile olan deneyimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Elde edilen veriler teme ve kodlar ile Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	**Kod**	**Kişi**
Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlar	Mülteci Çocuklar ile İletişim	AYŞE, ECE, ALİ
	Dezavantajlı Gruplar ile İletişim	AYŞE, ECE, EDA, AYLA, ÖZGE
	Öğrenci Sorumluluğu Alma	AYŞE, MELİS, AYLA
	Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma	AYŞE, EDA, GÜL
	Velilerin Erkek ve Kadın Öğretmenlere Karşı Bakış Açısı	ALİ

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yoğunlukla "Dezavantajlı Gruplar ile İletişim" kodu içerisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. "Mülteci Çocuklar ile İletişim, Öğrenci Sorumluluğu Alma ve Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma" kodları içerisinde katılımcıların eşit oranda görüş bildirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada ÇABAÇAM'ın katılımcıların kişisel gelişimlerine olan etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların hizmet öncesi dönemde gerçekleştirdikleri gönüllü eğitmenlik sürecinde ÇABAÇAM'ın kişisel gelişimlerine birçok alanda etkili olduğuna yönelik söylemlerde bulundukları görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen veriler tema ve kodlarla Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri	Hedef/ Kariyer	NAZ, MELİS, EDA, AYLA, ZEYNEP, GÜL, DERYA, ÖZGE
	Motivasyon	ECE, NAZ, EDA, AYLA, GÜL, ÖZGE
	Yaratıcılık	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, EDA, ÖZGE
	Mesleki Görüş ve Düşünce	ECE, MELİS, ZEYNEP, LALE, DERYA, ÖZGE
	Günlük Hayat Aktiviteleri	AYŞE, NAZ, ALİ, GÜL
	İletişim Becerileri	AYŞE, ALİ, EDA, GÜL, ÖZGE

Katılımcıların ÇABAÇAM'ın kişisel gelişimlerine etkiler hakkındaki görüşlerinin "Hedef/ Kariyer, Motivasyon, Yaratıcılık, Mesleki Görüş ve Düşünce" kodlarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada ÇABAÇAM'ın katılımcıların mesleki gelişimlerine olan etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların ÇABAÇAM'da gerçekleştirdikleri gönüllü eğitmenlik sürecinin meslek hayatlarındaki uygulamalarında önemli ölçüde etkili olduğuna yönelik söylemlerde bulundukları görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen veriler tema ve kodlarla Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri	Materyal Tasarımı	AYŞE, ECE, EDA, ZEYNEP, GÜL, DERYA
	Mesleki Yeterlikleri Kazanma	AYŞE, ECE, MELİS, ALİ, EDA, AYLA, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA
	Alan Gezileri ve Aile Ziyaretleri	AYŞE, MELİS, ZEYNEP
	Araştırma ve Proje Geliştirme	NAZ, ALİ, AYLA, GÜL, LALE, ÖZGE

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla "Materyal Tasarımı, Sınıf İçi Uygulamaları, Mesleki Yeterlikleri Kazanma" kodları altında anlatılarda bulunmuştur. Ayşe, Ece, Eda ve Gül katılımcıları anlatılarında, ÇABAÇAM'ın mesleki gelişimlerine etkileri olarak materyal tasarımı, sınıf yönetimi, planlama ve mesleki yeterlik kazanma konularına yer vermiştir. Sınıf içi uygulamaları ve mesleki yeterlik kodlarında da katılımcıların görüşleri yoğunluktadır.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Yaygınlaştırılması Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada katılımcıların ÇABAÇAM'ın yaygınlaştırılması hakkındaki görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler tema ve kodlar ile Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Yaygınlaştırılması Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
ÇABAÇAM Modeli'nin Yaygınlaştırılması	Gönüllü Katılımcı Bulabilme	ECE, MELİS, EDA, AYLA, LALE, DERYA, ÖZGE
	Finans Sağlama ve Sponsor Bulma	AYŞE, ALİ, GÜL
	Uygun Mekân İmkânı	MELİS, GÜL, DERYA
	Ülke Genelinde Uygulanabilme	AYŞE, NAZ, MELİS, EDA, AYLA, ZEYNEP, LALE, ÖZGE

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların ÇABAÇAM Modeli'nin yaygınlaştırılması gerektiğine ancak bazı engeller ile karşılaşılacağı yönünde görüşler bildirdikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu ÇABAÇAM'ın yaygınlaştırılması gerektiğini anlatılarında belirtmiştir ancak yaygınlaştırılması konusunda bazı imkanların oluşturulması gerektiğini düşünmektdirler. Bu imkanlar uzun vadede özverili bir şekilde çalışabilecek gönüllü eğitmenlerin bulunması, uygun mekân sağlanması ve gönüllü ve ücretsiz bir eğitim sağladığı için finans ve sponsor bulma olduğunu anlatılarında belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapmanın etkileri hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapma deneyimleri ve görüşleri incelenmiş bu doğrultuda kodlar geliştirilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Katkıları	Dil ve Kültür Farkındalığı	AYŞE, ECE, EDA, AYLA, ZEYNEP, DERYA
	Dezavantajlı Gruplar ile İletişim Kurma	AYŞE, NAZ, MELİS
	Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapma	ALİ, AYLA, ZEYNEP
	Empati Yapma ve Değerlendirme	ALİ, AYLA,11

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapmanın etkileri hakkındaki görüşlerinin yoğunlukla "Dil ve Kültür Farkındalığı" kodu altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar meslek hayatlarında da dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar ile çalıştıklarını ve ÇABAÇAM'daki eğitmenlik süreçlerinde bu gruptaki çocuklarla uygulama deneyimlerini meslek hayatlarında da uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri

ÇABAÇAM hakkındaki deneyimlerini katılımcıların hangi yollar ile çevresiyle paylaştıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda kodlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tema ve kodlar ile Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri

Tema	Kod	Kişi
Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri	Seminer	MELİS, EDA, GÜL
	Sosyal Medya	ECE, NAZ, ALİ, AYLA, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA, ÖZGE
	Toplantı	AYŞE, ECE, MELİS, EDA, ZEYNEP
	Kişisel Sohbetler	AYŞE, ECE, NAZ, ALİ, AYLA, LALE, DERYA, ÖZGE

Tablo 11'de katılımcıların ÇABAÇAM hakkındaki deneyimlerini paylaşma yöntemlerinde yoğunluğun "Sosyal Medya ve Kişisel Sohbet" kodlarında olduğu görülmektedir. Katılımcılar ÇABAÇAM'ı takip etme ve çevreleri ile paylaşma konusunda sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıklarını oradaki uygulama ve deneyimlerini ise kişisel sohbetlerinde çoğunlukla paylaştıklarını anlatılarında belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ülkemizde uygulanan eğitim fakülteleri programları incelendiğinde 2019 yılından itibaren programda değişiklikler yapıldığı görülmüştür. 2019 yılına kadar 3. sınıfta okul deneyimi, 4. sınıfta iki dönem boyunca staj uygulaması bulunurken yapılan değişiklik ile yalnızca 4. Sınıfın ikinci döneminde staj uygulaması yapılması kararlaştırılmıştır. Alınan bu karar sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında yetersizlikler olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ÇABAÇAM projesinde gönülü eğitimenlik yapmış ve şu anda da aktif olarak öğretmenlik görevinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğtimleri döneminde ÇABAÇAM'da gerçekleştirdikleri uygulamaların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısını olup olmadığını değerlendirme yönündedir.

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular incelendiğinde ÇABAÇAM'ın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılarının bulunduğu görülmüşür. Öğretmenler ÇABAÇAM'da görev aldıkları için mesleki yeterlik kazandıklarını ve öğretmenliğe başladıklarında daha deneyimli ve nitelikli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

kendilerini lisans eğitimi sürecinde ÇABAÇAM'da yer almayan arkadaşlarına göre mesleki açıdan bir adım önden mezun olduklarını düşündükleri belirtmişlerdir.

Katılımcılar eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programı ve hizmet öncesi eğitim niteliklerini değerlendiğinde öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğunu ve lisans programında alan ile ilgili seçebilecekler daha çok seçmeli derse yer verilmesi gerektiği görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca adaylar öğretmenlik uygulamasında da evrak işleri, plan hazırlama, veli ile iletişim, alan gezileri, aile ziyaretleri gibi bir çok alanda deneyim edinme fırsatı bulmadıklarını anlatılarında belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin anlatıları sırasında verdiği ifadeler birçok araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan, okul öncesi öğretmenlerinin ÇABAÇAM Modeline ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitmenlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin ön planda tutulduğu görülmektedir. ÇABAÇAM ilkeleri arasında yer alan kuram ve uygulama bütünlüğü ilkesi ile öğretmen adaylarına öğrendikleri mesleki bilgileri uygulama fırsatı sunmakta ve gerçek öğrenme- öğretme sürecini çocuklar ile deneyimleyebilmelerini sağlamaktadır. Bu deneyimler sayesinde öğretmenler mezun olduklarında mesleğe başlamak için hazır hale gelmektedir. Katılımcılar görüşlerinde, ÇABAÇAM'da uygulama yapma imkanları olmasa mesleğe başladıklarında zorlanacakları durumlar yaşayabileceklerini, lisans sürecinde de sınıftaki ÇABAÇAM Modeli'nde gönüllü eğitmenlik yapmamış olan arkadaşlarına göre deneyim ve bilgi açısından alanda kendilerini daha deneyimli ve daha ileride gördüklerini belirtmişlerdir. Güler'in (2022) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde lisans programında uygulama açısından eksikliklerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan öğretmenlerin lisans eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında, meslek bilgisi yönünden eksiklik hissettikleri ve bu eksikliklerini sonrasında tecrübe ve hizmet içi eğitimler ile gidermeye çalıştıkları görülmüştür (Goel ve Goel, 2012; Tan Şişman, 2021). Ülkemizde eğitim fakültelerinde verilen eğitim programları zaman içerisinde değişime uğramış ancak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi göz önüne alınarak bir iyileştirme yapılmamıştır. Bu çalışmada lisans eğitimi süresince alınan teorik derslerin yeterli görüldüğü ancak alanda uygulamaya yönelik tecrübe eksikliğinin bulunduğu katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde

aldıkları teorik bilgiyi yeterli gördükleri ancak mesleki uygulama bilgisi alanında eksiklerinin olduğu sonucu yapılan çalışma ile örtüşmektedir (Cochran ve Smith ,2004; Koçyiğit ve Eğmir, 2019). 2018 yılında YÖK tarafından lisans eğitimi programında uygulama derslerinin süreleri üzerinde değişiklik yapılmış ve ders süreleri kısaltılmıştır. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin çoğu uygulama derslerinin süresinin az olduğunu ve bu nedenle göreve başladıklarında tecrübe eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayılarını az buldukları ve yeterince uygulama yapamadıkları ortaya konulmuştur (Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009; Şahin ve Sezgin, 2020). Elde edilen bir başka sonuca göre, katılımcı öğretmenler staj süresince kendilerine yoğun iş yükünün yüklendiği ve sınıf sorumluluğunun tamamen verildiğini, gittikleri uygulama okullarında bulunan sınıf öğretmenleri tarafından yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılmış olan çalışmalarda da bunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Staj öğretmenlerinin stajyer öğrencilere ağır iş yükü verdiği ve stajda gerçekleştirmeleri gereken sorumlulukların dışında sorumluluklar yükledikleri, danışman öğretim üyeleri ve staj öğretmenleri tarafından yönlendirme ve desteğin verilmediği ortaya konulmuştur (Mcnamara, 2006; Aydın ve Akgün, 2014). Bu bağlamda yapılan tüm araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin meslek bilgisi yönünden kendilerini eksik hissettikleri, uygulama ders sürelerinin az olduğu, uygulamaya yönelik tecrübe eksikliklerinin bulunduğu ve staj süresince üstlendikleri görevlerin yoğunluğu yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Elde edilen sonuçlar, yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan ÇABAÇAM Modeli'nin okul öncesi öğretmenlerinin kişisel gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların daha çok "Hedef/ Kariyer, Yaratıcılık ve Motivasyon" temaları üzerinde durduğu görülmüştür. Modelin öğretmenlerin mesleki düşünceleri ve idealleri üzerinde etkili olduğu yaratıcılıklarını geliştirdiği ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağladığı katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Acat ve Yenilmez'in (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde proje üretimine ağırlık verilmesi ve bu konuda desteklenmesi ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürücü etkenlere karşı önlemler alınması gerektiği sonuçlarına varılmış, Dereli ve Acat'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarını yüksek olduğu ve kariyer gelişimleri için alanlarında eğitimler almaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda incelendiğinde araştırma sonuçları yapılan çalışmanın bulgularında yer alan gönüllü eğitmenler için gerçekleştirilen eğitmen eğitimleri ile

benzerlik göstermektedir. ÇABAÇAM'ın katılımcıların günlük hayat aktiviteleri üzerinde etkisi konusunda anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Güler ve Acar'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada da ÇABAÇAM'da gerçidikleri zamanın öğretmen adaylarının iletişim becerileri, kültürel etkileşimleri, hümanist tutumları üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmada modelin öğretmen adaylarının eğitim sırasında çocuklarla, diğer öğretmen adaylarıyla, ailelerle ve alan uzmanlarıyla iletişim kurmalarını sağlayan çoklu iletişim imkanlarından kaynaklı kişisel gelişimlerine katkıları ortaya konmuştur. Aynı zamanda, kültürel etkileşim yönünden, modelin çok kültürlü yapısı katılımcılar üzerinde bu açıdan olumlu bir etki yaratmış olabilir. ÇABAÇAM ile öğretmenlerin toplum içerisinde kendini ifade edebilme, etkinlik ve programlarda özgüven ile aktif katılım sağlayabilme, sistem ve disiplini günlük hayatına taşıma gibi katkılarının olduğu görülmektedir (Gül ve Köse, 2021).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan ÇABAÇAM Modeli'nin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları çözmek için meslektaşlarına, internete ve kitaplara başvurdukları görülmüştür. ÇABAÇAM'da gönüllü eğitmenlik yapan öğretmenler bir sorunla karşılaştıklarında diğer gönüllü eğitmenler ile fikir alışverişi yapabilmekte, sorunlarına ortak bir çözüm bulabilmektedir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin farklı illerde görev yapmasına rağmen iletişimlerinin devam ettiğini belirtmişlerdir. Ertürk vd. (2014) yaptıkları araştırmada da üniversitelerin mezun izleme sistemi oluşturarak mezunlarına meslek yaşamlarında destek sağlaması ve mesleki gelişimlerini destekleyici müdahale programlarının oluşturulması önerilmiştir. Ertürk ve diğerleri tarafından yapılan araştırma bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun hizmet öncesi eğitim sürecinde herhangi bir konferans, çalıştay, seminer gibi etkinliklere katılmadığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, ÇABAÇAM sayesinde konferans, seminer vb. gibi eğitim etkinliklerine dahil olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler lisans eğitimleri sürecinde merak ettikleri alanlara dair de seçmeli derslerin olması gerektiğini belirtmiştir. Öztürk vd. (2016) araştırmasında ise öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini alan bilgisi yönünden çok yeterli görürken uygulama ve mesleki gelişimleri yönünden yetersiz buldukları görülmektedir. Bu açıdan araştırma yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma bulgularında katılımcı öğretmenler ÇABAÇAM'da gerçekleştirdikleri uygulamalar sonucunda mesleki yeterlilik kazandıklarını, mesleğe başladıklarında sınıf içi uygulamalarında zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin gelişen teknoloji ve yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda ömür boyu sürmesi gerektiği ve

öğrenme sürecinin devam etmesi gerekliliği yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Ellis, 2010; Darling ve Hammond, 2010; Tynjala ve Heikkinen, 2011; Francois, 2020).

Araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ÇABAÇAM 'da dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar ile uygulama yapmanın okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenler, farklı kültürleri tanıdıklarını ancak dil konusunda iletişim kurarken zorluklar yaşadıklarını ve dezavantajlı gruplar ile çalışırken empati duygularının geliştiğini, aile ziyaretleri ile hem çocuklara hem de ailelerine katkı sağladıkları için mesleki motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarında ideal okul ortamının yanı sıra olumsuz koşullarda yer alan okul ortamlarını görmelerinin, dezavantajlı bölgelerde de uygulama yapmalarının ve farklı kültürlerden olan çocuklar ile uygulama gerçekletirmelerinin gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Toker ve Gökçe, 2013; Akdemir, 2013; Ladson ve Billings, 2006). Erbaş ve Aktan'ın (2023) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının dezavantajlı gruplar il egerçekleştirdikleri uygulamalar öncesinde kişisel ve mesleki açıdan gerekli eğitimler aldığı ve dezavantajlı gruplara karşı bilinçlendirildikleri görülmektedir. ÇABAÇAM modeli ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde dezavantajlı gruplar ile gerçekleştirdikleri uygulamaların ve model kapsamında aldıkları eğitimlerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde olumlu katkılarının bulunduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçları yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçları incelendiğinde hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin aldıkları eğitimin önemi daha iyi bir şekilde anlaşılmaktadır. ÇABAÇAM'ın öğretmen adaylarına sunduğu imkân ve fırsatlar göz önüne alındığında uygulamaların ve eğitimlerin, öğretmenlere katkıları bakımından önem arz ettiği görülmektedir. Yerli ve yabancı alanyazının incelenmesi sonucunda araştırmacının gerçekleştirdiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının aldığı lisans eğitimi programlarının ve öğretmenlik uygulaması ders süreçlerinin öğretmenler açısından daha kaliteli bir hale getirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. ÇABAÇAM'ın hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişimleri ve mesleki yaşantıları süresince olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. ÇABAÇAM modeli öğretmen adaylarının yaparak, yaşayarak öğrenmelerine, teorik bilgileri uygulamaya dökmelerine, eğitmen eğitimleri ile kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleme imkanları sunmaktadır. Öğretmen adayları bu proje sayesinde mesleki yeterliklerini kazanmış,

öğrencilerine daha nitelikli ve nicelikli bir eğitim sunabilecek yeterliliğe sahip olabilmektedirler.

KAYNAKÇA

Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). *"Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlikmesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri"*. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *6*(12), 125-139.

Acun, M. İ. (2018). "*İsveç ve Türkiyede erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları"* Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akdemir, A. S. (2013). "*Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları".* Electronic Turkish Studies, *8*(12).

Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). "*OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim*". Asya Öğretim Dergisi, *2*(1), 64-79.

Akyüz, Y. (1996). "*Anaokullarının Türkiye'de kuruluş ve gelişim tarihçesi*", Millî Eğitim Dergisi, 132.

Altıntaş, S. (2022). "*Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi"* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Arkan, A., ve Öztürk, N. (2018). "*2023 Eğitim Vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi"*. Seta Perspektif, 218, 1-6.

Ataman, O., ve Adıgüzel, A. (2019). "*Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi*". Journal of Theoretical Educational Science, *12*(2), 678-700.

Atlı, S. (2013). "*Türkiye'de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları*". Dergi Park, 2 (56).

Aydın, A. (1998*). "Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu".* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *15*(15), 275-286.

Balaban, Ö., ve Çakmak, D. (2016). "*Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi"*. Sakarya İktisat Dergisi, 5(1), 1-17.

Başkan, G. A., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). "*Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış*".Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.

Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). "*Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri*". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (25), 13-21.

Canbeldek, M. (2015). "*Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi"* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Cochran-Smith, M. (2004). "*The problem of teacher education*". Journal of teacher education, 55(4), 295-299.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM.(t.y.).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM "*Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi*". Erişim Adresi: https://cokamaclimerkez.comu.edu.tr/.

Çiltaş, A., ve Akıllı, M. (2011). "Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.

Ellis, V. (2010). *"Impoverishing experience: The problem of teacher education in England"*. Journal of education for teaching, *36*(1), 105-120.

Erbaş, Y. H., ve Aktan Acar, E., (2023). "*Sığınmacı Ve Mülteci Çocukların Eğitimi. Çokkültürlülük ve Okul Öncesi Eğitim*" (Pp.205-223), Ankara: Vizetek Yayıncılık.

ERG (2021). Eğitim İzleme Raporu. Erişim: 15 Aralık 2021, https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/.

ERG (2022). Eğitim İzleme Raporu. Erişim: 22 Aralık 2022, https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022-ogretmenler/.

Ersay, E. (2021)." *Erken çocukluk döneminde öğretmenin niteliği ve öğretmen yetiştirme"*. Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, 101-120.

Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014). "*Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*". Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 897-908.

Goel, D. R., ve Goel, C. (2012). "*Teacher education scenario in India: Current problems and concerns*". MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices, 231-242.

Göktaş, Ö., ve Şad, S. N. (2014). *"Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler".* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 115-128.

Gül, A. (2016). "*Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması*". Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 63-72.

Gül, İ., ve Köse, H. S. (2021). "*Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi*". Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 12(49), 447- 466.

Güler. C., (2022) "ÇOMÜ ÇABA çok amaçlı erken çocukluk eğitim merkezi'nin (ÇABAÇAM) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi"

Güler, C., & Acar, E. A. (2023). "*the effects of the ÇABA multi-purpose early childhood education (ÇABAÇAM) model on the academic achievement, personal and professional development of preschool teacher trainees".* International Journal of Progressive Education, 19(3).

Günay, R., Yücel, Toy, B., ve Bahadır, E. (2016). *"Öğretmen Eğitiminde Ders Araştırması Modeli ve Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi"*. Journal of International Social Research, *9*(42).

Karakoç, B., Turan Özpolat, E., ve Kara, K. (2018). "*Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi"* (1987-2017). Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(24), 313-333.

Koçyiğit, M., ve Eğmir, E. (2019). "*Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz".*Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(30), 320-346.

Köksal, N., ve Çöğmen, S. (2014). "*oÖğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları*". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35), 85-98.

Kösece Loğoğlu, P., Akbaşlı, S., ve Üredi, L. (2016). "*Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi"*. Electronic Turkish Studies, 11(3).

Öztürk, T., Öztürk, F. Z., ve Kaya, N. (2016). "*Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları*". Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 92-114.

Topal, M. (2021). *"2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi".* Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 156-195.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., ve Akın, M. "*PISA'da Başarılı Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sistemleri*". Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 2(2), 217-236.