



**Editor-in-Chief**

Dr. Hatice YILDIZ DURAK  
Dr. Mustafa SARITEPECİ

**Editorial Board**

Dr. Ahmet MAHİROĞLU, Yakın Doğu University, TRNC  
Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Bekir GÜLER, Bartın University, Turkey  
Dr. Beyza AKSU DÜNYA, Bartın University, Turkey  
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Ertuğrul USTA, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Esed YAĞCI, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Hakan TÜZÜN, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi University, Turkey  
Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI, Anadolu University, Turkey  
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara University, Turkey  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey  
Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Michail Kalogiannakis, University of Crete, Greece  
Dr. Mukaddes ERDEM, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya University, Turkey  
Dr. Piet Kommers, University of Twente, Netherlands  
Dr. Serçin Karataş, Gazi University, Turkey  
Dr. Stamatiou Papadakis, University of Crete, Greece  
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN, Gazi University, Turkey  
Dr. Tolga GÜYER, Gazi University, Turkey

**Secretariat/Publishing Preparation**

Ayşegül GÜZEL  
Esra GÜLMEZ  
Memnune ESER

**Editör**

Dr. Hatice YILDIZ DURAK  
Dr. Mustafa SARITEPECİ

**Editörler Kurulu**

Dr. Ahmet MAHİROĞLU, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC  
Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bekir GÜLER, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Beyza AKSU DÜNYA, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ertuğrul USTA, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Esed YAĞCI, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hakan TÜZÜN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Michail Kalogiannakis, University of Crete, Yunanistan  
Dr. Mukaddes ERDEM, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Piet Kommers, University of Twente, Hollanda  
Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Stamatiou Papadakis, University of Crete, Yunanistan  
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Sekreteryay/ Mizanpaj**

Ayşegül GÜZEL  
Esra GÜLMEZ  
Memnune ESER

**Contact Information**

Web: <https://dergipark.org.tr/itall>  
E-Mail: [itall.journal@gmail.com](mailto:itall.journal@gmail.com)  
Address: Ereğli Eğitim Fakültesi/ Ereğli/KONYA

**İletişim Bilgileri**

İnternet Adresi: <https://dergipark.org.tr/itall>  
E-Posta: [itall.journal@gmail.com](mailto:itall.journal@gmail.com)  
Adres: Ereğli Eğitim Fakültesi/ Ereğli/KONYA

ITALL is an international refereed journal, which publish research and review studies online in English or Turkish, with open access, free of charge. Launched in June 2020, ITALL is published twice a year (in June and December).

ITALL; araştırma ve derleme çalışmalarına yer veren, Türkçe veya İngilizce olarak çevrim-içi yayımlanan, açık erişime sahip, ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir. Haziran 2020 tarihinde yayın hayatına başlayan ITALL (Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere) yılda iki defa yayımlanmaktadır.

**Abstracting & Indexing / Taranan Dizinler**

Index Copernicus, ASOS İndeks, Google Scholar, CiteFactor, Directory of Research Journal Indexing (DRJI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), General Impact Factor/Root Society for Indexing and Impact Factor Service, ResearchBib Academic Resource Index

**Instructional Technology and Lifelong Learning, Volume 1, Issue 2, 2020, TURKEY**  
**Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme, Cilt 1, Sayı 2, 2020, TÜRKİYE**

**Scientific Board**

Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Ayça ÇEBİ, Trabzon University, Turkey  
Dr. Bekir GÜLER, Bartın University, Turkey  
Dr. Beyza AKSU DÜNYA, Bartın University, Turkey  
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Gökhan IZGAR, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey  
Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ji Eun Lim, Daegu National University of Education, South Korea  
Dr. Kemal İZCİ, Necmettin Erbakan University, Turkey  
Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya University, Turkey  
Dr. Seçil ÇAŞKURLU, Michigan State University, ABD  
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey  
Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN, Gazi University, Turkey  
Dr. Tuğba HORZUM, Necmettin Erbakan University, Turkey

**Bilim Kurulu**

Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayça ÇEBİ, Trabzon Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bekir GÜLER, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Beyza AKSU DÜNYA, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gökhan IZGAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ji Eun Lim, Daegu National University of Education, Güney Kore  
Dr. Kemal İZCİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. Özgen KORKMAZ, Amasya Üniversitesi  
Dr. Seçil ÇAŞKURLU, Michigan State University, ABD  
Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba HORZUM, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Reviewers**

Dr. Bekir GÜLER  
Dr. Celalettin ÇELEBİ  
Dr. Dilek DOĞAN  
Dr. Gökhan DAĞHAN  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Dr. Nilüfer ATMAN USLU  
Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU  
Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ  
Dr. Sema TAN  
Dr. Sevda KÜÇÜK  
Dr. Ümmühan AVCI

**Hakem Kurulu**

Dr. Bekir GÜLER  
Dr. Celalettin ÇELEBİ  
Dr. Dilek DOĞAN  
Dr. Gökhan DAĞHAN  
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Dr. Nilüfer ATMAN USLU  
Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU  
Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ  
Dr. Sema TAN  
Dr. Sevda KÜÇÜK  
Dr. Ümmühan AVCI

\* List is created in alphabetical order./ Listeler isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur..

Instructional Technology and Lifelong Learning, Volume 1, Issue 1, 2020, TURKEY  
Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme, Cilt 1, Sayı 1, 2020, TÜRKİYE

CONTENT / İÇİNDEKİLER

**Ümmühan Avcı, Orçun Oruç**

Computer Literacy Course with Distance Education: Students' Views on the Procedure, Content and Benefits	Research Article/ Araştırma Makalesi	138-156
Uzaktan Eğitim ile Bilgisayar Okuryazarlığı Dersi: Öğrencilerin İşleyiş, İçerik ve Faydaları Üzerine Görüşler		

**Hüseyin Hakan Çetinkaya**

The Community of Inquiry Framework Applied in the 3D Virtual Language Learning Environments: A Narrative Review	Research Article/ Araştırma Makalesi	157-174
3B Sanal Dil Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Sorgulama Topluluğu Modeli: Bir Anlatı İncelemesi		

**Beyza Aksu Dünya, Merve Yavuzdemir**

Parents' Perceptions and Awareness about Reading Aloud to Preschool Children	Research Article/ Araştırma Makalesi	175-188
Ebeveynlerin Okul Öncesi Çocuklara Sesli Okuma Konusundaki Algıları ve Farkındalıkları		

**Berna KORUCUK**

A Study on The Rating of Distance Education Satisfaction Factors from Classroom Teachers: An Example of Giresun	Research Article/ Araştırma Makalesi	189-202
Sınıf Öğretmenleri Gözüyle Uzaktan Eğitim Memnuniyet Faktörlerinin Derecelendirilmesi Yönelik Bir Çalışma: Giresun İli Örneği		

**Elif Polat, Ömer Yahşi, Sinan Hopcan**

Technology Leadership in Educational Organizations: A Systematic Review	Research Article/ Araştırma Makalesi	203-220
Eğitim Örgütlerinde Teknoloji Liderliği: Sistematik Bir Analiz		

**Mahmut AKGÜL**

Trends and Important Results in Theses about Smartphone Addiction

Akıllı Telefon Bağımlılığı Konusu Çalışılan Tezlerdeki Eğilimler ve Önemli Bulgular

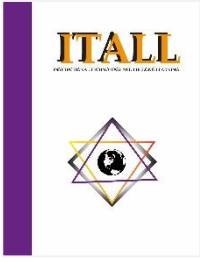
Research  
Article/  
Araştırma  
Makalesi 221-244

**Ümmü Gülsüm ARSLAN, Günseli ORHON**

Child Education in the Period of Ottoman Reform Period

Osmanlı Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi

Review  
Article/  
Derleme  
Makalesi 245-280



## Computer Literacy Course with Distance Education: Students' Views on the Procedure, Content and Benefits

Ümmühan Avcı\*<sup>1</sup>, Orçun Oruç<sup>2</sup>

\* Corresponding Author, [uavci@baskent.edu.tr](mailto:uavci@baskent.edu.tr)

<sup>1</sup>Başkent University, Turkey

<sup>2</sup>Başkent University, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received: 09/06/2020

Accepted: 07/08/2020

Online: 09/10/2020

Published: 01/12/2020

#### Keywords:

Computer literacy

Distance education

Student views

Active participation

Passive participation

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of students about the procedure, content and benefits of the computer literacy course conducted by distance education in terms of active and passive participants and non-participating students. Sixty-one faculty of education students, who had taken the Computer Literacy course at a private university, participated in this qualitative study. The data obtained from the opinion form consisting of open-ended questions were analyzed by content analysis. According to the results, the students found live course recording videos most useful and generally had a positive views about the course being given by distance education. When asked about their preferences, it was seen that half of the active participant students preferred distance education and the other half preferred face-to-face education, the majority of the passive students preferred distance education and non-participant students preferred more face-to-face education. It was seen that watching the recorded course videos for active students and preparing homework for passive or non-participating students help them learn the course more easily. In order for the course to be learned more effectively, it is necessary to have attendance requirement according to the passive students and face-to-face education according to the non-participant students.

## Uzaktan Eğitim ile Bilgisayar Okuryazarlığı Dersi: Öğrencilerin İşleyiş, İçerik ve Faydaları Üzerine Görüşler

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 09/06/2020

Kabul: 07/08/2020

Çevrimiçi: 09/10/2020

Yayın: 01/12/2020

#### Anahtar Kelimeler:

Bilgisayar okuryazarlığı

Uzaktan eğitim

Öğrenci görüşleri

Aktif katılım

Pasif katılım

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığı dersinin işleyişine, içeriğine ve faydalarına yönelik görüşlerini derse aktif ve pasif katılanlar ile katılmayan öğrenciler açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmaya özel bir üniversitede Bilgisayar Okuryazarlığı dersini almış olan 61 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğrenciler canlı ders kayıt videolarını en faydalı bulmaktadırlar ve dersin uzaktan eğitimle veriliyor olmasından çoğunlukla memnundurlar. Tercihleri sorulduğunda derse aktif katılan öğrencilerin yarı yarıya uzaktan veya yüz yüze eğitimi, derse pasif katılan öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitimi, derse hiç katılmayan öğrencilerin ise daha çok yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Aktif katılan öğrenciler kayıtlı ders videolarını izleyerek, pasif katılan ya da katılmayan öğrenciler ödev hazırlayarak dersi daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dersinin daha etkili öğrenilmesi için, pasif katılan öğrencilere göre devam zorunluluğu olması, katılmayan öğrencilere göre ise yüz yüze eğitim olması gerekmektedir.

## **1. Introduction**

Today, there is a need for individuals that are aware of their individual knowledge needs and skills and have the ability to improve themselves constantly and to keep abreast of technological change, watch the developments and have an access to exact and useful information. In other words, there is a need for conscious information consumers (Eryılmaz, 2018). To meet that need, training of students is incumbent upon educational institutions. For this reason, educational institutions had to reform curriculum planning by taking into consideration that requirement. When compared to the past, the students easily access to information through various means by using up-to-date information and communication technologies (ICT) (Dinçer, 2011). Reaching this level of development is possible with active information and computer literacy. Various concept and terms are used to define what may be achieved by the students with the help of digital tools and technologies such as information and computer literacy (Ala-Mutka, 2011; Hatlevik, Throndsen, Loi and Gudmundsdottir, 2018). Some of those are digital competence, computer literacy, ICT literacy, digital literacy, and digital skills. One of the common features of these concepts is combination of a term about digital technology (e.g. ICT, Internet or computer etc.) with using or having ability to use it (e.g. skill, competency or literacy) (Ferrari, 2012). Computer literacy is defined as the ability to understand specifications of computers, related skills and applications as well as competent and active assessment of the information in keeping with individual roles within the society by using computer applications (Gupta, 2006). Computer literacy is one of the most important skills for individuals to possess in today's competitive environment (Ezziane, 2007). According to this, one of the most significant duties to be performed by school system is training students for effective use of technological tools of the future and efficient usage of it for everyday studies.

With the aim of enabling students to gain computer literacy and information skills, the universities widely open courses which are adaptable to distance education. This approach includes main elements that make computer literacy course essential for students all along university education. The fact remains that there is an exceeding number of students and classrooms remain incapable to meet this need. Distance education has a supportive function which offers flexibility in terms of place for computer literacy course along with various kinds of courses and provides education for many students at the same time. Also, it is necessary to have basic computer skills for effective use of distance education systems. In other words, distance education depends on effective use of information and communication technologies (Forson and Vuopala, 2019; Maphosa and Bhebhe, 2019). From this aspect, students have to make an effort to gain computer literacy skills as soon as possible. Students can re-watch

course video recordings at any time, attend the courses if any computer or Internet is available, do assignment and make individual assessment in online environment. By this way, it is observed that students are given the opportunity to discover and increase their area of interest and they visit libraries more frequently with access to digital resources and make progress in terms of accessing exact information, configuring the information, knowledge generation and knowledge sharing as well as developing friendship, sense of responsibility and socialization. In this regard, creating contents for enabling teacher candidates to gain computer literacy and skills as well as supporting the contents with up-to-date distance education technologies are of vital importance. (Akdağ and Karahan, 2004).

Way of participation to distance education becomes significant. In general, active (those who send messages, comments and participate in the courses) and passive (those who view the courses) way of participation are observed. As such in all courses, students are supposed to participate in the courses in distance education, but the number of passive students who are less involved in courses is quite high. Considering the fact that distance learning is widely used for education, encouraging and sustaining active interaction among students have a great importance in terms of students' active participation in the courses, student to student interaction and attainment of learning goals in online environment (Kim and Ketenci, 2019; Xie, Di Tosto, Lu and Cho, 2018). No matter what kind of participation it may be, teachers are supposed to provide support for students that have different needs and to monitor level and feature of individual participation (Jeong, Hmelo-Silver and Yu, 2014; Kim and Ketenci, 2019). Defining needs and demands of these students may shape the structure of courses and way of teaching courses and may help course designing.

### **1.1. Purpose and Significance**

Computer literacy skills, one of the fastest and easiest ways to access accurate information, have not yet reached the desired levels. Education and training processes are organized to develop these skills and lifelong learning activities are continuing rapidly to support this development. With these skills, students can work more easily and successfully in their professional lives. For the education of computer literate students, the good computer literacy of the teachers who provide this information is directly proportional to the opportunities they will provide for their students. For this reason, it is important to determine the process of computer literacy course taken by teacher candidates, their limitations, if any, and the expectations of teacher candidate students from these courses. Another important issue is to provide these literacy skills through distance education. Giving



answers to questions such as “At what level can students learn Computer Literacy through distance education?” and “What are the benefits and disruptions of distance education in Computer Literacy course?” will shed light on issues such as how to do or improve Computer Literacy course in the future. With this research, if any, the disruptive aspects of the computer literacy course given by distance education will be determined and future education strategies will be shaped accordingly. On the other hand, the contributions of distance education to this course may emerge and teaching of the course will be improved further. For this reason, the aim of this study is the examination of teacher candidate students’ views about the procedure, content and benefits of Computer Literacy Course being performed through distance education. These views of the students are classified according to the way they participate in the course (active participant, passive participant, non-participant) and thus, it is aimed to present their views according to each form of participation.

Research Problems are as follows:

1. What are the views of university students on teaching/content of Computer Literacy?
2. What are the opinions of university students about the effect of Computer Literacy course on learning processes?

## **2. Methodology**

In this study, case study which is one of the qualitative research methods was used. Case study must be defined within a context to enable detailed examination on it and must be understandable and existing at present period of time and an activity that is incorporated into the real life. Case study is a research method that investigates a contemporary phenomenon within its real world context (Yin, 1984).

### **2.1. Participants**

In the research, study group involves students of faculty of education that have taken Computer Literacy course at a private university during 2018-2019 Academic Years’ Spring Semester. Age range of study group is 18-24 and the group consists of 61 students. The average age of study group is 20. The study involves 53 female and 8 male students. Of these students, 31 students study Primary School Teaching, 26 students study Turkish Teaching, 2 students study Elementary Mathematics Teaching, 1 student studies Psychological Counseling and Guidance and 1 student studies Preschool Teaching. 8 students are at first grade, 47 students are on the second grade, 5 students are at third grade while 1 student is at fourth grade. 47, 5% of the students stated that they have

been using the Internet about 7-9 years. 60, 6% of the students stated that they have been using the Internet for 3-5 hours every day. 61% of the students (37 students) define participation status to online courses as passive (those who participate in the courses but keep away from asking questions or making comments) while 16% of them define it as non-participant and 13% of them define it as active (those who participate in the courses, yet keep away from posing a question and make comments) (Figure 1).

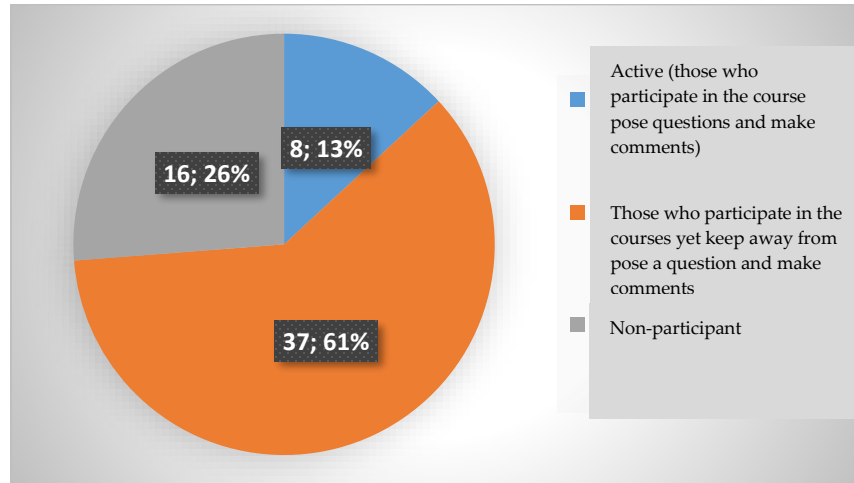


Figure 1. Graphic for students' attendance to courses

## 2.2. Procedure Process

Computer literacy course is compulsory for first year students and carried out with distance education. The course has been given by the instructors through Moodle Learning Management System (LMS) in the classrooms with the capacity of maximum 100 students. The course involves detailed lecture notes of the subjects (pdf), presentation of subject's summary (ppt), course videos, assessment and evaluation activities in offline learning environment. Within the scope of online learning environment that covers a 14-week course term in total, online courses are conducted within a course hour through videoconference during each week and the record of this course is broadcasted through the system. When preparing syllabus, standard module and main module of ECDL-European Computer Driving License, as being renovated in line with the requirements of developing technology of the recent years, and living conditions were taken into consideration. Course content includes basic computer literacy subjects such as information security, virus scan, and protection against infection which are defined as main concepts of information technologies. Also, it was aimed to meet information and computer based communication needs specific to the university and its departments. Within this context, subject headings were defined as Information Subjects Specific to University, Web and Internet Based Communication,

Information and Communication Technologies, Use of Computer and File Management, Word Processors (Use of Digital Library), Spreadsheets, Database Applications and Presentations.

### **2.3. Data Collection Tools**

In the research, data were collected on digital environment by using Google Forms through feedback form consisting of demographical and open-ended questions. This form involved the questions prepared to take students' views on computer literacy course, teaching of it with distance education and the effects of the course on learning processes of the students. Open-ended questions are as follows:

1. What are the opinions of university students about teaching method/content of Computer Literacy Course?
  - 1.1. Which one(s) of Computer Literacy course materials in Moodle is useful in your opinion? (Readily-prepared video contents, online course video recordings, reading documents, assignments and quizzes ) Explain with reasons.
  - 1.2. What do you think about distance teaching of Computer Literacy Course? Explain.
  - 1.3. Which one is more useful for you, taking Computer Literacy Course with distance education or face-to-face learning? Explain the reason.
2. What are the opinions of university students about the effect of Computer Literacy Course on learning processes?
  - 2.1. What contributed to your Computer Literacy Course learning process? Explain.
  - 2.2. What are the problems that you encountered within your Computer Learning process? Explain.
  - 2.3. What kind of innovations you may recommend for effective learning of Computer Literacy course? Explain.

### **2.4. Data Analysis**

Data obtained from this research were analyzed through content analysis. Data acquired as a result of content analysis are summarized by classification within the framework of a certain problem or a purpose, codified in groups and the codes are categorized. Determination of the theme that defines data is ensured in this way. During the process when data being interpreted, researcher should be objective by avoiding disclosing his view and comments (Yıldırım and Şimşek, 2008). Data collected in the first place within the scope of this study were codified by two separate researchers and themes were created as a result of meaningful classification of data. Afterwards, these themes were presented and interpreted in research problems context.

## 2.5. Validity and Reliability

With the aim of ensuring validity and reliability of this research, data obtained from passive, active and non-participating students were cross-examined comparatively (Cross-reference) (Strauss and Corbin, 1990). Also, data were codified by a different encoder and consistency among the encoders was reviewed. Intercoder reliability was found as 89% (Cohen’s Kappa: 0,891). In case of intercoder inconsistency, the situation was discussed and compromised. It was aimed to ensure validity and reliability through direct citation of participants’ views and confirmation (Cho and Trent, 2006).

## 3. Findings

Findings obtained from view form were presented by classification under themes and subthemes. The views of active, passive and non-participating students were examined separately. However, distribution of participants were not equal, no comparison was made when interpreting the findings.

Answers given by the students to question “Which one(s) of Computer Literacy course materials in Moodle is useful in your opinion?” are shown in Table 1.

Table 1. The views of the students on which course material(s) is useful for them and why.

Active participants	f	Passive Participants	f	Non-participants	f
Online Course Video Records	4	Online Course Video Records	16	Online Course Video Records	5
Reading Documents	4	Assignments	16	Assignments	2
		Reading Documents	5	Reading Documents	2
		Quiz	4	Quiz	1
		Creating test	2		
<b>Reasons</b>		<b>Reasons</b>		<b>Reasons</b>	
Interactive Learning	2	Re-watching previous course recordings	4	Re-watching previous course recordings	2
Written source support	1	Online access	2	Sense of responsibility	1
Providing support when the subject is not understood	1	Better comprehension	1	Access at any time	1
Access at any time	1				

According to the results obtained, the students stated that they found online course video recordings and reading documents as the most useful course materials. Active students pointed out that they learned the subjects interactively with these materials and found written source support, got support for uncomprehending subjects and had an access to these materials at any time. A student presented his opinion about this matter as follows: “I find readily-prepared reading documents and online course videos useful. Descriptive documents are significant materials in

terms of being a written source for us. Also, online course videos help us learn the subject interactively” (K1). Passive students expressed that they found online course videos and assignments as the most useful course material. The students pointed out that they found respectively reading documents, quiz, and creating test materials useful. Passive students stated that they re-watched previous course records by means of these materials. Passive students told that these materials provided online education and a better comprehension of the subjects. A student presented his opinion on this issue: *“I find readily-prepared videos and contents useful because I can review the videos loaded on the system and replay whenever I want, though I can’t repeat the sections that I missed during online course.”* (K6). Non-participating students that never attended Computer Literacy Course found online course videos as the most useful material. Following this, they stated that they found respectively assignments, reading documents and quizzes as useful materials. Non-participating students pointed out the benefits of these materials as re-watching previous course records, sense of responsibility and access at any time. A student presented his opinion on this issue by saying: *“As for me, the most useful materials are assignments and quizzes because there is not an intensive participation to the courses due to distance education. However, when an assignment is given and if the assignment is graded, the student feel further responsibility and take the advantage of doing homework as a result of the obligation”* (K24).

Answers given by the students to question “What do you think about distance teaching of Computer Literacy Course?” are shown in Table 2.

Table 2. The views of the students on distance teaching of Computer Literacy Course

<b>Active participants</b>	<b>f</b>	<b>Passive Participants</b>	<b>f</b>	<b>Non-participants</b>	<b>f</b>
<b>Positive</b>	3	<b>Positive</b>	12	<b>Positive</b>	6
Providing convenience	3	Ensuring saving of time	4	Ensuring saving of time	1
More informative	1	Re-watching previous course records	3	Non-obligatory participation	1
		Access at any place	2		
		Providing convenience	1		
<b>Negative</b>	0	<b>Negative</b>	5	<b>Negative</b>	4
Non-participation	1	Difficult to follow up	2	Unfavorable course hours	2
		Incomprehensible	1		

When Table 2 was examined, it was seen that the students had positive views on distance teaching of Computer Literacy Course. According to the results obtained, active participating students stated that the most significant benefit provided was distance teaching. After that, they pointed out that it was more informative when compared

to formal education. These students give answers on negative side of distance education as non-participation to the courses.

Passive students expressed primary benefit of distance learning as saving of time. Following this respectively, the other benefits were specified as re-watching previous course records, participation to the course at any place, and providing convenience. These students gave answers on negative side of distance education in terms of its being difficult to follow up and incomprehensible. A student presented his opinion on this issue: *“I think that teaching this course by distance education is useful in terms of time and efficiency. If the course is followed with the sense of responsibility, distance education does not pose any problems”* (K53).

The views of non-participating students on the course being given by distance education: A student gave answer by underlining positive sides as saving of time and noncompulsory participation. Two students expressed their opinion by pointing out unfavorable course hours.

Answers given by the students to question *“Which one is useful for you, taking Computer Literacy Course with distance education or face-to-face learning?”* are shown in Table 3.

Table 3. Preference of the students on learning Computer Literacy Course by face-to-face or distance education and its reasons

<b>Active Participants</b>	<b>f</b>	<b>Passive Participants</b>	<b>f</b>	<b>Non-Participants</b>	<b>f</b>
<b>Distance</b>	3	<b>Distance</b>	18	<b>Distance</b>	5
<i>Reasons</i>		<i>Reasons</i>		<i>Reasons</i>	
Grade percentage of assignments being high	1	Participation to course at any place	3	Content of the course is compatible with distance education	2
Posing questions freely	1	Re-watching previous course records	3	Course documents are useful	1
High level of interaction	1	Content of the course is compatible with distance education	2	Saving of time	1
		Saving of time	1		
		Posing questions freely	1		
<b>Face-to-face</b>	4	<b>Face-to-face</b>	14	<b>Face-to-face</b>	10
<i>Reasons</i>		<i>Reasons</i>		<i>Reasons</i>	
Opportunity to get feedback	1	Easy follow up of the course	3	High level of participation	3
		Higher level of interaction	2	No technical problems	1
		Higher level of participation	2	Higher level of interaction	1
		No technical problems	1		

Half of active students stated that face-to-face learning is more useful while the other half of active students suggested that distance education is more useful. Active students suggesting face-to-face learning told that it is

less probable to get feedback with distance education when compared to face-to-face learning. A student presented his opinion about this matter: *“For me, face-to-face learning because there is a chance to get feedback (K16)”*. The students suggesting distance education pointed out that grade percentage of assignments are higher and it allowed for posing questions freely and there is a higher level of interaction. A student presented his opinion about this: *“Distance education is more useful because I can ask any question that I want. (K28)”*

Most of passive students noted that distance education is more useful. The most frequent answer given by the student is to access the courses at any place and to re-watch past records. Following these, the students stated that they preferred distance education as the content of the course is compatible with distance education, it offers saving of time and posing questions freely. A student presented his opinion about this matter: *“Distance education as it addresses to large masses and it is possible to watch the courses later. (K49)”* and an opinion given by another student is as follows: *“Teaching the course with distance education is more useful because we can participate in the course as it is in formal education and we have a chance to ask questions freely (K22)”*. The students having the opinion that face-to-face education is more useful specified the reasons as easy follow-up of the courses, higher level of interaction and participation and nonoccurrence of technical problems. A student presented his opinion about this matter: *“Face-to-face education is more useful because I think that it easy to follow up (K21)”* and an opinion given by another student is as follows: *“I think that it is more useful to learn the course by face-to-face education. It is difficult to ensure the entire participation when it comes to distance education (K29)”*.

Non-participating students stated that they mostly preferred face-to-face education. They reported that primary reason for this preference is high level of participation. A student presented his opinion about this matter: *“Being face-to-face is more useful because teacher can direct attention to students and it will ensure a further participation (K33)”*. Following these, the students stated that they preferred face-to-face education because technical problem does not occur and there is a high level of interaction. A student expressed his opinion on this matter: *“Face-to-face. It will ensure more effective communication with the instructor (K30)”*. Non-participating students that preferred distance education specified the reasons as the content of the course is compatible with distance education, it offers saving of time and course documents are useful.

Answers given by the students to question *“What contributed to your Computer Literacy Course learning process?”* are shown in Table 4.

Table 4. The views of the students on what contributed to their computer literacy course learning process

Active Participants	f	Passive Participants	f	Non-Participants	f
Watching the recorded videos	2	Preparing assignment	2	Preparing assignment	2
Teacher's attitude	2	Reading course documents	1	Watching the recorded videos	1
Preparing assignment	1	Solving retired questions	1	Reading course documents	1
		Watching the recorded videos	1	Chance to get in contact with teacher	1

Two students among active participating students stated that watching recorded course videos and online course videos helped them learn computer literacy course quite simply. Also, some students told that teacher's attitude and assignment preparation process ensured learning of the course. A student expressed his opinion saying that: *"Flowing style of teacher during online courses, teacher's sincere response and assignment preparation process helped me to learn the course quite simply (K1)"*.

Passive students stated that they found assignment preparation most useful for learning the course. Also, they expressed that reading course documents, solving retired questions and watching recorded videos contributed to Computer Literacy course learning process. A student expressed his opinion on this matter saying that: *"Documents and retired questions contributed to me for learning the course (K22)"*.

Non-participating students stated that they found assignment preparation most useful for learning the course. Also, they expressed that watching course videos, reading course documents and having the chance to ask questions to teacher at any time contributed to course learning. A student expressed his opinion on this matter saying that: *"Although I didn't participate in the course actively, distance education contributed to me a lot as I overlearned by doing homework step by step after watching the videos and I committed the course to my memory (K33)"*.

The answers given by the students to the question "What are the problems that you encountered within your Computer Literacy course learning process?" are shown in Table 5.



Table 5. The problems encountered by the students within Computer Literacy course learning process

Active Participants	f	Passive Participants	f	Non-Participants	f
Failing to allocate time for courses	2	Internet access problems	10	Internet access problems	2
Having difficulty while doing homework	1	Having difficulty to understand subjects	3	Reluctance to participate in the courses	2
		Non-compulsory participation	3	Problem arising from inadequate competence in computer use	2
		Missing the class problems	2	Missing the class problems	1
		Problem arising from inadequate competence in computer use	2		
		Having difficulty in delivery of assignment on time	1		
		Having difficulty while doing assignment	1		
		Unable to reach the teacher	1		
		Problems related to uploading assignments	1		

Active students stated that the most common problems they experienced are failing to allocate time for courses and having difficulty in doing homework. Passive students stated that the most common problems are internet access problems. A student expressed his opinion on this matter saying: *“The course was interrupted as I had Internet problems (K38)”*. Students also expressed that they had difficulty in understanding the subjects and as participation was not compulsory they preferred not to participate due to non-existence of compulsory state. Following these, they specified the problems faced by them as having difficulty due to inadequate competency in computer use, missing the classes as course hours didn’t fall with their convenience, having difficulty in delivery and upload of assignment on time and failing to get into contact with teacher. A student expressed his opinion on this matter saying that: *“I was not good with computer use before and I had difficulty in learning the course (K18)”* and another student stated that: *“I had difficulty in delivering assignment on time. I wish I was informed about due date beforehand (K29)”*.

Non-participating students stated that they had Internet access problems and felt themselves reluctant to participate in the courses, had difficulty due to insufficient competency of computer use and had problems with catching up on the courses.

The answers given by the students to the question *“What kind of innovations you may recommend for effective learning of Computer Literacy course?”* are shown in Table 6.

Table 6. Innovations recommended by the students for effective learning of Computer Literacy course

Active Participants	f	Passive Participants	f	Non-Participating Students	f
Interaction with teacher should be strengthened during online course and later on	3	There must be compulsory attendance	5	Face-to-face education should be conducted	6
Face-to-face education should be conducted	1	Face-to-face education should be conducted	2	No need for innovation	4
Assignment grades should be increased	1	Practice exams should be performed	2	Activity time within a course should be extended	1
More focus should be given to course materials	1	Course instructions should be given	2	Compulsory attendance is required	1
Course hours should be shorter	1	Course contents should be changed and developed	2	It is necessary to make the course enjoyable	1
		Active participation should be ensured	2	Applied course is necessary	1
		Entertaining assignment should be given	1		
		More interaction should be sustained with teacher	1		
		Implementation online examinations	1		
		Changing course hours	1		
		Different studies should be conducted for examinations	1		

Active students principally suggested that interaction with teacher should be strengthened during online course and later on, the students should learn the course by asking teacher questions about subjects or assignment that are not clear. A student suggested that: *“For ensuring a better level of interaction, it is necessary to talk to teacher face-to-face for online correction of assignment that student did wrong or failed to do”* (K34). Also, the students recommended that course time may be shorter, face to face education should be conducted, homework grades should be increased and more focus should be given to course materials. A student suggested that: *“I think that increase of homework grades rather than the number of homework will improve students’ motivation and they will participate in the courses more often for understanding and doing homework”* (K1).

Passive students principally suggested that compulsory attendance is needed. Also, they recommended that face-to-face education should be conducted, practice exams should be performed, course instructions should be given, course contents should be changed and developed, active participation should be ensured, entertaining assignment should be given, more interaction should be sustained with teacher, online examinations should be implemented, course hours should be changed and different studies should be conducted for examinations. A

student expressed his opinion on this matter saying that: *“Taking this course by distance education affects my success. I do not fully participate in the courses. In addition to that, taking this course at the evening hours affects my success adversely. For this reason, I wish that I had taken this course at the school like the other courses”* (K29) and another student answered by saying: *“The problem is compulsory participation to the courses (K61)”*. Two students expressed his opinion on this matter saying that: *“I think that the subjects given in the course disaccord with exam questions, so practice based studies intended for the exams or different studies may be conducted (K53)”*.

Non-participating students primarily suggested that face-to-face education should be conducted, activity time within a course should be extended, compulsory attendance should be required, activity time within a course should be extended, courses should be made more engaging and applied courses should be held. A student expressed his opinion saying that: *“Face-to-face education should be implemented instead of distance education. It may be useful in terms of participation (K33)”*. Apart from these, four non-participating students stated that no innovation is needed. A student expressed his opinion saying that: *“I find teaching method of Computer Literacy course correct. I have nothing to suggest (K5)”* and another student remarked that *“I am content with application, I have nothing to suggest (K46)”*.

#### **4. Conclusion, Discussion & Recommendations**

When the findings of the research are examined, it is observed that all of the students found online course records most useful in distance education. Active students participating in distance education of Computer Literacy course stated that they found online course records and assignments most useful as they offer interactive learning opportunity for students. Passive and non-participating students defined assignment and online course videos as the most useful materials as it allows for re-watching course records. Also, non-participating students remarked that they assumed responsibility within this process and they had a chance to have an access to course materials. Online student has more critical responsibility for effective scheduling and meeting due date of assignments (Rovai, 2003). Ateş and Altun (2008) pointed out that students can access and use course materials easily, learn more independently during the course that is conducted by distance education and students' ability to self-monitor affects their learning process. Sherry (1995) stated that the students are required to take greater responsibilities as they have more control in distance education.

Active students expressed that the course being given by distance education is more informative and it facilitates learning and access process. These students also stated that non-participation to online videos is the only negative

side of distance education. It is observed that passive students prefer distance education thanks to the advantages such as saving of time, chance to re-watch previous records, access at any place. However, they state that following up the course is difficult. Non-participating students pointed out that they regard learning the course by distance education as useful as it ensures saving of time and participation to the course is not compulsory. These considerations can be seen as the reason of non-participation. Also, taking the course in the evening hours are regarded as negative aspects.

The results showed that the students found live course recording videos the most useful and generally had a positive opinion about the course being given by distance education. However, when the preferences of the students were asked, it was seen that half of the active participant students preferred to take the course with distance education and the other half preferred face-to-face education. It was seen that the majority of the passive participant students preferred distance education and the non-participant students preferred more face-to-face education. It was seen that active students preferred distance education because grade percentage of assignment is high, it is allowed to ask questions freely and there is a high level of interaction among students and with the teacher. In the research of Leontyeva (2018), the students enjoyed the chance of not only getting into contact with teacher (student-to-teacher interaction) but also communicating among themselves (student-to-student interaction) during online courses. Active students that preferred face-to-face education stated that it was more probable to get feedback. Passive students mostly preferred distance education as it ensured access at any place and watching previous course records. Those who preferred face-to-face education pointed out that following the course was easier with face-to-face education. Most of the non-participating students said that they preferred face-to-face education due to high participation. According to Siri and Rui (2015) distance education is essentially a part of educational context ruled by a mandatory participation carried out in the classroom. For this reason, it is necessary to place importance on participation to distance education systems. The researchers remarked that course participation allowed students to share and discuss the educational material and to get into interaction and communication with each other and to learn effectively. Students who preferred distance education stated that course content was suitable for distance education.

Active students pointed out that recorded videos and attitude of teacher made the greatest contribution to learning process. It can be inferred that potential of re-watching the course through recorded videos had an effect on student's view and they supported their process of learning by this way. Passive and non-participating students expressed that assignments provided the greatest contribution to their learning process. Based on the

failure to participate in the courses actively, it can be inferred that the students found assignments the most useful material due to the requirement to getting prepared for final examinations and their intention to fulfill this in the fastest way. It can be said that the students also regard assignment preparation as an activity that provides the greatest contribution to learning process.

Active students remarked that they were not able to allocate time at choice for computer literacy course and had difficulty in doing homework. It was seen that those who had internet access problems were mostly passive or non-participant students. Also it was observed that these students stated as they had some problems due to lack of efficiency in computer use and thus had difficulty in understanding the course and meeting due date for assignment, ending in reluctance to participate in the courses. Probably, this problem reveals the importance of requirement for basic computer skills when determining target group that is competent at taking distance education courses. Findings obtained from the literature shows that previous computer course and computer skills are useful for students enrolling in online course (Dupin-Bryant, 2004). Also, given that lifelong learning of the students will be conducted by distance education in their future life, it is clear that they are required to gain computer literacy skills to continue their education.

In order to learn computer literacy course more effectively, it is necessary to have attendance requirement according to the passive students and face-to-face education according to the non-participant students. It is seen that these two suggestions are actually interdependent, since face-to-face education requires participation. Based on these suggestions, it can be stated that students have difficulty in taking their responsibilities within distance education process. In other words, students need a compelling rule. Dependent learners who do not have responsibility and self-control may be less likely to succeed in online education, especially if they approach a facilitator, counselor or representative teaching style rather than being a teacher authority (Grow, 1991). Further research should therefore consider important variables such as self-direction, self-discipline, responsibility and productivity (Beth, Jordan, Schallert, Reed and Kim, 2015). Besides, passive and non-participating students suggested a proposal for applied course and applied exam. On the other hand, active students primarily suggested that interaction with teacher should be strengthened during online course and later on, the students should learn the course by asking teacher questions about subjects or assignment that are not clear. Similarly, passive participants stated that interaction and communication with teacher should be strengthened. The students suggested more entertaining courses.

On the whole, it is observed that active students expect of participation to distance education. Similarly, passive students prefer distance education as well as compulsory participation. On the other hand, it is seen that non-participating students prefer face-to-face education as they expect of compulsory participation in the courses. It is observed that all students attached importance to an understanding that ensures participation in the courses. For this reason, it can be concluded that a configuration, content and course design are required to ensure participation of all students in distance education systems.

Data obtained from this study are limited to views of 61 students from faculty of education having taken Computer Literacy course at a private university in Turkey in 2018-2019 Spring Semester.

### **Ethical Statement and Conflict of Interest**

We declare that this study is an original study; we act in accordance with scientific ethical principles and rules from all stages of the study, including preparation, data collection, analysis and presentation of information; that we cite and include these sources in the bibliography for all data and information not obtained within the scope of this study; we have not made any changes to the data used and that we have complied with all ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). There is no conflict of interest in our article.

### **Author Contribution Rate**

First author Ümmühan Avcı managed the entire flow of the article, study design, organized the data collection tool and data analyzing process. Second author Orçun Oruç managed the literature searches and the data collection process. Authors Ümmühan Avcı and Orçun Oruç managed in the interpretation of the results and analysis, and in writing of the manuscript.

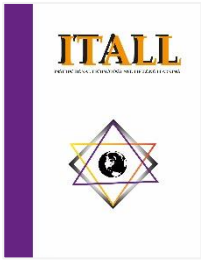
## **5. References**

- Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134).
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxembourg: European Union.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 1-16.

- Beth, A. D., Jordan, M. E., Schallert, D. L., Reed, J. H., & Kim, M. (2015). Responsibility and generativity in online learning communities. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 471-484.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited, *Qualitative Research*, 6(3), 319-340.
- Dinçer, S. (2011). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerinin öğrenim hayatları boyunca bilgisayar öğrenme düzeylerinin ve bilgisayar okuryazarlıklarının incelenmesi. *Akademik Bilişim* 11.
- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206.
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: gazi üniversitesi, turizm fakültesi örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 37-49.
- Ezziane, Z. (2007). Information technology literacy: Implications on teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(3), 175-191.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks* (Report EUR 25351 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Forson, I. K., & Vuopala, E. (2019). Online Learning Readiness: Perspective Of Students Enrolled in Distance Education in Ghana. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(4), 277-294.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Gupta, G. K. (2006). Computer literacy: Essential in today's computer-centric world. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(2), 115-119.
- Hatlevik, O. E., Thronsdén, I., Loi, M., & Gudmundsdóttir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Yu, Y. (2014). An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005–2009. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(3), 305-334.
- Kim, M. K., & Ketenci, T. (2019). Learner participation profiles in an asynchronous online collaboration context. *The Internet and Higher Education*, 41, 62-76.
- Leontyeva, I. A. (2018). Modern distance learning technologies in higher education: Introduction problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), 1-8.
- Maphosa, C., & Bhebhe, S. (2019). Digital literacy: A must for open distance and e-learning (ODEL) students. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 186-199.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Siri, A., & Rui, M. (2015). Distance education for health professions' students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 730-738.
- Strauss, A., & Corbin, T. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage

- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Xie, K., Di Tosto, G., Lu, L., & Cho, Y. S. (2018). Detecting leadership in peer-moderated online collaborative learning through text mining and social network analysis. *The Internet and Higher Education*, 38, 9-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K., (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.





## The Community of Inquiry Framework Applied in the 3D Virtual Language Learning Environments: A Narrative Review

Hüseyin Hakan Çetinkaya\*<sup>1</sup> 

\* Corresponding Author, [hcetinkaya@baskent.edu.tr](mailto:hcetinkaya@baskent.edu.tr)

<sup>1</sup> Başkent University, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received: 27/05/2020

Accepted: 01/06/2020

Online: 09/10/2020

Published: 01/12/2020

#### Keywords:

Community of Inquiry  
3D virtual language learning  
environment  
Virtual world  
Language education  
Content analysis

### ABSTRACT

*The Community of Inquiry (CoI) framework, developed by Garrison, Anderson, and Archer (2000), has been used to define the core elements of a collaborative constructivist learning environment needed to build and maintain a purposeful learning community, in online and blended learning contexts. Several researchers have used, analyzed and studied the CoI framework extensively in many ways since it was developed. Virtual worlds (VWs), immersive 3D online environments, have attracted significant interest by researchers in a variety of fields. Researchers in the field of language education have also benefitted and utilized VWs due to their pedagogical opportunities, potential to foster collaborative constructivist learning, so on. This study presents the current status and trend of application of CoI framework in three-dimensional virtual language learning environments (3D VLLEs). In this study, a systematic analysis of studies related to CoI framework applied in 3D VLLEs was carried out. In this context, a search was conducted in ten electronic databases and yielded limited number of studies: three research articles and one thesis. The studies were analyzed by inductive content analysis and the findings were presented descriptively. In addition, potential research suggestions for researchers were provided based on existing studies.*

## 3B Sanal Dil Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Sorgulama Topluluğu Modeli: Bir Anlatı İncelemesi

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 27/05/2020

Kabul: 01/06/2020

Çevrimiçi: 09/10/2020

Yayın: 01/12/2020

#### Anahtar Kelimeler:

Sorgulama Topluluğu  
3B sanal dil öğrenme ortamı Sanal  
dünya  
Dil eğitimi  
İçerik analizi

### ÖZET

*Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilen Sorgulama Topluluğu Modeli (STM), çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında amaçlı öğrenme topluluğu oluşturmak ve sürdürmek için gereken işbirlikçi bir yapılandırmacı öğrenme ortamının temel öğelerini tanımlamak için kullanılmıştır. STM'nin geliştirilmesinden bu yana, birçok araştırmacı tarafından yaygın olarak kullanıp birçok yönden incelenmiştir. Sürükleyici 3B çevrimiçi ortam olan sanal dünyalar, çeşitli alanlarda araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Dil eğitimi alanındaki araştırmacılar da pedagojik fırsatları, işbirlikçi yapılandırmacı öğrenmeyi teşvik etme potansiyeli vb. özellikleri nedeniyle sanal dünyalardan faydalanmaktadır. Bu çalışma, üç boyutlu sanal dil öğrenme ortamlarında (3B SDÖÖ) STM uygulamalarının mevcut durumunu ve eğilimini sunmaktadır. Bu çalışmada, 3B SDÖÖ'larına STM modelinin uygulandığı çalışmaların sistematik bir analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, on elektronik veri tabanında arama yapılmış ve arama sonucunda sınırlı sayıda çalışma (3 araştırma makalesi ve 1 doktora tezi) elde edilmiştir. Çalışmalar tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiş ve bulgular betimsel olarak sunulmuştur. Ayrıca, mevcut çalışmalara dayanarak araştırmacılar için potansiyel araştırma önerileri sunulmuştur.*

## **1. Introduction (Times New Roman, Font Size 12)**

The Community of Inquiry (CoI) framework, based on conceptual perspectives proposed by Dewey (1933), can be defined as a “generic and coherent structure of a transactional educational experience whose core function is to manage and monitor the dynamic for thinking and learning collaboratively” (Garrison, 2017, p. 24). The CoI framework, developed by Garrison, Anderson, and Archer (2000), has been widely used, debated, and analyzed to define the core elements of a collaborative constructivist learning environment needed to build and maintain a purposeful learning community, in online and blended learning contexts (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010; Garrison, 2017; Stenbom, 2018).

Virtual worlds, immersive 3D online environments, have attracted significant interest by researchers in a variety of fields. Researchers in the field of language education have also benefitted and utilized VWs due to their pedagogical opportunities, potential to foster collaborative constructivist learning, so on (see also Chiu, 2013; Chun, 2012; Lin & Lan, 2015; Reisoğlu, Topu, Yılmaz, Yılmaz, & Göktaş, 2017, Sadler, 2017; Wang et al., 2019).

The aim of the study is to provide a review of the state of the art of the application of CoI framework in 3D VLLEs. A systematic analysis of studies based on CoI framework applied in 3D VLLEs was carried out and existing articles and theses based on CoI framework applied in 3D VLLEs in the selected databases were analyzed in terms of their purpose, included CoI elements, context and research design, and results related to CoI framework. Thus, this study presents the current status and trend of application of CoI framework in 3D VLLEs.

## **2. The Community of Inquiry Framework**

The CoI Framework was built based on the assumption that, “a community of learners is an essential element of a deep and meaningful educational experience” (Garrison, 2017, p. 22). Stewart (2017) claimed that “In a successful community of inquiry, students engage in a combination of dialogue and reflection to question their existing assumptions about a subject matter and ultimately construct new knowledge” (p.68). In creating this process-oriented framework, the purpose was to “define, describe and measure the elements of a collaborative and worthwhile educational experience” (Garrison, Anderson, & Archer, 2010, p.6).

The CoI framework explains an educational experience putting the emphasis on critical thinking skills and collaborative inquiry with the intersection of three elements (presences), namely teaching presence (TP), social presence (SP), and cognitive presence (CP) that create and facilitate meaningful online learning (Garrison et al., 2000). These elements of the CoI framework are illustrated in Figure 2.1 and defined as below.

- CP was defined as “the extent to which the participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning” (Garrison et al.,2000, p.89)
- On the other hand, SP was defined as “the ability of learners to project themselves (i.e., their personal characteristics) socially and emotionally, thereby representing themselves as real people, in a community of inquiry” (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001).
- Finally, TP was defined as “the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realising personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes” (Garrison and Anderson, 2003, p. 29).

Briefly, TP outlines “the moderation and guidance of the inquiry”, SP “the human experience of learning” and CP “the process of learning” (Stenbom, 2015, pp.10-12).

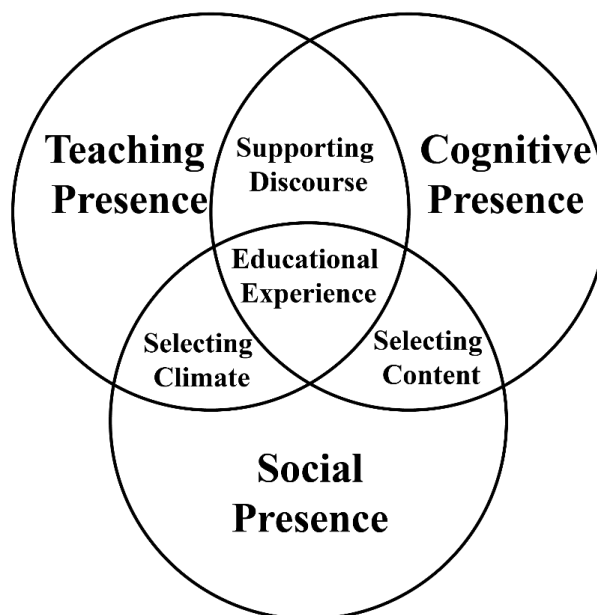


Figure 2.1. Community of inquiry (Garrison et al., 2000, p. 88)

Since its birth in 2000, CoI has been revised and refined while being used widely to develop and evaluate learning in various learning environments by researchers and educators (Akyol & Garrison 2008; Daspit & D’souza, 2012). Toyoda and Harrison (2018) summarized the purposes of the use of CoI framework in the research and stated that:

*“CoI has been used to compare students’ higher-order thinking skills in face-to-face discussions and online discussions (Meyer, 2003), to design an online collaborative learning environment (Redmond & Lock, 2006); to evaluate students’ learning experience in online discussions in a blended course (Akyol & Garrison, 2008); to develop higher – order thinking*

*skills in an online and blended learning environment (Akyol & Garrison, 2011); to evaluate an online course (Lamber & Fisher, 2013)."*

The two main methods used by the researchers for gathering and analysing data based on the CoI framework were "transcript coding" by a coding scheme (e.g. Shea et al., 2010) and "survey procedure method" by CoI Survey (Arbaugh et al., 2008). In addition, "Multi User Virtual Environment Education Evaluation Tool" (MUVEEET) observation checklist was developed by McKerlich and Anderson (2007) to justify an educational event in multi-user virtual environments (MUVes) in terms of indicators of CoI framework.

Since the introduction of the CoI Survey, which was developed by Arbaugh et al. (2008) and validated by Swan et al. (2008), to assess the degree to which CoI presences occur in online courses and to quantitatively determine the state of a CoI, and found to be "a valid, reliable, and efficient measure of the dimensions" of the CoI framework (Arbaugh et al., 2008, p. 133)., it has been used in many contexts and applied for multiple purposes (Stewart, 2017).

In a recent review, Stenbom (2018) analyzed the development and implementation of the CoI survey by reviewing 103 journal papers published between 2008 and 2017 and outlined the use of the CoI instrument by researchers as: "to explore a single learning environment, to examine differences using the CoI survey, to observe relationships among the different elements of CoI and their relationships with other data, and to address the reliability and/or validity of data using the CoI survey" (p. 25). The most common area of instruction was found to be e-learning (including educational technology, blended learning, and learning, design, and technology) with 22 studies. Stenbom (2018) suggested that the instructional settings be extended to make more general claims about the nature of online and blended learning through the CoI study, which was found to provide valid and reliable results for assessing learning experiences and comparing instructional settings.

### **3. 3D Virtual Language Learning Environments**

A virtual world has been defined as "A synchronous, persistent network of people, represented as avatars, facilitated by networked computers" (Bell, 2008, p. 2). Girvan (2018) defined it recently as "Shared, simulated spaces which are inhabited and shaped by their inhabitants who are represented as avatars. These avatars mediate our experience of this space as we move, interact with objects and interact with others, with whom we construct a shared understanding of the world at that time.". VWs provide immersive characteristics that give the sense of being there (Zulkanain,2017) and can "serve to motivate learners to engage in a series of purposeful educational inquiries without losing interest or sidestepping intended learning goals" (Cooke-Plagwitz, 2008). Some of the

popular 3-D VWs being used specifically for educational purposes include Active Worlds, Second Life, OpenSim, and Sansar.

Since the mid-1990s, three dimensional(3D) VWs' pedagogical opportunities have created considerable interest and dialog between educators and educational researchers across a variety of disciplines (Wigham et al., 2018). According to many research findings (Gamage et al. 2011; Gregory & Masters, 2012; Rayner & Fluck, 2014), 3D MUVES are of great value for foreign language courses. The benefits of using VWs in the language education context comprise opportunities to access a target language, to illustrate linguistic concepts, to use authentic language communication, to support social collaborative learning, to implement student-centered collaborative learning, and to design identity-related tasks (Wang, 2017). In Borona, Tambouris, and Tarabanis's (2018) systematic literature review, 32 out of 128 papers were reviewed on the use of MUVES in computer-assisted second language learning, and the study results showed progress in learning outcomes, communication skills, and motivation.

#### **4. Method**

This study followed the systematic literature review-based guidelines offered by Kitchenham and Charters (2007) and a comprehensive review protocol was developed to guide and minimize the likelihood of bias in a study the review (Kitchenham, 2004). The protocol provided a detailed plan for the systematic review by specifying the approaches to be followed and the quality measures or conditions to apply while selecting the literature (Brereton et al., 2007) and was carried out through five phases: the identification of research and research questions, search procedure, criteria for study selection, quality assessment, data extraction and data synthesis (Kitchenham & Charters, 2007).

##### **4.1. Research Question**

The following question specifically guided this study:

“What is the current status and trend of the literature in CoI framework applied in 3D VLLEs?”.

The two most critical aspects of the analysis were:

1. “to provide a review of available studies on the application of CoI framework into 3D VLLEs”; and
2. “to draw on the findings and make recommendations on future directions for research and practice in this field”.

## 4.2. Search Strategy

To determine whether the studies applied the CoI framework in the 3D Virtual Language Learning Environments, a literature search was conducted in ten databases: ACM Digital Library, Ebscohost, IEEE Digital Library, Council of Higher Education National Thesis Center, Proquest Dissertations and Theses, ScienceDirect, Scopus, Springer, ULAKBİM TR Index and Web of Science.

The following keywords were used alone or in combination for the research (by using “AND” and “OR” Boolean combinations): “Community of Inquiry”, “CoI”, “Virtual world”, “Second Life”, “OpenSim”, “OpenSimulator”, “Active Worlds”, “Sansar”, “3DLE”, “3D VLE”, “3D VLLE”, “3DVE”, “3D VE”, “MUVE”, “immersive”, “language education”, “language learning”, “language teaching”, “language acquisition”, “foreign language”, “second language” and “language learners”. In the pilot search test, it was found that search engines of selected databases use different search strings. Therefore, the search terms were modified according to the search engines.

## 4.3. Study Selection

There were two stages in the selection process of the studies: Stage 1 was a preliminary screening, focusing on following exclusion criteria: Studies outside the domain of CoI framework applied in 3D VLLE, no full-length peer reviewed studies, restricted theses, and duplicated studies found by search in different databases and studies not published in the English and Turkish language were excluded. In Stage 2, each study was evaluated to be included if it is related to the domain of CoI framework applied in 3D VLLE (using CoI Framework, contextually in language education field, applied in a 3D virtual world).

Table 1 represents the detailed inclusion/exclusion criteria which were applied to ensure relevant studies within the boundaries of the research objective (Kitchenham & Charters, 2007).

Table 1. Study inclusion/exclusion criteria

Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
Studies with the domain of CoI framework applied in 3D VLLE.	Studies outside this domain.
Full-length peer reviewed studies	No full-length peer reviewed studies
Full-length theses	Restricted theses
Available in selected databases	Duplicated
Published in the English or Turkish language	Not published in the English or Turkish language

As a result of the broad primary screening of the selected databases by using the determined keywords, 151 Articles and 30 Theses (total 181 studies) were found in the selected databases. 104 studies remained after removing duplicates. Each study for inclusion in the set of candidate papers based on title and abstract were

evaluated. The primary focus was on including studies if they were obviously irrelevant (Kitchenham & Brereton, 2013). After applying exclusion criteria, of the studies remaining were downloaded for further selection. As a result of application of inclusion and exclusion criteria, it was found that only four studies; three articles and one graduate thesis had applied the CoI framework into 3D VLLEs.

#### **4.4. Data analysis and extraction**

An inductive content analysis proposed by Elo and Kyngäs (2008) was adopted in the eligible studies to extract data from them. Results of the database searches were imported into Rayyan QCRI ([rayyan.qcri.org](http://rayyan.qcri.org)) software to facilitate title/abstract review. Data extraction form (coding schema) recording information from identified studies was created (Kitchenham, 2004). The data extraction form included following elements: study reference, type of publication, topic, purpose of the study, purposes of using of CoI Framework, included CoI elements, target audience, research method, research design, data collection tools, course delivery method, 3D platform, and results. To help data extraction, a Microsoft Excel form was designed based on the mentioned elements.

#### **4.5. Validity of the research**

The researcher consulted to a colleague (expert) in the field of Instructional Technology during the review process. All eligible studies coded independently, and the researcher and the expert as coders collaborated closely and came together to compare resultant codes to ensure high inter-rater reliability. Any disagreement on coding was resolved and the final rate of agreement reached 100% by ensuring consensus. The data extraction form was reviewed and piloted.

#### **4.6. Limitation and delimitation of the research**

The main focus of the study was on CoI framework application in 3D VLLE. The number of eligible studies was below the expectation of such a systematic literature review. To delimitate this situation, studies related to CoI framework applied in language education were also identified in the search of the selected databases and the results were enriched by discussion of the CoI research in language education. The systematic review conducted searches in ten databases; it might not have reviewed all studies in the literature and only studies in English and Turkish were eligible.

## 5. Result

The search of the databases by predetermined selection criteria identified 4 studies applied the CoI in the 3D Virtual Language Learning Environments. Table 2 shows the list of studies that met the inclusion criteria and brief summaries of the studies in terms of type of the publication, topic, and purpose. Studies were categorized as; research article (n = 3) and Ph.D. Dissertation (n = 1).

Table 2. Studies applied the CoI framework in the 3D Virtual Language Learning Environment

Reference	Type of the Publication	Topic / Theme / Context	Purpose
<b>Pellas and Boumpa (2016)</b>	Research Article	Continuing Professional Development (CPD) of Pre-service Foreign Language Teachers	“To investigate possible differences of pre-service foreign language teachers’ learning gain (if any) through the three activities (Using Moodle, Using OpenSim and Evaluation of the CoI model) that were implemented in SLOODLE that was combined with OpenSim.”
<b>Pellas and Boumpa (2017)</b>	Research Article	CPD of Pre-service Foreign Language Teachers	“To investigate the effect of pre-service foreign language teachers’ interactions on their CPD, using a CoI model and the Jigsaw teaching technique for the development of virtual learning environments that can be held in OpenSim and SLOODLE.”
<b>Ozbek, Comoglu, and Baran (2017)</b>	Research Article	Enhancement of English language learners’ speaking skills	“To explore the design of the two activities “presentation” (topic was “introducing an innovation”) and “role playing” in Second Life” “To evaluate qualitatively Turkish foreign language learner’s roles and outputs before, while, and after the implementation of the activities.”
<b>King (2018)</b>	Ph.D. Dissertation	Spanish heritage language learning	“To describe and explain how Spanish heritage language learners (SHLLs) engage in pedagogically structured and tailored learning of their heritage language within a virtual world, Second Life”



Table 3 shows the purposes of using CoI Framework and/or CoI Survey and included CoI elements in the reviewed studies.

Table 3. Purposes of using CoI Framework and/or CoI Survey and included CoI elements in the reviewed studies

Reference	Purposes of using CoI Framework and/or CoI Survey	Included CoI elements		
		Teaching Presence	Social Presence	Cognitive Presence
<b>Pellas and Boumpa (2016)</b>	- CoI Framework as an instructional design mean "For the development of an instructional design framework focusing on users' interactions"	√	√	√
<b>Pellas and Boumpa (2017)</b>	- CoI Framework as an instructional design mean - CoI Survey as a rubric for formative evaluation of the learning process "Measurement of the learning process of preservice teachers in synchronous communication modes"	√	√	√
<b>Ozbek et al. (2017)</b>	- CoI Framework as an instructional design mean "To discuss the Turkish Foreign Language Learners' roles and outputs (perceived benefits of the participants from the 3DLE)"	-	√	√
<b>King (2018)</b>	- CoI Framework as an instructional design mean "To frame each stage conceptually in the development of tasks for SHLLs to be performed in Second Life (Task Design – pedagogical design)"	√	√	√

Pellas and Boumpa (2016) examined the comparative perspectives on the efficacy of SLOODLE and Open Sim as a 3D web-based platform for CPD of preservice foreign language teachers to learn basic terms related to IT literacy, using the CoI model as a theoretical framework focusing on user experiences with the development of 3D VLE activities. The components of the CoI have been used to foster interaction and encourage participation in blended synchronous mode (Pellas & Boumpa, 2016).

In another study of Pellas and Boumpa (2017) on CPD, the impact of the experiences of pre-service foreign language teachers on their CPD in Opensim using SLOODLE was investigated using a theoretical framework of instructional design including the CoI model and the Jigsaw teaching technique. The CoI model was used in the study to identify the experiences and relationships of pre-service foreign language teachers in a learning community and as an instructional design tool to test the efficacy of preservice teachers' CPD in synchronous communication modes (Pellas & Boumpa, 2017).

In the research of Ozbek et al. (2017), two activities "introducing an innovation" and "role playing" in Second Life are planned to improve the speaking skills of English-language learners and qualitatively assess the roles and outputs of Turkish language learners before, during and after the implementation of the two activities through the CoI model, consisting of CP and SP. The CoI model was used as a theoretical framework to analyze the roles and outcomes (perceived benefits of the participants from the 3DLE).

A thesis study conducted by King (2018) investigated how college students in the Second Life environment college students learn Spanish as a foreign language in the Second Life environment and designed a tool for SHLLs studying their Heritage Language. The CoI framework was used to frame each stage conceptually in the development of tasks for SHLLs to be performed in Second Life; specifically, determining how to balance the online class (SL Language Lab) between structuring and directing the learning experiences of SHLLs (TP), socially engaging them with peers and other Spanish speakers (SP), and also promoting higher-order thinking while reflecting on these experiences (CP) (King, 2018).

### **5.1. Purposes of using CoI Framework and CoI Survey**

The aims of using the CoI Framework and CoI Survey were explored in aims/purposes, and discussions of qualifying studies by the inductive method. They were categorized into two groups as follows:

- CoI Framework as an instructional design mean (or, in other words, as a theoretical model)
  - For the development of an instructional design framework focusing on users' interactions (Pellas & Boumpa, 2016).
  - For pedagogical design of Second Life -Task Design  
To frame each stage conceptually in the development of tasks for SHLLs to be performed in Second Life (King, 2018)
  - To discuss the Turkish Foreign Language Learners' roles and outputs (Ozbek et al., 2017)
- CoI Survey as a rubric for formative evaluation of the learning process
  - Measurement of the learning process of preservice teachers in synchronous communication modes (Pellas & Boumpa, 2017)<sup>1</sup>.

### **5.2. Included CoI elements**

The structure for the CoI framework consists of three interdependent components: teaching, social and cognitive presence. Out of the 4 reviewed studies, 3 included the entire framework elements; a study (Ozbek et al., 2017)

---

<sup>1</sup> Pellas and Boumpa (2017) employed both CoI model as an instructional design mean and CoI Survey to measure of the learning process.

with two elements of the framework; SP and CP. In addition, King (2018) was added motivation as a new element to the original elements.

### 5.3. The topic/theme/context

The topic in the reviewed studies was instruction was introducing technology for CPD of pre-service foreign language teachers (Pellas & Boumpa, 2016; 2017), enhancement of English language learners' speaking skills (Ozbek et al., 2017) and Spanish heritage language learning (King, 2018).

### 5.4. Participants, research methodology and design and data collection tools in reviewed studies

#### *Participants and their level of education*

Table 4 presents the brief information about the participants in the reviewed studies.

Table 4. Participants in the reviewed studies

Reference	Participants	Level of Education
Pellas and Boumpa (2016)	135 Pre-service Foreign Language Teachers (English – German – French – Italian)	Undergraduate Level
Pellas and Boumpa (2017)	35 Pre-service Foreign Language Teachers (English – German – French – Italian)	Undergraduate Level
Ozbek et al. (2017)	12 High School Students 2 English High School Teachers	High School
King (2018)	47 Spanish Heritage Language Learners	Undergraduate Level

As seen in Table 4, while there are 135 participants in the largest study, there are 14 participants in the smallest study. Qualifying studies of this review are performed almost entirely at the undergraduate level of students. Of the 4 studies, 3 studies were conducted in higher education at undergraduate level. The study of Ozbek et al. (2017) differs from other 3 studies that it was carried out by high school students and high school English language teachers. Most studies included participants studying at English language and the followed by Spanish, French, German, Italian language.

#### *5.4.1. Research Methodology & Design*

The research methods and designs used in the reviewed studies are presented in Table 5, which shows qualitative research employed by Ozbek et al. (2017) and King (2018). A one-group pretest–posttest design was employed by Pellas and Boumpa (2016) in quantitative research. Exploratory design was used in the study by Pellas and Boumpa (2017) employing mixed method. Case study was preferred in qualitative research. No other qualitative design was used in the studies examined.

Table 5. Research methods and designs used in the reviewed studies

Reference	Research Method	Research Design
Pellas and Boumpa (2016)	Quantitative	Quasi-experimental design (A one-group pretest–posttest design)
Pellas and Boumpa (2017)	Mixed Method	Quantitative + Qualitative
Ozbek et al. (2017)	Qualitative	Case Study
King (2018)	Qualitative	Case Study (Exploratory)

#### 5.4.2. Data collection tools

Table 6 presents the data collection tools used in the reviewed studies and indicates that the tools preferred were: CoI instrument (sometimes called as CoI questionnaire, mostly preferred as CoI Survey in literature) by Swan et al. (2008) and by Arbaugh et al. (2008), interview, questionnaire, observation, reflective journals, reflective journals and chatlogs.

Table 6. Data collection tools used in the reviewed studies

Reference	Data Collection Tools
Pellas and Boumpa (2016)	CoI instrument by Swan et al. (2008) Questionnaire
Pellas and Boumpa (2017)	CoI instrument by Arbaugh et al. (2008) Online surveys Interview
Ozbek et al. (2017)	Observation Researchers' dairies Semi structured interviews
King (2018)	Surveys/asynchronous interviews Chat-logs Reflective journals with extension activities

#### 5.5. Course Delivery Method and Platform

Table 7 presents the course delivery method and platforms used in the reviewed studies. It showed that the course delivers methods most preferred were: Blended (face-to-face and online). King (2018) applied CoI in an online course. Opensim combined with SLOODLE and Second Life platform were used.

Table 7. Course Delivery Method and platform

Reference	Course Delivery Method	Platform
Pellas and Boumpa (2016)	Blended (face-to-face and online)	Open Simulator (Opensim) + SLOODLE
Pellas and Boumpa (2017)	Blended (face-to-face and online)	Open Simulator (Opensim) + SLOODLE
Ozbek et al. (2017)	Blended	Second Life
King (2018)	Online	Second Life

## **5.6. Research results in the reviewed studies related to CoI**

The results of the first study by Pellas and Boumpa (2016) strongly indicated that pre-service foreign language teachers had high learning gain and learned meaningfully with 3D virtual world-mediated learning activities guided by the indicators of the three presences in CoI, in OpenSim and SLOODLE regardless of the activity's class or knowledge subject/learning goals. In this article, significant educational implications for pre-service teachers' CPD and benefits of the using the CoI model as a theoretical framework to organize a virtual class using SLOODLE and Open Sim were also presented.

Pellas and Boumpa (2017) combined CoI framework with Jigsaw teaching technique and used as an instructional design framework to reduce the organizational-pedagogical complexity and opportunity of the appropriate management responsibility for each of pre-service teachers. The results of the second study by Pellas and Boumpa (2017) indicated that "collaborative practice-based tasks in synchronous communication modes, such as group work, team effort, instructor's or peer feedback and consolidated learning material in a 3D multiuser virtual environment have enhanced the learning experience for more meaningful outcomes" (p. 939). In this study, the CoI Survey as a rubric for formative evaluation of the learning process. Consistent with the earlier studies of Akyol and Garrison (2008) and Shea and Bidjerano (2010), TP effect was substantial and correlated with the SP and CP.

Ozbek et al. (2017) used CP and SP of the CoI framework as a theoretical frame to discuss the roles and outputs and showed that SP in both activities of "role-playing" and the "presentation of innovation strategies" in SL influenced the quality and variability of the outcomes. They claimed that, the interaction between the teacher-students and the social environment is higher in the "role-playing activity" by considering the learning contexts created for SL in terms of CP (Ozbek et al., 2017).

King (2018) used the CoI framework to frame each stage conceptually in the development of tasks to be performed in SL for SHLLs and focussed on motivational factors which are not considered by CoI framework but which play a major role in the language learning process and claimed that the CoI framework was not enough to provide a well-planned instructional design and suggested to integrate motivation component to ensure a better supported learning experience.

## **6. Discussion and Conclusion**

On the contrary of earlier research regarding the implementation of CoI framework to the online and blended environments, the application of CoI framework into 3D VLLEs have remained limited in number, only four studies by searching ten databases. The limited number of studies made it difficult to draw conclusions on the results for exploring the implication of CoI framework on 3D VLLE. However, it can be concluded that Implementation of CoI framework as an instructional design mean in 3D VLLEs revealed positive results for effective teaching and learning: high learning gain and learned meaningfully (Pellas & Boumpa, 2016), more meaningful outcomes (Pellas & Boumpa, 2017).

Ozbek et al. (2017) claimed that avatars helped to strengthen “the relationship between student-student and student-teacher by enabling communication and stated “It is possible to state that social presence is also high in a real-life context where students choose their favourite avatar and work on speaking”. Moreover, roleplay activities in which the students worked actively and performed the different scenarios through their avatars in small groups increased SP. Considering CP, Ozbek et al. (2017) claimed that “the interaction between the teacher-students and the social environment is higher in the role-playing activity” (p.296). The study was performed in synchronous format, but written preparation in all the teaching strategies influenced the success of students positively. Students’ spontaneous response to the questions without following the scenario and finding the correct answer through discussion affected CP positively.

Pellas and Boumpa (2017) used the CoI Survey as a rubric for formative evaluation of the learning process. CP mean score was relatively higher than TP and SP. CP had the highest mean score (4.59) whilst the social presence was the lowest (3.54). Considering the context, and/or design of previous studies, comparing the mean scores of TP, CP and SP might not be so feasible. In order to have a more feasible comparison, detailed qualitative findings could be better (Kilis, 2016). Moreover, Pellas and Boumpa (2017) claimed that TP effect was substantial and correlated with the SP and CP and the result was consistent with the earlier studies of Akyol and Garrison (2008) and Shea and Bidjerano (2010). TP refers to “the design, facilitation and direction of cognitive and social presence with the aim of producing valuable educational outcomes” and in this context, to ensure effective and successful learning experiences for students, the planning and design of online learning are extremely important (Zhang & Zou, 2020). These causal relationship and correlations among the presences and with other variables, such as self-efficacy have been confirmed in several other studies (Stenbom, 2018).

King (2018) criticized CoI framework due to the lack of motivation factor which was crucial in language education and stressed on the need of additional motivation component to the CoI framework to ensure a better supported learning experience. Adding additional component to the CoI framework to be more meaningful as a framework is one of the critiques in the CoI literature (Castellanos-Reyes, 2020). Researchers suggested adding learner presence (Shea et al., 2012), emotional presence (Cleveland-Innes & Campbell, 2012), autonomy presence (Lam, 2015), regulatory presence (Kilis & Yildirim, 2018) to the CoI framework (see also Armellini & De Stefani, 2016; Dunlap, Verma, & Johnson, 2016).

After the review on implementation of CoI into Teaching English as Foreign language by González Miy, and Herrera Díaz (2015), there is an increasing number of studies of CoI applied in the language education field in online and blended environments including different types of technologies (see Schumann, 2019; Solimani, Ameri-Golestan & Lotfi, 2019; Xu, 2019; Wu, Hsieh & Yang, 2017; Zhang & Zou, 2020).

Considering the findings of the reviewed studies, CoI framework could be helpful in designing and evaluating educational experiences for 3D VLLEs and it may create a deep and meaningful learning by collaborative and constructivist experience through the development of its TP, SP and CP. The affordances of 3D VLLEs provide an opportunity to the development of learning community in which learners engaging authentic or complex experiential learning tasks, collaboratively. It may lead to increase their intrinsic motivation and engagement (Dalgarno & Lee, 2009).

Although some steps have been taken to consider the benefits of application of the CoI framework in 3D VLLEs, there is still more to be done. The need to measure learning in design and development of effective and engaging 3D VLLEs by using CoI framework will continue to increase as they become more widely used in language education to deliver instruction (Burgess et al., 2010). The following recommendations based on the findings discussed in this paper are given:

- Traphagan et al. (2010) stated that "... we lack empirically based information as to how, or what aspects of virtual worlds, facilitate learning. Such knowledge would be critical to optimally take advantage of affordances of virtual worlds for learning" (p.923-924). In addition, McClannon (2013) claimed that further research is required to understand the unique impact of 3D immersive learning environments on the sense of community and presence of students in these unique environments. In this context, the factors affecting each element of CoI framework in 3D VLLEs can be examined in detail.

- The effects of learner characteristics; age, gender, level of education (K-12 context or higher education), the level of language proficiency (CEFR level) can be examined in 3D VLLE combined with CoI framework.
- A course on various language skills (receptive/productive skills) to be taught in 3D VLLEs can be designed by using CoI framework as an instructional design framework and learning experience can be evaluated by the CoI Survey, CoI coding schemes and/or MUVEEET observation checklist. In addition, the effect of various methods and approaches (e.g. Communicative Language Teaching, Content Based Instruction, Task Based Language Teaching, etc.) of English Language Teaching can be also evaluated. Moreover, different pedagogical models (e.g. flipped classroom) can be applied to the course.
- Various communicative activities/tasks can be applied in a 3D VLLE synchronously and/or asynchronously and the result can be evaluated.
- The course materials can be designed and developed by applying different language teaching techniques and then examined differences by using the CoI survey, CoI coding schemes or both.
- Relationship between each element of CoI and various variables, such as anxiety, willingness to communicate, online EFL achievement, etc. and can be examined.

## 7. Acknowledgement

In the current study, all the codes of ethical practice laid out in “The Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were adhered to. None of the acts defined in the second part of the directive “Acts Against Scientific Research and Publication Ethics” was performed in the current study.

A part of this study was published as an abstract in the Proceedings of the 17<sup>th</sup> Asia TEFL International Conference & The 6<sup>th</sup> FLLT International Conference.

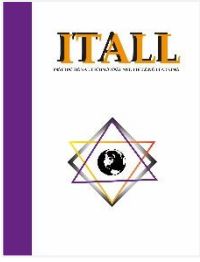
## 8. References

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3-22.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2013). *Educational communities of inquiry: theoretical framework, research, and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.



- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education, 11*(3-4), 133-136.
- Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology, 47*(6), 1202-1216.
- Borona, S., Tambouris, E., & Tarabanis, K. (2018). The use of 3D multi-user virtual environments in computer assisted second language learning: a systematic literature review. *International Journal of Learning Technology, 13*(3), 249-274.
- Brereton, P., Kitchenham, B. A., Budgen, D., Turner, M., & Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of systems and software, 80*(4), 571-583.
- Castellanos-Reyes, D. 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *TechTrends* (2020). <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00491-7>
- Cleveland-Innes, M., Stenbom, S., & Hrastinski, S. (2014). The influence of emotion on cognitive presence in a case of online math coaching. In *The 8th EDEN Research Workshop, 27-28 October 2014, Oxford UK* (pp. 87-94).
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal, 25*(3), 547.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments?. *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 10-32.
- Dewey, J. (1933). *How we think* D.C. Heath, Boston, MA.
- Dunlap, J. C., Verma, G., & Johnson, H. L. (2016). Presence+ Experience: A framework for the purposeful design of presence in online courses. *TechTrends, 60*(2), 145-151.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Gamage, V., Tretiakov, A., & Crump B. (2011). Teacher perceptions of learning affordances of multiuser virtual environments. *Computers & Education, 57*, 2406-2413.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education, 13*(1-2), 5-9.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education, 13*(1-2), 31-36.
- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development, 66*(5), 1087-1100.
- Gregory, S., & Masters, Y. (2012). Real thinking with virtual hats: A role-playing activity for pre-service teachers in Second Life. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(3), 420-440.

- King, B. J. (2018). Exploring Spanish Heritage Language Learning and Task Design for Virtual Worlds. *Graduate Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/7180>.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26.
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* Technical Report EBSE 2007-001. Keele University and Durham University Joint Report.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic reviews*, 5(1), 210.
- Ozbek, C., Comoglu, I., & Baran, B. (2017). Turkish Foreign Language Learners' Roles and Outputs: Introducing an Innovation and Role-Playing in Second Life. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 280-302.
- Pellas, N., & Boumpa, A. (2016). Open Sim and Sloodle integration for preservice foreign language teachers' continuing professional development: A comparative analysis of learning effectiveness using the Community of Inquiry model. *Journal of Educational Computing Research*, 54(3), 407-440.
- Pellas, N., & Boumpa, A. (2017). Blending the CoI model with Jigsaw technique for pre-service foreign language teachers' continuing professional development using Open Sim and Sloodle. *Education and Information Technologies*, 22(3), 939-964.
- Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212-227.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education/Revue de l'education Distance*, 14(2), 50-71.
- Sadler, R. (2017). Virtual Worlds and Language Education. *Language, Education and Technology*, 375-388.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
- Stenbom, S. (2018). A systematic review of the Community of Inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 39, 22-32.
- Stewart, M. K. (2019). The Community of Inquiry Survey: An Assessment Instrument for Online Writing Courses. *Computers and Composition*, 52, 37-52.
- Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-mentor*, 2(24), 1-12.
- Wang, A. (2017). Using Second Life in an English course: How does the technology affect participation? *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 7(1), 66-85.
- Wigham, C. R., Panichi, L., Nocchi, S., & Sadler, R. (2018). Interactions for language learning in and around virtual worlds. *ReCALL*, 30(2), 153-160.



Instructional Technology and Lifelong Learning Vol. 1, Issue 2, 175-188 (2020)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/itall>

ITALL

ISSN: 2717-8307

Research Article

## Parents' Perceptions and Awareness about Reading Aloud to Preschool Children

Beyza Aksu Dünya \*<sup>1</sup>, Merve Yavuzdemir <sup>2</sup>

\* Corresponding Author, [baksu@bartin.edu.tr](mailto:baksu@bartin.edu.tr)

<sup>1</sup> Bartın University, Turkey

<sup>2</sup> Ministry of Culture and Tourism, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received: 08/07/2020

Accepted: 31/08/2020

Online: 09/10/2020

Published: 01/12/2020

#### Keywords:

Emergent literacy

Home literacy

Preschool

Read aloud

Shared reading

### ABSTRACT

Research has repeatedly cited importance of reading aloud to children in early ages to promote brain development, build literacy skills and foster school readiness. This study was conducted to understand parents' perceptions and awareness regarding importance of regular read-aloud activities with their children. Data was collected from a representative sample of 487 parents from various cities in Turkey using an instrument adapted from ReadAloud Survey conducted in the U.S and two open-ended items. The instrument was developed based on the Read Aloud Campaign, which is a national project in the United States aiming to encourage parents to read-aloud with their children regularly. Demographic information such as parents' level of education, age, gender, number of children at home, number of books at home, and income were also collected. The analyses included calculation of descriptive statistics to describe participant characteristics. Quantitative analyses including bivariate correlations and regression were conducted to estimate associations between selected variables and reading awareness. In addition, responses to the open-ended item was coded and analyzed to provide more detailed qualitative evidence and support the numerical findings.

## Ebeveynlerin Okul Öncesi Çocuklara Sesli Okuma Konusundaki Alguları ve Farkındalıkları

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 08/07/2020

Kabul: 31/08/2020

Çevrimiçi: 09/10/2020

Yayın: 01/12/2020

#### Anahtar Kelimeler:

Acil okuryazarlık

Ev okuryazarlığı

Okulöncesi

Sesli Okuma

Paylaşılan okuma

### ÖZET

Araştırmalar, çocuklarla, özellikle okul öncesi dönemde sesli kitap okumanın, beyin gelişimine, dil ve anlatım becerilerine ve okula hazırlığa katkılarını vurgulamaktadır. Bu araştırma, ebeveynlerin çocuklarıyla sesli kitap okuma aktivitelerine bakışlarını ve bu aktivitelerin önemine dair farkındalıklarını anlamak amacıyla yapılmıştır. Farklı coğrafi bölgelerden, evreni temsil eden 487 katılımcıdan, Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen ulusal bir sesli okuma kampanyası kapsamında geliştirilen anket adapte edilerek veri toplanmıştır. Demografik değişken olarak katılımcıların eğitim düzeyi, yaşı, hane halkı geliri ve çocuk sayısı verisi toplanmıştır. Katılımcıların özelliklerini özetlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Seçili değişkenlerin sesli okuma davranışlarıyla ilişkisini incelemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Son olarak, açık uçlu maddeye verilen cevaplar içerik analizine tabii tutularak, nicel bulguları detaylı açıklayacak nitel sonuçlar elde edilmiştir.

## **1. Introduction**

Reading aloud is one of the most important activities that parents, and teachers can engage with children. Reading aloud supports a range of foundational literacy skills including spelling (Mol & Bus, 2011), labelling (Ninio & Bruner, 1978), vocabulary (Farrant & Zubrick, 2012) as well as cognitive skills (Kalb & Ours, 2014). Through shared read aloud activities, children make new neural connections associated with mental imagery and narrative comprehension (Hutton et. al., 2015). In terms of long terms effects, studies showed that children who have enjoyable literacy experiences at home in early ages are more likely to read frequently in following years and beyond (Baker, Scher, & Mackler, 1997). Regardless of family background, frequency of reading aloud at young ages has a direct causal effect on student outcomes (Kalb & Ours, 2014; Mol & Bus, 2011). This in turn have potential effects in scores, grades, even college and job admissions (Kalb & Ours, 2014). The benefits of reading aloud are not limited to academic skills. Read aloud activities are also associated with healthy emotional connection between parents and children and emotional well-being (Merga & Ledger, 2018). Shared reading experience can also reduce parental stress level (Karrass, VanDeventer, & Braungart-Rieker, 2003).

According to a national survey held in the U.S.by Read Aloud Foundation (2018), 30% of parents with children ages 0-8 read aloud to their children at least 15 minutes a day since birth. There are number of predictors of frequency of read aloud activities at home which include mother's educational attainment, child's age, number of siblings (Yarosz & Barnett, 2001), parents' socioeconomic status (Aikens & Barbarin, 2008; Becker, Boldin & Klein, 2016; Yarosz & Barnett, 2001; Yazici & Kandir, 2018), number of books at home (Bayraktar, 2018; Farver, Xu, Lonigan, & Eppe, 2013) and content and variety of children books at home (Luo, Tamis-LeMonda & Mendelson, 2020). Parents and caregivers reported several significant barriers to frequency of reading aloud with their children. Lack of time has been one of the most frequently cited reason of not being able to read aloud (Merga, 2017a; Merga & Ledger, 2018). This factor has been followed by lack of access to children books, which emphasizes the importance of outside sources for supporting families' literacy activities (Dickinson, McCabe, & Anastasopoulos, 2003; Strickland, 2002). Lastly, parenting duties itself and as a result, lack of parents' engagement for shared reading with their children (Merga & Ledger, 2018) can account for less frequent read aloud activities at home.

### **Emergent Literacy Theory**

The term "emergent literacy" was first employed by Marie Clay (1966). It refers to a period in a child's life between birth and when the child can read and write at a conventional (approximately third-grade) level. The theory is

grounded on a set of beliefs regarding the ways in which children's early literacy development occurs. One of the main assumptions of Emergent Literacy Theory is that children's development in the areas of listening, speaking, reading, and writing are all interrelated (Morrow, 2005). Another important assumption of Emergent Literacy Theory is that literacy development starts at birth and is continuous and ongoing (Morrow, 2005). Children's emergent literacy skills start developing in early ages and are highly impacted by the quality and number of parents' home literacy practices ( Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Sonnenschein & Munsterman, 2002).

As the awareness about the importance of early literacy practices at home setting increases worldwide, projects and initiatives for fostering reading aloud activities have been launched in different countries. Read Aloud is one of these examples that has been held in the U.S. since 2013. In 2013, Read Aloud was launched as a 10-year National Campaign to make reading aloud every day for at least 15 minutes, from birth, as aligned with the national caregiving standard. In Turkey, similar campaigns have been launched by governmental and nonprofit organizations in recent years. While increasing awareness in reading aloud through national campaigns exists, little is known about parents' perceptions on the practice.

The purpose of this study is to understand parents' perceptions and awareness regarding importance of regular read aloud activities with their children in Turkey. To achieve this goal, we collected qualitative and quantitative evidence about the factors associated with parents' reading aloud habits, perceptions and awareness. Five research questions were addressed in the study:

1. Does number of children books at home predict parents' frequency of reading aloud to their children?
2. What is the relationship between parents' frequency of reading aloud to their children and household income?
3. What is the relationship between parents' frequency of reading aloud to their children and parental age?
4. Does the frequency of reading aloud differ by gender among parents?
5. What are the parents' perceived reasons that hinder reading aloud to their children?

## 2. Method

### Research Design

Descriptive research design was employed in this study. The major purpose of a descriptive research is to describe characteristics (i.e. beliefs, attitudes, perceptions) of a given population or area of interest (Dulock, 1993). In descriptive research, potential relationships among selected variables are investigated without manipulation for a particular group of interest. The most common modes of data collection in descriptive research are survey questionnaires (by mail, phone or in person) or interviews (Fraenkel & Wallen, 1993).

### Participants and Sampling

Data was collected from a total of 487 participants ( $N= 487$ ) in Turkey. 96.7% of the participants were women and only 3.1% of the participants were men. Sample characteristics are displayed on Table 1. Participation to the study was voluntary and the participants could withdraw from the survey at any point. A call for participation was published in the website and social media accounts of the *Kutupanne platform* ([www.kutupanne.com](http://www.kutupanne.com)), which is a nonprofit group, committed to increase awareness about early literacy and public libraries. Parents and caregivers who are eligible and interested in the topic could use the link and access the survey through Google Forms. The only eligibility criteria as stated in the announcement was having or caregiving at least one child who is between the ages of 0-6. The purposive sampling approach which is a non-probability sampling method for selecting participants based on study objectives was employed to reach respondents.

Table 1. Sample Characteristics

Characteristics	<i>n</i>	%
	<i>Gender</i>	
Female	471	96.7
Male	16	3.1
	<i>Age</i>	
≤ 34	287	59
35-44	190	39
≥ 45	10	2
	<i>Household income</i>	
≤ 3500 TL	107	22
3500-6000	190	39
6000-10000	127	26
≥ 10000	63	13
TOTAL	487	100

## **Data and Instrument**

Data collection instrument was translated and adapted to Turkish from ReadAloud Project's (2018) survey instrument. The original survey was conducted in the United States to assess parents' perceptions and awareness regarding read aloud activities at home. After careful revisions and expert reviews, the final survey instrument in Turkish composed of a total of 9 scaled items that were scored on nominal and ordinal-level scale and two open-ended items for deeper understanding of participant perceptions. In addition to the adapted survey items, demographic data relevant to the study objectives, including respondents' age, gender, number and ages of children, geographic region, and income data was collected. The final adapted instrument in Turkish is displayed in Appendix A.

## **Data Analyses**

All analyses were conducted using SPSS Version 25.0 (IBM, 2017). First, descriptive statistics were calculated and reported for summarizing sample characteristics. In order to respond research questions one, two, and three, Kendall's Tau-b correlation coefficient was calculated. Kendall's Tau-b is used to quantify strength and direction of association between two variables measured on at least ordinal scale (Kendall, 1976). It is the non-parametric alternative to Pearson Product Moment (PPM) that is used when two variables are measured at least interval level. The reason of selecting Kendall's tau instead of PPM was that the variables of interest except income were measured on ordinal level (i.e. number of books at home, age, number of children, frequency of reading aloud activities at home) so the assumptions for PPM would not be met. In order to examine fourth research question, a chi-square test for association was run. The chi-square test for association is employed to examine if there is a relationship between two categorical variables, measured on either nominal or ordinal level (Assumption 1). The second assumption of this test is that the variables must have two or more levels. Gender has two levels and frequency of reading aloud has five levels in the data. The last research question was addressed using descriptive statistics and the results were compared to ReadAloud survey conducted in the U.S.

## **3. Result**

Out of 487 people who completed the survey, 336 respondents (69%) indicated that they regularly read aloud to their children since birth. Almost 90.8% of the respondents defined reading aloud to children as an "extremely important" activity while 8.6% indicated it is important. With respect to the first question ( Does number of children books at home predict parents' frequency of reading aloud to their children?), a moderate and significant

association was found between number of children's book at home setting and frequency of reading aloud to children ( $\tau_b = 0.43, p < .05$ ). Similarly, a low to moderate but significant association between income and frequency of reading aloud to children ( $\tau_b = 0.35, p < .05$ ) was obtained based on the results. Yet, there is not a significant relation between parental age and frequency of reading aloud activities at home setting. The association between gender and frequency of reading aloud to children was also significant ( $X^2(4) = .38, p = .03$ ), meaning that proportionally, males (1) tended to read-aloud with their children less frequently than females (2), as also seen on Figure 1.

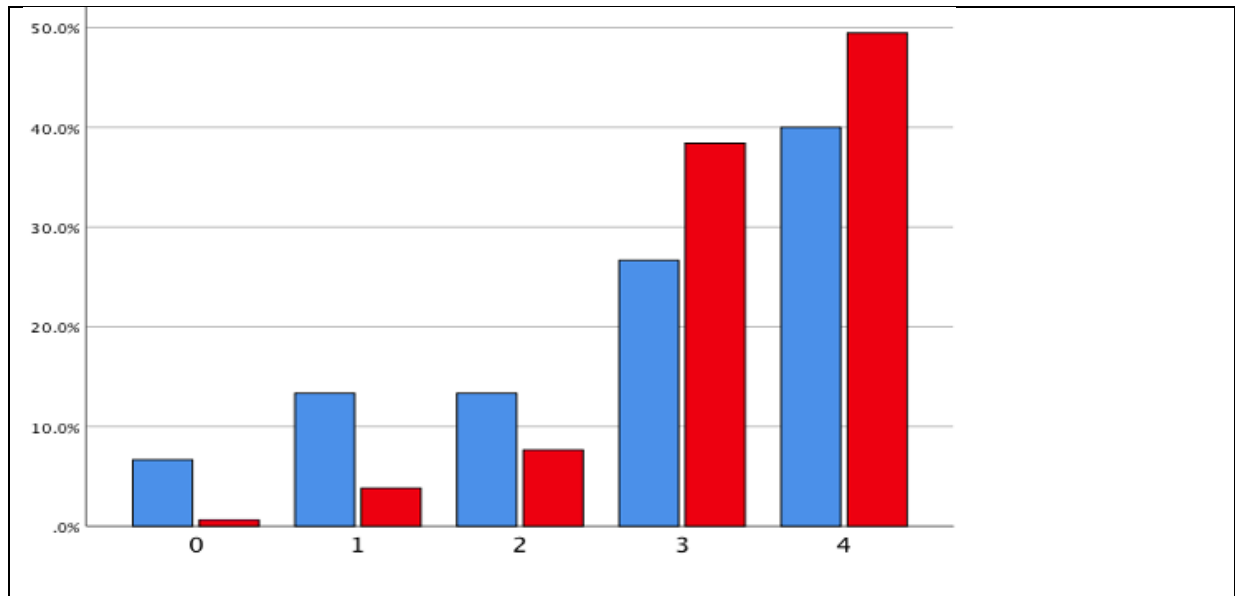


Figure 1. Percentages of males (blue) and females (red) by reading-aloud frequency.

The last question was about factors that parents perceived as hindering to read aloud activities with their children. The results were promising since 68.8% of the respondents reported that they read-aloud with their children every day. As seen on Table 2, ranking of factors differed between the survey conducted in Turkey and the U.S. Read Aloud National Survey Results in 2018. The most frequently reported reason of not being able to read aloud was lack of time, followed by children's short attention span in those ages. On the contrary, according to the U.S survey results, engaging other activities as fun as read aloud and children's resistance for sitting still were highlighted by parents as much as lack of time.



Table 2. Top Factors that Prevent Parents from Reading Aloud

Hindering factor	Percentage of Participants in Turkish Sample*	Read Aloud 2018 National Survey Results*
I cannot find time in the day	27.3%	33%
My child does not sit still long enough	12.5%	34%
Children books are too expensive	9.2%	6%
We do other activities that are as fun as reading aloud	8.6%	35%
We cannot find quality children books	1.4%	7%
Child is read-aloud to at daycare/school so I don't have to do it.	0.6%	7%
I was not read aloud when I was a child, so I don't see it as a necessary activity.	0.2%	3%

\*Respondents could select more than one option in this question. Additional response options that were culturally- relevant were added to the Turkish instrument. For comparison purposes, only mutual response options are displayed on this table.

#### 4. Discussion and Conclusion

The purpose of this study was understanding parents' perceptions regarding read aloud activities with children at home setting. The findings in the study were partially overlapped with previous study findings. The significant association between number of children's book at home and frequency of reading aloud to children, supports previous study findings that emphasize importance of home literacy environment (Bayraktar, 2018).

Families' socio-economic level has also been cited as a predictor of home literacy activities in recent studies (i.e. Yazici & Kandir, 2018). As aligned with previous study findings', there is significant association between income and frequency of literacy activities such as reading aloud to children. Families with higher degree level and income level read more frequently with their children. This gap among families from different socio-economic status (i.e. income, educational level) emphasizes the importance of nonprofit associations and projects to raise parental awareness regarding home literacy activities such as "Kütüpanne" and "Reach Out and Read".

The parents reported that they do not have time for regular read-aloud activities with their children. In today's conditions, that both parents work in most families, this barrier is meaningful. Yet, this finding is also consistent with past studies that were conducted in 80s (i.e., Smith, 1989). The reason why parents think lack of time as a barrier might not be completely related to today's parental roles and work-home balance but to the degree of

perceived importance of reading-aloud by parents. On the other hand, lack of access to quality children books has been reported as a barrier a lot less than previous studies (Dickinson, McCabe, & Anastasopoulos, 2003; Strickland, 2002), which can be attributed to the recent development of children literature, and increasing number of public libraries in Turkey.

A number of parents reported that children's desire for moving while reading with them is barrier for conducting read-aloud activities together. This finding indicated that parents may perceive children's cognitive activity and interest while reading with them require sitting still and listening. This finding is consistent with previous research on parental perceptions on reading:

*Parents more frequently read, tell stories, and sing songs to their children if*

*they expect their children to be cognitively active during storybook reading. (Sackes et. al. 2016).*

However, children in early ages have very short attention span and may not sit still till end of a book on the contrary to some parents' expectations. For this reason, researchers suggested dialogic reading strategies which include using different voices and tones, asking open-ended questions, and completing repetitive phrases (Acosta-Tello, 2019).

It should be emphasized that the promising findings in this study should not be interpreted as the overall parents' perceptions in Turkey since the study has some limitations due to the sampling approach employed for data collection. Since the survey respondents were already following *Kütüpanne* web platform, it is safe to assume that the data has been collected from a sample of parents who have some awareness regarding read-aloud activities with their children. In addition, the sample was not balanced in terms of gender since only 3.1% of the participants were men. Further studies should employ random sampling approaches such as stratified sampling by gender to select a more representative sample.

## **5. References**

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging Young Children during a Read Aloud Experience. *Research in Higher Education Journal*, 37.
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of educational psychology*, 100(2), 235.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.

- Bayraktar, V. (2018). Investigating Print Awareness Skills of Preschool Children in Terms of Child and Parent Variances. *Egitim ve Bilim*, 43(196).
- Becker, B., Boldin, E., & Klein, O. (2016). Formal and informal early education of Turkish-origin children in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 173-189.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* (Doctoral dissertation, ResearchSpace @ Auckland).
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465.
- Dulock, H. L. (1993). Research design: Descriptive research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10(4), 154-157. <https://doi.org/10.1177/104345429301000406>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2nd ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134.
- Kendall, M. G. (1976). *Rank correlation methods* (4th ed.). New York: NY: Hafner.
- Kütüpanne Platformu (n.d.). Retrieved June 20, 2020 from <http://www.kutupanne.com>
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., & Mendelsohn, A. L. (2020). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233.
- Merga (2017a). Meeting the needs of avid book readers: Access, space, concentration support and barrier mitigation. *Journal of Library Administration*, 57(1), 49-68.
- Merga, M. K., & Ledger, S. (2018). Parents' views on reading aloud to their children: Beyond the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(3), 177.

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Read Aloud (2020). Retrieved July 16, 2020 from <https://www.readaloud.org/index.html>
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Strickland, D. S. (2002). The importance of effective early intervention. What research has to say about reading instruction, *Reading Association Newark*, 3, 69-86.
- Yarosz, D. J., & Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67-81.
- Yazici, E., & Kandir, A. (2018). Development of sensory awareness and literacy skills in early childhood period. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 298.

## Appendix A

### OKUMA KÜLTÜRÜ ANKETİ

#### I. **BÖLÜM: KİTAP OKUMA YAKLAŞIMINIZI BİZİMLE PAYLAŞIR MISINIZ?**

Bu anket, Read Aloud paydaşlarından biri olan Kütüp-Anne Platformunca, 0-6 yaş arası çocuk sahibi ebeveynler arasındaki çocuklarına kitap okuma konusundaki eğilimin ve var olan algının tespit edilmesine yönelik hazırlanmıştır. Ankete katılımınız, ülkemizde okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalarda okul öncesi dönemin önemini ortaya koymamıza ve daha doğru hizmet üretmemize destek olacaktır. Şimdiden zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

#### 1. **Çocuğunuzun beyin gelişimini desteklediğine inandığınız/bildiğiniz aktiviteleri işaretleyiniz.**

**Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.**

Sohbet Etmek

Kitap Okumak

Oyun Oynamak

TV İzlemek

Sarılmak

Eğitici-Öğretici Oyunlar Oynamak

Şarkı Söylemek

Aile üyelerinden masal dinlemek

Müzik dinlemek

Karakter Oyunları

Diğer.....

#### 2. **Çocuğunuza düzenli kitap okumanızın onun gelişimine etkisi nedir?**

Kesinlikle çok olumlu etkisi vardır.

Olumlu etkisi var.

Az çok etkisi vardır.

Etkisi Yoktur.

#### 3. **Çocuğunuza doğduğu andan itibaren düzenli kitap okuyor musunuz?**

- evet
- hayır
- kısmen

**4. Çocuğunuza hangi sıklıkla kitap okursunuz?**

- Her gün
- Neredeyse Her Gün
- Haftada 1 Gün
- Ayda birkaç kez
- Okumam

**5. Çocuğunuza ne zaman kitap okursunuz? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz?**

- Uykudan önce
- Okuma Saatimizde
- Yemek Yerken
- Yolculukta
- Banyo Yaparken
- Bekleme Salonlarında (doktor vb.)
- Kütüphanede
- Kitapevine gittiğimizde
- Parkta
- Diğer.....

**6. Evinizde bulunan çocuk kitabı sayısı kaçtır?**

- Çocuk Kitabımız Yok
- 1-9
- 10-19
- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-99
- 100 ve üzeri

**7. Evinizde Bulunan kitapları nereden temin ettiniz? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.**

- Kitapçı
- Doğum günü hediyesi
- Farklı zamanlarda gelen hediyeler
- 2. El
- Kitap Fuarı
- Doğum Hediyesi-Bebek Görme Hediyesi
- Kütüphane
- Okul aracılığı ile
- Diğer.....

**8. Çocuğunuza kitap okumaktan sizi alıkoyan ya da sizi engelleyen sebepler nelerdir? Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.**

- Kitap okumak kadar yararlı başka aktiviteler yapıyoruz.
- Çocuğum kitap okuduğumda uzun süre oturup beni dinleyemiyor.
- Günlük koşuşturma içerisinde zaman bulamıyorum.
- Okulda/Bakıcısı ile yeterince kitap okunuyor, benim okuma gerek kalmıyor.
- Okumak için yeterince iyi kitap bulamıyoruz.
- Kitaplar çok pahalı.
- Kitap okumayı sevmiyorum
- Çocukluğumda kimse bana kitap okumadı, bunun çok gerekli olduğunu düşünmüyorum.
- Okula başladığında zaten kendi okuyacak, benim şimdiden okumama gerek yok.
- Her gün düzenli kitap okuyorum.

**9. Çocuğunuza kitap okumayı, çocuğunuz kaç yaşına geldiğinde bırakmayı planlıyorsunuz?**

- 5 yaş ve daha öncesinde
- 6-8
- 9-11
- 12 yaş ve daha büyük bir yaşta
- Bilmiyorum

**II. BÖLÜM: SİZİ BİRAZ TANIYALIM**

1. Yaşadığınız İl: .....

2. Cinsiyetiniz

Erkek

Kadın

3. Yaşınız:.....

4. Çocukla Yakınlık Dereceniz

Anne

Baba

Diğer

5. Hane halkı toplam gelir grubu

1750 tl ve altı

1750tl - 3500tl

3500tl - 6000tl

6000tl-10000tl

10000 tl ve üstü

6. 0-6 yaş arası kaç çocuğunuz var?

.....

7. Çocuklarınızın yaşlarını girebilir misiniz?

.....

### III. BÖLÜM: SON SORULAR...

1. Çocuğunuzun okumanızdan en çok keyif aldığı kitabının adı nedir?

.....

2. Eklemek istedikleriniz:





## A Study on The Rating of Distance Education Satisfaction Factors from Classroom Teachers: An Example of Giresun

Berna KORUCUK \*1 

\* Corresponding Author, [bkorucuk28@gmail.com](mailto:bkorucuk28@gmail.com)

<sup>1</sup>Giresun University, Turkey

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 26.09.2020

Accepted: 31.10.2020

Published: 23.12.2020

Keywords:

Distance education,  
Distance education satisfaction  
factors,  
Analytical hierarchy process  
method

### ABSTRACT

Today, the pandemic process that affects the whole world and the rapid development of technology have affected many disciplines as well as deeply affected the education sector. Education and training activities are carried out, especially by means of computers, televisions, mobile phones, tablets, and can also appeal to a wide range of ages. The Covid -19 epidemic, which started to be seen in our country in early 2020, has greatly changed educational activities at all levels (primary school, secondary school, high school, undergraduate and graduate). Distance education has been started at all educational levels. Based on this point, it is aimed to rate the satisfaction levels of the distance education method, which has just started to be applied, from the eyes of classroom teachers. Because it is obvious that this issue will affect the whole world as well as our country for a long time. Therefore, the distance education process is one of the important and complex decision problems as it affects the performance and efficiency of education and training activities. Within the framework of this study, an application has been carried out for grading the distance education satisfaction factors of classroom teachers working in Giresun. Analytical Hierarchy Process (AHP) method was used in the solution of this problem, which is considered as a multi-criteria decision problem. According to the analysis results obtained from AHP method, the most important factors were "Program Evaluation" and "Learning". The least important distance education satisfaction factors were found to be "Support Services" and "Effectiveness", respectively.

## Sınıf Öğretmenleri Gözüyle Uzaktan Eğitim Memnuniyet Faktörlerinin Derecelendirilmesi Yönelik Bir Çalışma: Giresun İli Örneği

### MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 26.09.2020

Kabul: 31.10.2020

Yayın: 23.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan eğitim  
Uzaktan eğitim memnuniyet  
faktörleri  
Analitik Hiyerarşi prosesi yöntemi

### ÖZET

Günümüzde tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi birçok disiplini etkilediği gibi eğitim sektöründe derinden etkilemiştir. Özellikle bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet gibi araçlar yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülmekte aynı zamanda her yaşta geniş bir yelpazeye hitap edebilmektedir. 2020 yılının başlarında ülkemizde görülmeye başlayan Covid -19 salgını eğitim öğretim faaliyetlerini her düzeyde (ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü) büyük oranda değiştirmiştir. Öyleki eğitim kademelerinin tamamında bu sisteme geçilmiştir. Bu noktadan yola çıkarak yeni uygulanmaya başlamış olan uzaktan eğitim yönteminin sınıf öğretmenleri gözüyle memnuniyet düzeylerinin derecelendirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü bu hususun tüm dünyayı ve aynı zamanda ülkemizi de uzunca bir süre etkileyeceği aşikardır. Dolayısıyla uzaktan eğitim süreci eğitim ve öğretim faaliyetlerinin performansına, verimliliğine etki etmesi sebebi ile önemli ve karmaşık karar problemlerinden biridir. Bu çalışma çerçevesinde Giresun'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi için uygulama gerçekleştirilmiştir. Çok

---

*kriterli karar verme problemi olarak değerlendirilen bu problemin çözümünde Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) yönteminden faydalanılmıştır. AHP yönteminden elde edilen analiz sonuçlarına göre en önemli faktörler "Program Değerlendirme" ve "Öğrenme" olmuştur. En az öneme sahip olan uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin ise sırasıyla "Destek Hizmetleri" ve "Etkililik" olduğu tespit edilmiştir.*

---

## 1. Giriş

Çin'in Wuhan eyaletinde başlayıp tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 pandemisi ülkelerde uzaktan eğitim yöntemini daha önemli hale getirmiş ve uygulamalardaki etkinliğin artırılmasına sebebiyet vermiştir. Teknolojik gelişmelerinde uzaktan eğitim sisteminin etkin bir şekilde uygulanmasına olanak tanınması eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitim yönteminin ve sisteminin kullanılabilirliğini ve memnuniyet düzeylerini kullanıcılar gözüyle daha açık olarak dizayn edilmesini ve sorgulanabilir olmasını beraberinde getirmiştir. Çünkü eğitim süreci insanlarda kalıcı etkiler oluşturan bir kavram olmakla birlikte teknolojik, siyasi, ekonomik, kültürel yani günümüzün olgu ve olaylarından derinden etkilenen bir husustur. Covid-19 pandemisi de uzaktan eğitim yani e- öğrenme kavramını tüm dünyada hayati sayılabilecek bir biçimde önemli kılmış ve uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin önemini fazlasıyla ortaya çıkarmıştır.

Bu kapsamda uzaktan eğitim, Moore ve Anderson (2003), göre iletişim araçları yoluyla öğrenci ve öğretmen arasında köprü vazifesi gören zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenen ve öğretmenin iletişime geçebildiği buna yönelik teknolojilerin kullanıldığı bir öğretim şeklidir. Günümüzde ise bu uygulamalar web tabanlı olarak büyük ölçüde sunulmaktadır. Başka bir tanımda bu kavram; öğretme ve öğrenme sürecine bağlı olarak kullanıcıların farklı alanlarda bulunduğu, kullanıcılara zaman, mekan ve yer açısından esneklik, bağımsızlık ve bireysellik olanağı veren sistematik bir eğitim şeklidir (Uşun, 2006, s. 11). Başka bir ifade ile uzaktan eğitim, kullanıcısına eğitimi almak için belirli bir zamanda, belirli bir yere seyahat etme mecburiyetinden kurtaran bir yöntemdir (Valentine, 2002, s. 1). Ateş (2010) ise uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime seçenek olarak geliştirildiğini, internet ve bilgi teknolojilerinin eğitim portalında yarattığı en büyük değişim olduğunu belirtmiştir.

Aslında uzaktan eğitimin tarihçesine inildiğinde bu sistemin geçmişte de radyo, gazete, kitap, mektup vb. vasıtalar ile yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu sistemin, son zamanlarda ortaya çıkan bir durum olmadığıdır. Sadece teknolojik unsurların ve sistemlerin gelişmesine paralel olarak uzaktan sunulan eğitim çeşitlendirilmiştir (Clark, 2020, s. 411).

Ancak uzaktan eğitim yönteminin bir gerekliliği durumunda olan kullanıcılar, eğitimlerini kendi kendileri devam ettirme zorunda kaldığı için, etkileşim ve iletişimsizlik aksaklığı gibi problemlerle baş başa kalabilmektedir. Bu problemler ele alındığında sisteme en ideal / uygun öğrenme yöntemlerinin tercih edilmesi gerekmektedir (Ekici, 2003, s. 48-49). Esener ve Eyl (1993), ise bilişim teknolojilerinden faydalanmayla birlikte kullanıcıların öğrenmekte olduğu yeni bilgileri eskiye göre daha hızlı öğrendiği ve bu bilgileri uzun zamanlı hafızalarında kolay kaydettikleridir. Uzun zamanlı hafızaya yerleştirilen bilgilerin, öğrenciler tarafından gerektiği zamanlarda kullanımları, gelecekte oluşacak olan öğrenmelerde de kolaylık sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bilişim teknolojilerinin sağlayacağı katkılarında biri de şüphesiz engelli bireylerin eğitimine katkıda pozitif etki yapmasıdır. Özellikle duyma ve görme engeli olan kullanıcılar tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Eygü ve Karaman, 2003, s. 40).

Bu noktadan hareketle önemli bir husus örgün ve uzaktan eğitim sistemlerinin farklılığıdır. En temel husus kullanılan teknolojik ve web tabanlı alt yapılar olsa da uzaktan eğitim zamandan ve mekandan bağımsızlık sağlayan yapısı ile ön plana çıkmaktadır. Yılmaz ve Horzum (2005), bu sistemde doğru uygulama ve yöntemler ile teknoloji kullanılırsa sistemin örgün öğretim düzeyinde başarılı olacağını ve tüm birimlerce kabul göreceğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim memnuniyet ölçümü de sistemin bu kadar etkili olduğu günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Odabaş, (2003), ise uzaktan eğitim sistemini tercih edilebilir kılan faktörleri; fırsat eşitliği sağlanması, özel eğitime gereksinim duyan kullanıcıların da sisteme dâhil edilmesi, sistem kurulma maliyetlerinin düşük seviyede olması ve hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi olarak belirtmiştir. Yöntemin memnuniyet faktörlerini Eygü ve Karaman (2013), ise Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğrenme, Program Değerlendirilmesi, Teknoloji, Materyal, Değerlendirme ve Destek Hizmetleri olarak ifade etmişlerdir.

Günümüzde uzaktan eğitim sistemine / yöntemine yönelik çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu kapsamda uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Russel (1998), incelemesinde uzaktan eğitim ile geleneksel yüz yüze eğitim yöntemlerinin kalite düzeylerini, Wang (2004), çalışmasında uzaktan eğitim yoluyla verilen dil eğitiminde istenilen etkinliğin sağlanıp sağlanmadığını, Özkan ve Köşeler (2009), araştırmalarında uzaktan eğitim süreci ile öğrenci tatmin düzeyi ile bilgi, öğretmen, bağlantı, servis, destekleyici birimler ve öğrenci davranışlarını, Allen ve Seaman (2011), incelemelerinde ise akademik personelden online eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırmalarını incelemişlerdir. Zhang, (2004), araştırmasında sınıf ortamı özellikleri ve öğrenme stilleri arasında öğrenci merkezli öğretimin öğrenci memnuniyetini, Burke vd., (2006), incelemelerinde uzaktan eğitim yoluyla iş sağlığı ve güvenliği

eğitimlerinin yüz yüze eğitim yöntemi açısından kıyaslamayı, Serçemeli ve Kurnaz (2020), çalışmalarında ise muhasebe eğitiminin, hem uzaktan eğitim hem de geleneksel eğitim yöntemlerinin harmanlanmasını çalışmışlardır. Khan ve Williams (2007), çalışmalarında uzaktan eğitim sistemlerinin dezavantajlı bireylere eğitim fırsatı ile yoksulluğu azaltmaya yarayan araç olup olmadığını, Kışla vd., (2010) ile Kırmacı ve Acar (2018), çalışmalarında uzaktan eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemleri, Çandarlı ve Yüksel (2012), incelemelerinde uzaktan eğitim sisteminin karşı taraftaki eğiticisiyle iletişim kurmada çekingenlik yaşanıp yaşanmadığını ve Ilgaz (2014), ise araştırmasında senkron eğitimde karşılaşılan sorunları araştırmışlardır.

Eygü ve Karaman (2013), ile Bayram (2020), araştırmalarında uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algılarını, Dos (2014) ile Olcay ve Döş (2016), çalışmalarında öğrencilerin internet destekli uzaktan eğitim ile en çok arzu ettikleri zaman ve mekânda derslere erişimi ve interaktif içeriklere ulaşmayı tespit etmişlerdir. Bozkurt (2017), incelemesinde Türkiye’de uzaktan eğitim sisteminin gelişimine yönelik önemli hususları, Solak vd., (2019), incelemelerinde uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılmasını irdelemişlerdir.

Yapılan literatür taramasında uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin ortaya konulmasına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Yine kullanılan yöntem ve çalışmanın konu alındığı il itibari ile başka bir çalışmanın olmaması da çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılmakta aynı zamanda Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimin çok fazla önem kazanmasından hareketle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Analitik Hiyerarşi Proses (AHP) Yöntemi**

1977 tarihinde Saaty tarafından uygulanan yöntem karmaşık ve kompleks problemlerin çözümünde oldukça fazla kullanılan Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) Yöntemlerinden biridir. Özbek ve Eren (2012), çalışmalarında yöntemi birçok seçenek içerisinde karar vericinin belirlediği ölçütler çerçevesinde karar seçeneklerini önem sırasına göre sıralayan bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir (Korucuk, 2019, s. 23). Yararlanılan diğer çok kriterli karar verme yöntemlerinden ayrı olarak AHP, sübjektif unsurları da değerlendirdiği için tercih edilme durumu çok fazla olan yöntemlerin başında gelmektedir (Erdal ve Korucuk, 2018, s. 103). AHP yönteminin uygulama aşamaları şu şekildedir: (Clemen ve Reilly, 2013; Korucuk ve Memiş, 2018; Memiş vd., 2019; Saaty, 2008; Yapraklı ve Erdal, 2015).

**Adım 1:** Kriterler, alternatifler ve amacın verildiği aslında karar probleminin belirlendiği adımdır.

**Adım 2:** Kriterler arası karşılaştırma matrisi oluşturulur, Saaty'nin 1-9 önem ölçeğinin kullanıldığı adımdır.

**Adım 3:** Kriterlerin yüzde önem dağılımlarının tespit edildiği adımdır ve Denklem (1)'den yararlanılarak çözümlenir.

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}} \quad (1)$$

$$C = \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} & \dots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \dots & c_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ c_{n1} & c_{n2} & \dots & c_{nn} \end{bmatrix}$$

$$w_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n} \quad (2)$$

**Adım 4:** Kriter karşılaştırmalarındaki tutarlılığın ölçüldüğü adımdır.

AHP, elde edilen Tutarlılık Oranı (CR) ile bulunan öncelik vektörünün ve dolayısıyla kriterler arasında yapılan birebir karşılaştırmaların tutarlılığının test edilebilmesi imkânını sağlamaktadır.

$$D = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ w_n \end{bmatrix}$$

$$E_i = \frac{d_i}{w_i} \quad i = 1, 2, \dots, n \quad (3)$$

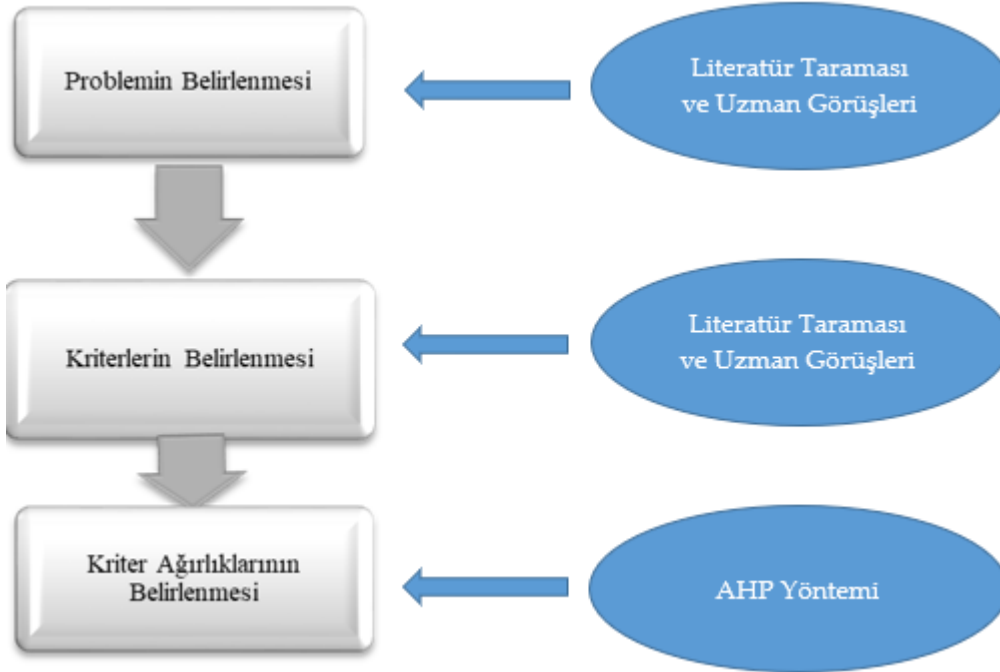
$$\lambda = \frac{\sum_{i=1}^n E_i}{n} \quad (4)$$

$\lambda$  hesaplandıktan sonra Tutarlılık Göstergesi (CI), Denklem (5)'den faydalanılarak hesap edilir.

$$CI = \frac{\lambda - n}{n - 1} \quad (5)$$

$$CR = \frac{CI}{RI} \quad (6)$$

Hesap edilen CR değeri 0,10'dan küçük olursa karar vericinin yaptığı karşılaştırmaların tutarlı olduğunun göstergesidir.



Şekil 1. AHP Uygulama Aşamaları

### 3. Bulgular

Çalışmada, Giresun'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi için uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin değerlendirilebilmesine yönelik çok kriterli karar modeli oluşturulmuştur. Şekil 1 ile ifade edilen model için AHP yöntemi uygulama adımları verilmiştir. Şekil 1.'den anlaşılacağı üzere uzman görüşleri ile literatür taramasından yararlanılarak uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri tespit edilmiştir. Tespit edilen kriterler aynı önem düzeyinde olmadığından kriterlerin önceliklendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda, AHP yöntemi çerçevesinde belirlenen uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri önem sırasına göre derecelendirilmiştir. Kriterler belirlenirken uzman görüşleri; (Eygü ve Karaman, 2013, s. 49-51) faydalanılarak aşağıda verilen Tablo 1. oluşturulmuştur.

Tablo 1.Uzaktan Eğitim Memnuniyet Faktörleri Karar Kriterleri

Kriterler
Kişisel Uygunluk (K <sub>1</sub> )
Etkililik (K <sub>2</sub> )
Öğrenme (K <sub>3</sub> )
Program Değerlendirme (K <sub>4</sub> )
Teknoloji (K <sub>5</sub> )
Materyal (K <sub>6</sub> )
Değerlendirme (K <sub>7</sub> )
Destek Hizmetleri (K <sub>8</sub> )

#### 3.1. Kriterlerin Ağırlıklandırılması

AHP yönteminden yararlanılan bu aşamada belirlenen faktörlerin değerlendirilmesine yönelik karar matrisi oluşturulmuştur. Konunun paydaşları olan Sınıf Öğretmenlerine (9), akademisyenlere (2) ve toplamda 11 adet anket sunulmuş ve Ek'ler kısmında görüşlere yönelik tablolar verilmiştir. Bu çerçevede CR değeri 0,08470 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,10'dan küçük olması matris karşılaştırmalar sonucunun tutarlı olduğunun göstergesi olduğu ifade edilmiştir (Korucuk, 2018, s. 356). Bu kapsamda AHP yöntemi ile faktörler ağırlıklandırılmış ve ilgili ağırlık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeyleri Tablosu

	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	K <sub>4</sub>	K <sub>5</sub>	K <sub>6</sub>	K <sub>7</sub>	K <sub>8</sub>
Ağırlık	0,051	0,039	0,220	0,340	0,072	0,146	0,103	0,029
Sıralama	6	7	2	1	5	3	4	8

Tablo 2'ye göre uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri için en önemli kriterlerin "Program Değerlendirme" ve "Öğrenme" olduğu belirlenmiştir. Diğer önemli kriterler sırasıyla "Materyal" ve "Değerlendirme", olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan en az önem düzeyine sahip kriterlerin ise "Destek Hizmetleri" ile "Etkililik" olduğu görülmüştür. Ayrıca daha az önem düzeyine sahip olan uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri ise sırasıyla "Kişisel Uygunluk" ve "Teknoloji" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Covid-19 pandemisini yaşadığımız bu günlerde uzaktan eğitim süreci hayatımızın bir parçası olarak yer almış ve uzunca bir zamanda devam edeceği tahmin edilmektedir. Tüm dünyadaki teknolojik gelişmeler ile eğitimler e-öğrenme portalına geçmiş covid-19 ile bu süreç hem hızlanmış hem de hayati zorunluluk haline dönüşmüştür. Özellikle uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri ön plana çıkmış ve eğitim kalitesi ile sürdürülebilirliğini sağlamada anahtar rol oynayan bileşenler olarak görev yapmaktadır. Bu uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri çok çeşitli olmakla birlikte çalışmamızda genel olarak kabul gören unsurlar dikkate alınmıştır. Öte yandan uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri kompleks bir karar verme problemi olmasından ötürü faktörlerin önceliklendirilmesinde ÇKKV yöntemlerinden yararlanmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Giresun'da görev yapan sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin belirlenmesi ve belirlenen faktörlerin derecelendirilmesinin AHP yöntemi ile yapılmasıdır.

Yapılan çalışma sonucuna göre, uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerine yönelik en önemli faktörlerin "Program Değerlendirme" ve "Öğrenme" olduğu belirlenmiştir. Diğer önemli kriterler sırasıyla "Materyal" ve "Değerlendirme" olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar Miglietti ve Strange, (1998), Babadoğan, (2009), Özkan ve Köşeler, (2009) ve Kışla vd., (2010), çalışmalarını destekler niteliktedir. Ancak Zhang (2004) ile Eygü ve Karaman, (2013), araştırmalarını destekler nitelikte değildir.



Diğer taraftan en az önem düzeyine sahip kriterlerin ise “Destek Hizmetleri” ile “Etkililik” olduğu görülmüştür. Ayrıca daha az önem düzeyine sahip olan uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri ise sırasıyla “Kişisel Uygunluk” ve “Teknoloji” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar Çandarlı ve Yüksel (2012), çalışması ile örtüşmekte ancak Serim ve Koch (1996) ile İşman, (2011), çalışmaları ile örtüşmemektedir.

İlgili literatür tarandığında böyle bir çalışmaya rastlanmamış olması konuyu önemli kılmaktadır. Aynı zamanda kullanılan yöntem itibari ile alanda bu şekilde bir çalışmanın olmaması da literatüre katkı sağlayacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bakımdan uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri çeşitli açılardan karşılaştırılmaya örnek nitelikte düşünülebilir. Bununla birlikte araştırmada uzman grup ile görüşülmüş ancak zamandan kaynaklı kısıtlar sebebi ile uzman sayısı artırılmamıştır. Çalışmaya ilişkin başka bir kısıt ise gerek uzman grubun görüşleri gerekse yapılan literatür taramasında uzaktan eğitim memnuniyet faktörleri temasına yönelik herhangi bir kriter setine rastlanılmamış olmasıdır.

Diğer taraftan, çalışma kapsamında elde edilen sonuçların uzman grup ile yapılan görüşmelerde karar vericilerin beklentilerini desteklediği tespit edilmiştir. Ancak insan kararları, beklentileri ve yargıları tam kesin olarak sayısal bir biçimde ifade edilemediğinden ve belirsiz olmasından dolayı gerçek durumu modellemek hem çok zor hem de çok karmaşıktır. Bu olgudan yola çıkarak gelecek çalışmalar için, bulanık ÇKKV yöntemlerinden faydalanılarak sonuçlar mukayese edilebilir.

### **Etik Beyan**

Bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğu ve tüm süreçlerde COPE'nin sunduğu etik standartlar çerçevesinde bilimsel etik kurallara ve sorumluluklara uygun davrandığımı beyan ederim.

### **Çıkar Çatışması ve Finansman**

Çalışmamızda çıkar çatışmayı olmayıp, herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından ekonomik olarak desteklenmediğini beyan ederim.

## 5. Kaynakça

- Allen, I.E. ve Seaman, J. (2014). Grade Change, tracking online education in the United States, *Babson Survey Group*.
- Ateş, V. (2010). Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Babadoğan, C. (2009), Learning Preferences of English Teacher Certificates Program Student's. *Elementary Education Online*, 8(2), 520-533.
- Bayram, M. (2020). Uzaktan iş sağlığı ve güvenliği eğitim kalitesinin katılımcıların memnuniyet algıları üzerinde etkisi, *The Journal of Social Science*, 4 (7), 110-120.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Burke, M. J., Sue Ann Sarpy, S. A., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R. O. ve Islam, G. (2006). Relative effectiveness of worker safety and health training methods. *American Journal of Public Health*, 96 (2), 315-324.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415). Editör: Ernesto Iadanza. *Academic Press, Floransa-İtalya*.
- Clemen, R. T. ve Reilly, T. (2013). Making hard decisions with decision tools, *South-Western cangage larning, USA*.
- Çandarlı, D. ve Yüksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education, *Procedia , Social and Behavioral Sciences*, 47, 357- 361.
- Döş, B. (2014). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep*.
- Erdal, H. ve Korucuk, S. (2018). İmalat işletmelerinde yeni ürün geliştirme kriterleri: Karadeniz bölgesi örneği, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 99-112.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2003). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 36-59.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), 187-204.
- İşman, A. (1998), Student's perception of a class offered through distance education, *Doctoral*
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- Khan, H. ve Williams, J.B. (2007). Poverty alleviation through access toeEducation: can e-Learning deliver? (U21Global Working Paper, No. 002/2006) in "Poverty, Poverty Alleviation, and Social Disadvantage: Analysis, Case Studies and Policies", Eds. C. A. Tisdell. New Delhi: Serials Publications.

- Kışla, T., Sarsar, F., Arıkan, Y. D., Meşhur, E., Şahin, M. ve Kokoç, M. (2010). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemler, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5, 5.
- Korucuk, S. (2018). Soğuk zincir taşımacılığı yapan işletmelerde 3pl firma seçimi: İstanbul örneği, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 341-365.
- Korucuk, S. (2019). Üretim işletmelerinde verimliliğin önündeki engellerin ve verim artırıcı tekniklerin bütünlük ahp-topsis ile sıralanması: Erzurum ili örneği, *Verimlilik Dergisi*, 1, 219-241.
- Korucuk, S. ve Memiş, S. (2018). Tedarik zinciri yönetimindeki risk faktörlerinin ahp ile ölçülmesi: Erzurum ili örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 1036-1051.
- Miglietti, C. ve Strange, C. C. (1998), Learning styles, classroom preferences, teaching styles and remedial course outcomes, *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
- Memiş, S, Korucuk, S. ve Ergün, M. (2019). Determination of criteria for electrical distribution: case of Erzurum province, *Journal of Global Strategic Management*, 13 (1), 17-26.
- Moore, M. G. ve Anderson, W. (2003). Handbook of Distance Education. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*, London.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi, *Türk Kütüphaneciliği*, 17 (1), 22-36.
- Olca, A. ve Döş, B. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 727-750.
- Özbek, A. ve Eren, T. (2012). Üçüncü parti lojistik (3pl) firmanın analitik hiyerarşi süreci (ahs) ile belirlenmesi, *International Journal of Engineering Research and Development*, 4 (2), 46-54.
- Özkan S. ve Koseler R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning education context: an empirical investigation, *Computers & Education*, 53, 1285-1296.
- Russel, T. L. (1998). The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers, *raleigh, NC: North Carolina State University*.
- Saaty, T.L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process, *International Journal of Services Sciences*, 1 (1), 83-98.
- Serim, F. ve Koch, M. (1996), Net learning: why teachers use the internet, *O'Reilly Associates, Inc. California, USA*.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *AUAd*, 6(1), 41-52.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim, (1.Basım), *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: interactivity and fourth-generation internet-based video conferencing, *CALICO Journal*, 21 (2), 373-395.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3), 1-11.

- Yapraklı, T.Ş. ve Erdal, H. (2015). Bankacılık sektöründe pazarlama karması elemanlarının önceliklerinin belirlenmesi: Erzurum ili örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 481-500
- Yılmaz, K. ve Horzum, B.M. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103- 121.
- Zhang, L. F. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance, *Journal of Psychology*, 138 (4), 351-37.

## **6. Extended Summary**

The Covid-19 pandemic, which started in Wuhan province of China and had an effect all over the world, made the distance education method more important in countries and caused an increase in efficiency in applications. Enabling the effective implementation of the distance education system in its technological developments has brought the usability of the distance education method and system in education and training activities and its satisfaction levels to be more openly designed and questionable from the eyes of the users. Because although the educational process is a concept that creates permanent effects on people, it is a matter deeply affected by technological, political, economic, cultural, in other words, today's facts and events. The Covid-19 pandemic has also made the concept of distance education, that is e-learning, vital all over the world and has revealed the importance of distance education satisfaction levels. From this point on, an important issue is the difference between formal and distance education systems. Although the most basic issue is the technological and web-based infrastructure used, distance education comes to the fore with its structure that provides independence from time and space. Yılmaz & Horzum, (2005) stated that if the correct application and methods and technology are used in this system, the system will be successful at the formal education level and will be accepted by all units. Distance education satisfaction measurement is becoming more and more important today, when the system is so effective. Odabaş, (2003), the factors that make the distance education system preferable; It is stated as creating equal opportunities, including users in need of special education in the system, low system establishment costs and supporting lifelong learning.

Eygü & Karaman (2013) stated the satisfaction factors of the method as Personal Convenience, Effectiveness, Learning, Program Evaluation, Technology, Material, Evaluation and Support Services.

In the second part of the study, the national and international literature on distance education was reviewed, the AHP method was explained in the following section, the AHP method was applied to the problem in the fourth section, and the study was concluded with the results and recommendations section. The limited number of

studies to reveal distance education satisfaction factors in the literature review makes the study important. Again, the method used and the fact that there is no other study as the subject of the study makes the study different from other studies, and it is thought that the study will contribute to the literature, considering the importance of distance education in the Covid-19 process. The method applied by Saaty in 1977 is one of the Multiple Criteria Decision Making (MCDM) Methods that are widely used in solving complex and complex problems. Özbek and Eren (2012) stated in their study that the method is a method that lists decision options in order of importance within the framework of criteria determined by the decision maker among many options (Korucuk, 2019, p.23). Apart from the other multi-criteria decision-making methods, AHP is one of the most preferred methods because it also evaluates subjective factors (Erdal & Korucuk, 2018, p.103). A total of 11 questionnaires were presented to Class Teachers (9), academicians (2), who are the stakeholders of the subject, and tables were given in the Appendix section. In this framework, the CR value was found to be 0.08470. It has been stated that this value is less than 0.10 indicates that the result of matrix comparisons is consistent (Korucuk, 2018, p.356). It has been determined that the most important criteria for distance education satisfaction factors are "Program Evaluation" and "Learning". Other important criteria were found to be "Material" and "Evaluation", respectively. On the other hand, it has been observed that the criterias with the least importance are "Support Services" and "Effectiveness". In addition, it was concluded that the distant education satisfaction factors, which are less important, are "Personal Compliance" and "Technology", respectively. The fact that no such study was found when the relevant literature was scanned makes the subject important. At the same time, the absence of such a study in the field due to the method used can be evaluated as contributing to the literature. In this respect, distance education satisfaction factors can be considered as an example to compare from various angles. However, the expert group was interviewed in the study, but the number of experts could not be increased due to time constraints. Another limitation of the study is that neither the opinions of the expert group nor the literature review showed any criteria set for the theme of distance education satisfaction factors.

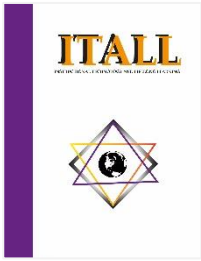
On the other hand, it was determined that the results obtained within the scope of the study supported the expectations of the decision makers in the interviews with the expert group. However, modeling the real situation is both very difficult and very complex, since human decisions, expectations and judgments cannot be expressed in an exact numerical form and are ambiguous. Based on this fact, the results can be compared by using fuzzy MCDM methods for future studies.

## 7. Ekler




### 7.1. EK1- Karar Vericilerin Kriterler Üzerinden Elde Ettikleri Karar Matrisi ve Ağırlıklar

Tablo3. Karar Vericilerin Kriterler Üzerinden Elde Ettikleri Karar Matrisi ve Ağırlıklar

Kriterler	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	K <sub>4</sub>	K <sub>5</sub>	K <sub>6</sub>	K <sub>7</sub>	K <sub>8</sub>	Ağırlıklar	Tutarlık Oranı (CR)
K <sub>1</sub>	1	3	1/6	1/7	1/3	1/3	1/3	1/3	0,051	0,08457 < 0,010 tutarlı
K <sub>2</sub>	1/3	1	1/5	1/5	1/3	1/5	1/3	3	0,039	
K <sub>3</sub>	6	5	1	1/3	3	3	3	5	0,220	
K <sub>4</sub>	7	5	3	1	7	3	3	7	0,340	
K <sub>5</sub>	3	3	1/3	1/7	1	1/3	1/3	3	0,072	
K <sub>6</sub>	3	5	1/3	1/3	3	1	3	3	0,146	
K <sub>7</sub>	3	3	1/3	1/3	3	1/3	1	3	0,103	
K <sub>8</sub>	1/3	1/3	1/5	1/7	1/3	1/3	1/3	1	0,029	



## Technology Leadership in Educational Organizations: A Systematic Review

Elif Polat <sup>1</sup> , Ömer Yahşi <sup>2</sup> , Sinan Hopcan <sup>\*3</sup> 

\* Corresponding Author, [sinan.hopcan@istanbul.edu.tr](mailto:sinan.hopcan@istanbul.edu.tr)

<sup>1</sup>Computer Education and Instructional Technology Department, Istanbul University, Turkey

<sup>2</sup>Izmir Provincial Directorate of National Education, Turkey

<sup>3</sup>Computer Education and Instructional Technology Department, Istanbul University, Turkey

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 27.09.2020

Accepted: 31.10.2020

Online: 26.11.2020

Published: 01.12.2020

Keywords:

Teacher professional development

21st century abilities

Learning communities

Lifelong learning

Information literacy

### ABSTRACT

The use of technology in educational settings is recognized as indispensable if education is to provide 21st century skills. Since technology is an indispensable component of all schools, providing strong technology leadership, by either a school administrator or a teacher, has become a key requirement. This study aims to reveal the areas that studies in this field have focused on and analyze trends in the research. The study is based on three main points regarding studies of educational technology leadership: research methodologies, trends, and educational theories, approaches and standards. The systematic review method was used in this study in order to reveal the research trends in technology leadership. This study involved a systematic search of seven databases: ERIC, SCOPUS, OpenAIRE, SSCI, ScienceDirect, TR Dizin, Complementary Index. These search criteria identified 185 publications in the databases. According to the analysis, the studies focus on the goals of technology leadership for technology integration, technology leadership competencies, technology leadership self-efficacy and technology leadership perceptions. It shows that according to the theories and standards there are studies on ISTE/NETSA, ISTE and NETSA. The findings show that the researches began in 1992, reached their highest point in 2012 with the dramatic increase in 2010 and that the majority of the studies were conducted in the USA and Turkey. This systematic review will be beneficial for scholars and practitioners to gain understanding of the research.

## Eğitim Örgütlerinde Teknoloji Liderliği: Sistemik Bir Analiz

### MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 27.09.2020

Kabul: 31.10.2020

Çevrimiçi: 26.11.2020

Yayın: 01.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen mesleki gelişimi

21. yüzyıl yetenekleri

Öğrenme toplulukları

Yaşam boyu öğrenme

Bilgi okuryazarlığı

### ÖZET

Eğitim ortamlarında 21. yüzyıl becerilerini kazandırma sürecinde teknolojinin kullanımı vazgeçilmez bir öğe olarak kabul edilmektedir. Teknoloji, tüm okulların vazgeçilmez bir bileşeni olarak görüldüğünden, okul yöneticileri ve/veya öğretmenlerin teknoloji lideri olmaları temel bir gereklilik haline gelmiştir. Bu çalışma, teknoloji liderliği alanında yapılan çalışmaların odaklandığı temel alanları ortaya çıkarmayı ve araştırma alanındaki boşlukları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yapılan sistematik analiz çalışması, teknoloji liderliği araştırmaları ile ilgili araştırma yöntemleri, eğilimler ve eğitim teorileri, yaklaşımlar ve standartlar olmak üzere üç ana noktayı temel almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, araştırmaların teknoloji liderliği ekseninde teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği yetkinlikleri, teknoloji liderliği öz yeterliği ve teknoloji liderliği alguları üzerine odaklandığı ortaya çıkmıştır. Teori ve standartlar açısından bakıldığında ise ISTE / NETSA, ISTE ve NETSA standartları ile ilgili çalışmalar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaların 1992 yılında başladığı, 2010 yılında çarpıcı bir artışla 2012 yılında en yüksek noktaya ulaştığı ve çalışmaların büyük çoğunluğunun ABD ve Türkiye’de yapıldığı görülmüştür. Yapılan sistematik analiz çalışması, araştırmacılar ve uygulayıcılar için araştırmaları, eğilimleri ve boşlukları anlamada faydalı olacaktır.

## **1. Introduction**

The use of technology in educational settings is recognized as indispensable if education is to provide 21st-century skills. The role of school principals has changed considerably through the twentieth century and they play a fundamental role in establishing successful schools. The concept of technology leadership helps integrate technology with leadership skills (Flanagan & Jacobsen, 2003) and has become increasingly critical in the school setting. Since technology is an indispensable component of all schools, providing strong technology leadership is now one of the many requirements of an effective school leader. The technological leader maintains all the managerial activities required in the efficient use of technology (Tanzer, 2004). The role of the school principal has evolved from being a curriculum leader to that of a technology leader (Gulpan & Baja, 2020). Technological leadership is a growing phenomenon in the world of educational leadership as schools need leaders who are knowledgeable regarding the positives and negatives of school technology (Chang, 2012). However, technological leadership is a field of leadership not confined to principals. In this respect, technological leadership can be defined in terms of teachers as follows: It is a combination of methods and skills that guide teachers in developing teaching methods and strategies that are necessary for them to use technology effectively in lessons (Valdez, 2004).

Effective technology integration does not refer to the level of the technology itself but rather to effective instructional practices (Harris & Hofer, 2011). As Chang (2012) points out, if a principal has good technology leadership and integration skills and combines this with a strong technology learning environment, teacher effectiveness will increase and so too student achievement. According to Hoopey and McLeskey (2013), principals, who are the managers of their schools, must ensure the school meets accountability standards by supporting and encouraging teachers and students in their educational needs. The International Society for Education Technology (ISTE) set out the National Educational Technology Standard (NETS-A): (1) Leadership and Vision; (2) Learning and Teaching; (3) Productivity and Professional Practice; (4) Support, Management, and Operations; (5) Assessment and Evaluation; and (6) Social, Legal, and Ethical Issues. These standards are representative of the type of leadership behaviors and skills needed to effectively integrate technology. The increase in technology use in schools represents a substantive systematic change and depends greatly on the capability of building-level leadership (Brooks-Young, 2002; Fishman, Gomez, & Soloway, 1999; Haughey, 2006; Kearsley & Lynch, 1994). Educational administrators must be competent in technology leadership roles in order



to make education and training more functional and effective, to provide better outputs, and to meet the needs of society (Marulcu, 2010).

Flanagan and Jacobsen (2003) and Creighton (2003) suggest that technology leadership is much more than the acquisition and management of equipment or software. It also involves how leaders may influence and empower teachers to provide ongoing technical learning to their students. Irving (2010) points out that individuals in the 21st century live in a digital age where the advancement of electronic technologies in all areas of life continues at a surprising pace and states that leaders who value effective teaching and learning processes can benefit from the power of managing educational technologies. Given the presence of employees specialized in the use of technology in schools, the need for leadership understanding that can mobilize these employees and increase the quality of technology use makes itself felt more and more every day, and this situation requires educational institutions to integrate with the rapidly developing technology world (Banoğlu, 2011).

To fully understand the nature of the technological leadership role, it is useful to have a complete overview of the national and international literature in this field. There has been some research reviewing technological leadership research. Turan, Polatcan, and Cansoy (2020) systematically evaluated theses and articles published in Turkey relating to school technology leadership in terms of their topics, methods and recommendations. They reviewed 42 studies from 2000 to 2019. Their findings show that technology leadership studies mostly focus on technology leadership competencies, technology leadership behaviors, and technology leadership roles. They also found that according to teachers' and principals' perceptions, principals exhibited high levels of technology leadership competencies, behaviors, attitudes and roles. Gumus et. al (2018) conducted a systematic review on leadership models in educational research from 1980 to 2014 to determine the extent to which different leadership models in education are studied, including research trends that change over time for each model, the leading scientists working on each model, and the countries where the articles are published. Another study examined Turkish computer teachers' professional memories telling of their experiences with school administrators and supervisors (Deryakulu & Olkun, 2009). Uysal and Madenoğlu (2015) evaluated the scientific researches on technology leadership between the year of 2007- 2012.

Another study reviewed articles published from 1997 to 2010 housed in ERIC databases on school technology leadership (Richardson, Bathon, Flora & Lewis, 2012). In this study, 37 articles were analyzed based on the National Educational Technology Standards for Administrators (NETS-A). According to this review, although all indicators of the standards were covered to some degree, the current body of literature includes few studies

regarding Standard 4: Systemic Improvement and Standard 5: Digital Citizenship. This study differs from the above mentioned reviews as it examines technology leadership researches not only in Turkey but also in other countries.

The aim of the current study is to reveal the areas that the studies on technological leadership focus on and analyze the trends in the relevant field. This study is important in terms of providing information about the content of previous research on the subject of technology leadership, research methodologies and research trends. Our study is based on the following three research questions regarding studies of educational technology leadership:

*RQ1: What are the research methodologies and methodological (data collection tool, sampling, data analysis method) purpose, in the existing literature?*

*RQ2: What are the trends in educational technology leadership studies? Sub-categories include distribution by year, distribution by country, research method, publication type, target audience, DB, number of authors.*

*RQ3: What are the educational theories, approaches and standards being reported?*

## **2. Method**

The systematic review method was used in this study in order to reveal the research trends in technology leadership. According to the Cochrane handbook (Higgins et al, 2019), the ever-increasing number of studies makes it difficult to keep track. In view of this, systematic reviews enable readers to keep up-to-date with full information on all available research evidence. Higgins et al (2019) also add that a systematic review presents the state of research, identifying gaps, limitations, deficiencies and lack of evidence in the literature to guide future research. This study aims to point out trends in technology leadership.

### **2.1. Data collection**

Studies from 1990 to August 2020 are included in the review. This study involved a systematic search of seven databases: ERIC, SCOPUS, OpenAIRE, SSCI, ScienceDirect, TR Dizin, Complementary Index. In order to access a broad publication range, the search terms employed were "technology leadership" AND "school climate", "technology leadership", and "technology acceptance", "technology leadership" AND "technology integration", "technology leadership" AND "'self-efficacy" OR "self-efficacy" OR "competency" OR "skill" OR "skills", "technology leadership" AND "Technological Pedagogical Content Knowledge" OR "TPACK", "school technology leadership", "Technology Leadership in Schools", "technology leadership" AND "education" OR

"instruction" OR "teaching" OR "learning", "technology leadership" AND "school administrators" OR "principals" OR "vice principals" OR "Education Administrators", "School Administrators' Technology Leadership". No publication date limitation was applied so the review includes all studies. These search criteria identified 185 publications in the databases.

## 2.2. Data analysis

In the first phase, a form page was created using Excel in line with the research questions. The categories in the form were determined by the researchers according to the research questions (Table 1). In order to determine the same properties in the same way, the properties of the publications on the form page were set to be selected from drop-down boxes. All the features of the selected publications, except those that are not suitable, were fully entered in this form. The form page was checked by another researcher by randomly selecting a few records. After the control, the data were transformed into graphics using Excel.

Table 1. Main research questions and subcategories

Main research questions	Subcategories
What are the research methodologies, methodological purpose, in the existing literature?	data collection tool, sampling, data analysis method
What are the trends in educational technology leadership studies?	distribution by year, distribution by country, research method, publication type, target audience, database , number of authors
What are the educational theories, approaches or standards being reported?	research purpose, educational theories/standards.

In the second phase, the full texts of 185 articles were examined and 61 duplicated articles were eliminated. During the screening phase, 23 articles were eliminated from the study since they were not related to the review. The criteria for elimination were as follow: a) not directly related to education (20 articles), and b) not directly related to educational administration / technological leadership (3 articles). After examination of the full texts, 42 articles were excluded for the following reasons: c) not including any administrators (23 articles), and d) not being a scientific research (19 articles). Finally, the remaining 59 publications were examined in detail (Figure 1).

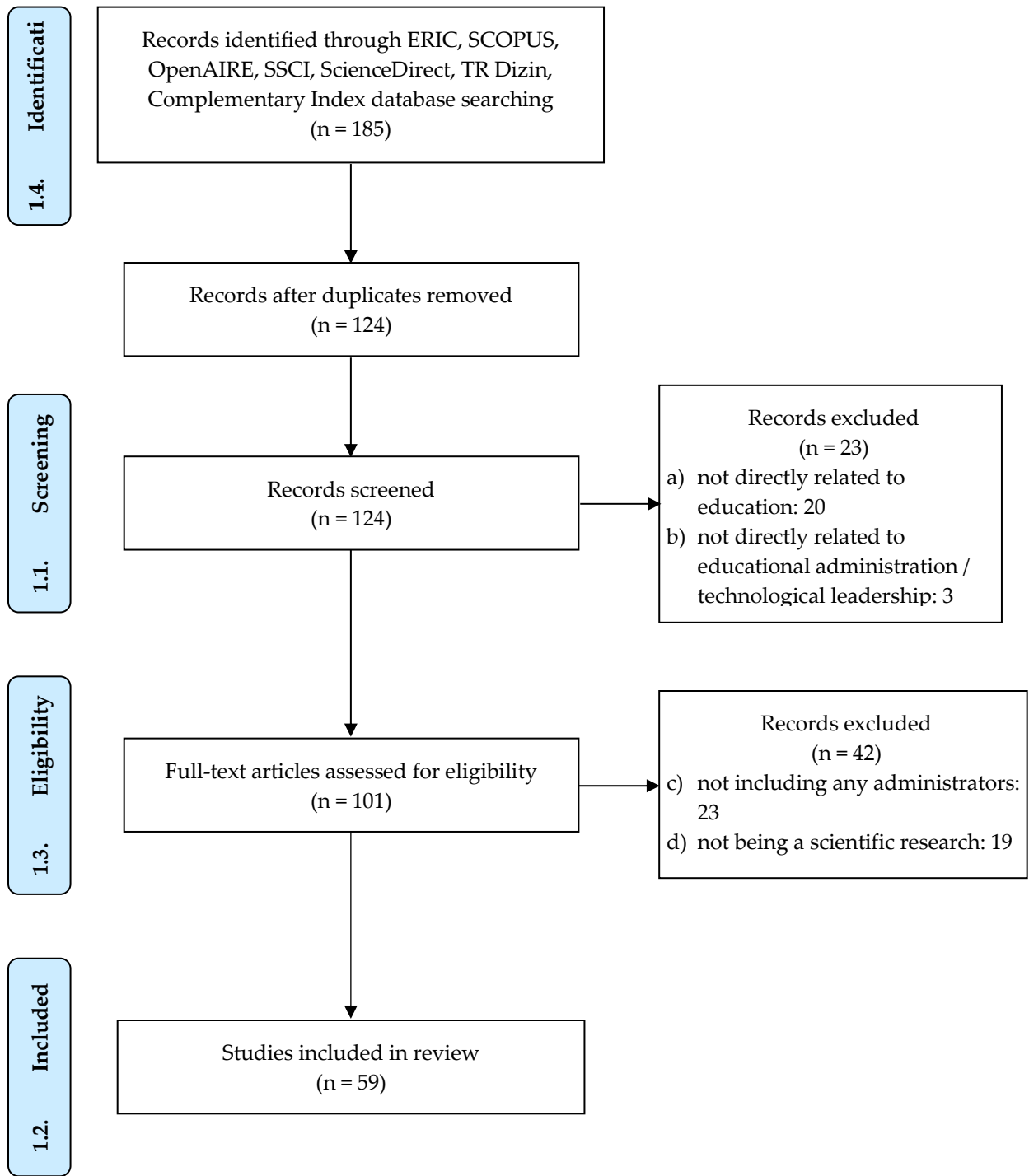


Figure 1. Flow chart for publication selection

### 3. Findings

The distribution of researches on technology leadership in education by year is shown in Figure 2. According to Figure 2, the researches, which began in 1992, reached their highest point (n=6) in 2012 with a dramatic increase in 2010. The following years show almost identical decreases and increases.

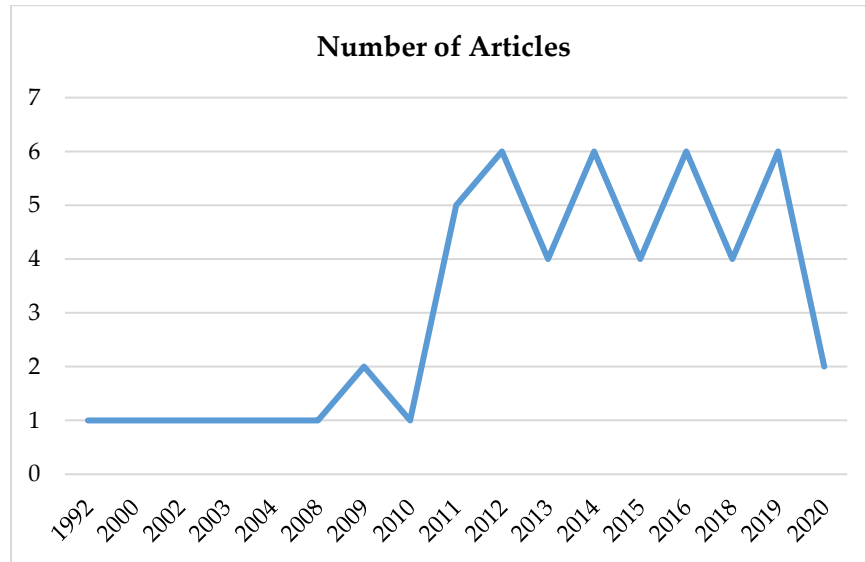


Figure 2. The number of studies by year

The countries where studies on technology leadership in education were conducted are shown in Figure 3. As shown in Figure 3, most studies on technology leadership in education took place in the USA (n=20) and Turkey (n=19). Following this, a series of studies were carried out in Taiwan (n=4) and Malaysia (n=4).

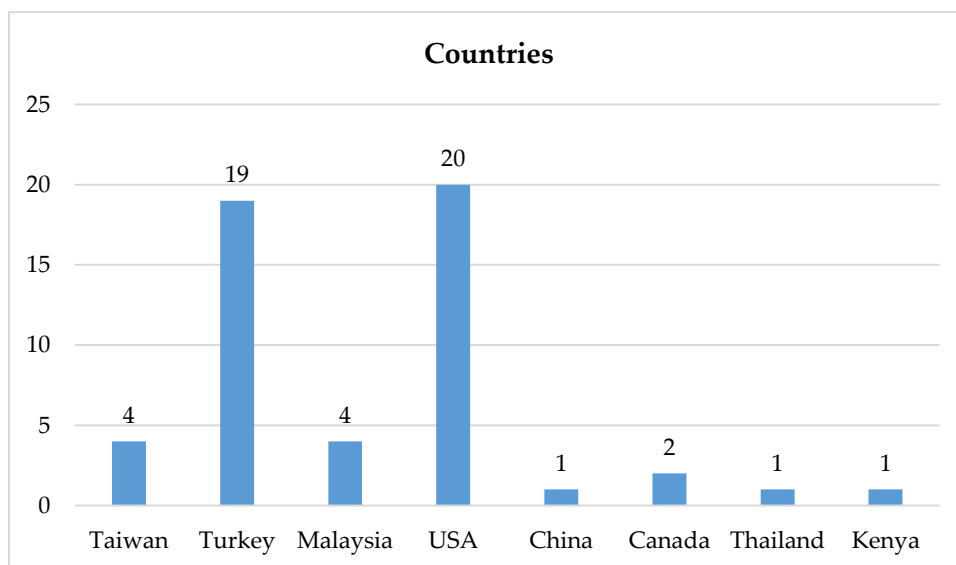


Figure 3. The number of studies by country

The data of the publication types are shown in Figure 4. Looking at the type of publications, almost all of them (n=43) are articles and a small number of them (n=9) are proceedings (Figure 4).

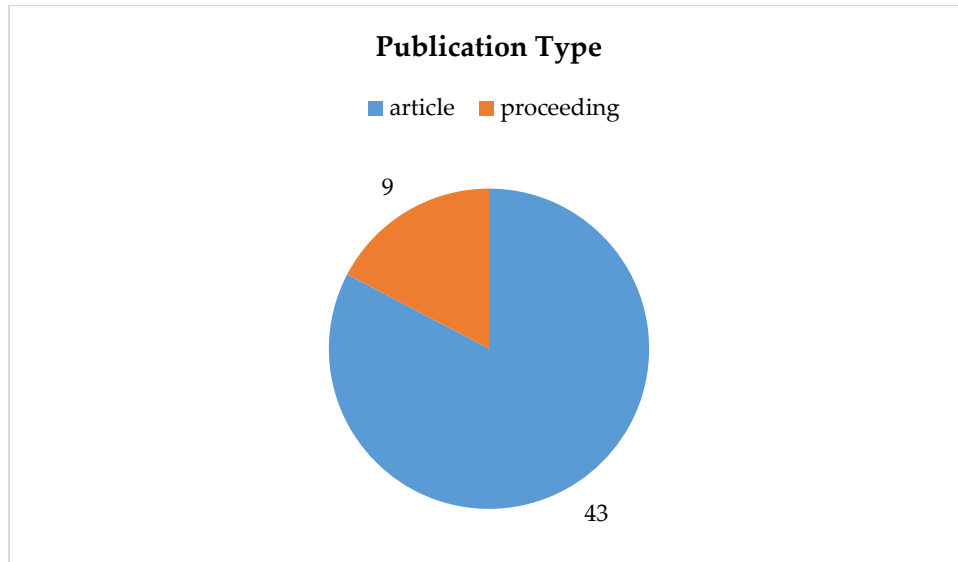


Figure 4. Publication type

The research methods used in the studies are shown in Figure 5. According to Figure 5, the most frequently used methods in technology leadership studies in education are descriptive (n=12) and survey (n=10). The total number of publications using qualitative methods is 11. It can therefore be said that the quantitative method is dominant in the studies.

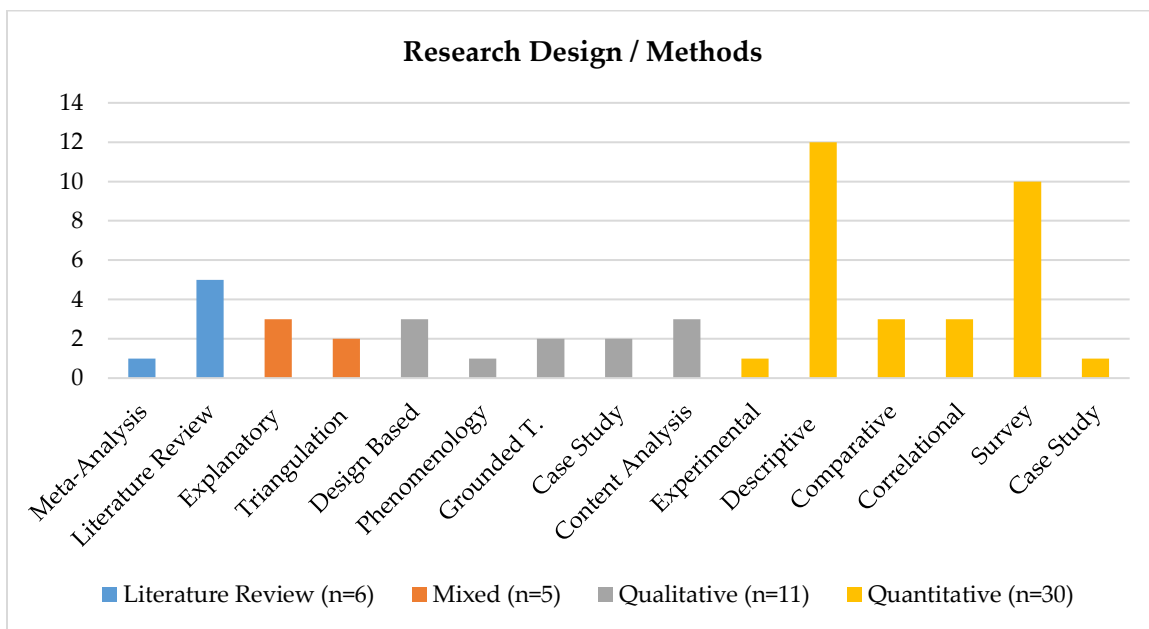


Figure 5. Research methods used in the articles

The data on the target audience of sampling in the studies is given in Figure 6. The target audience sampling (participants, working group, etc.) shows that the principals (n=34) are mainly included. At the same time, principals and teachers (n=5) and principals and vice principals (n=2) were included in the studies (Figure 6).

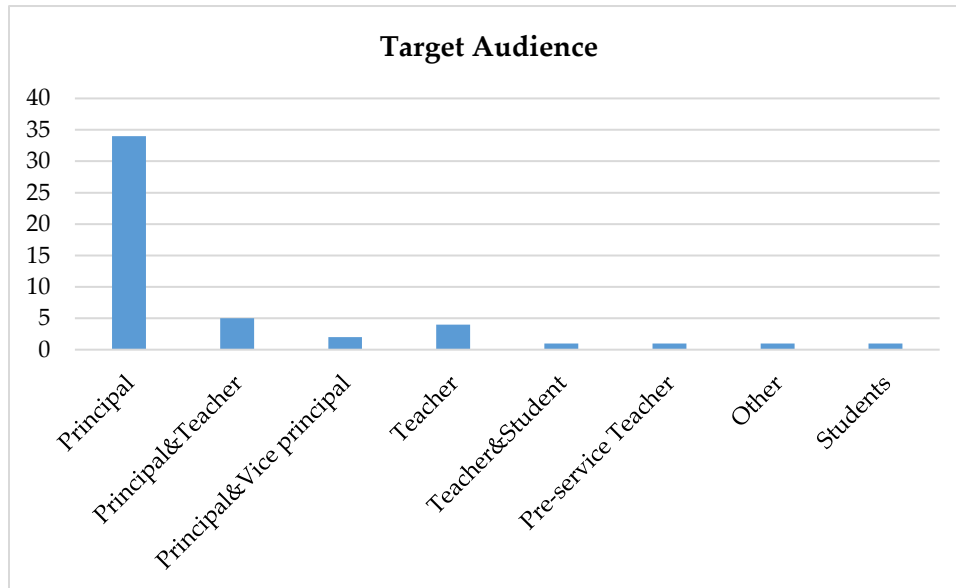


Figure 6. Target audience of sampling in the reviewed studies

The data collection tools used in the reviewed studies are shown in Figure 7. As seen in Figure 7, the most commonly used data collection tool is the questionnaire (n=30). This is followed by the interview or focus group (n=11).

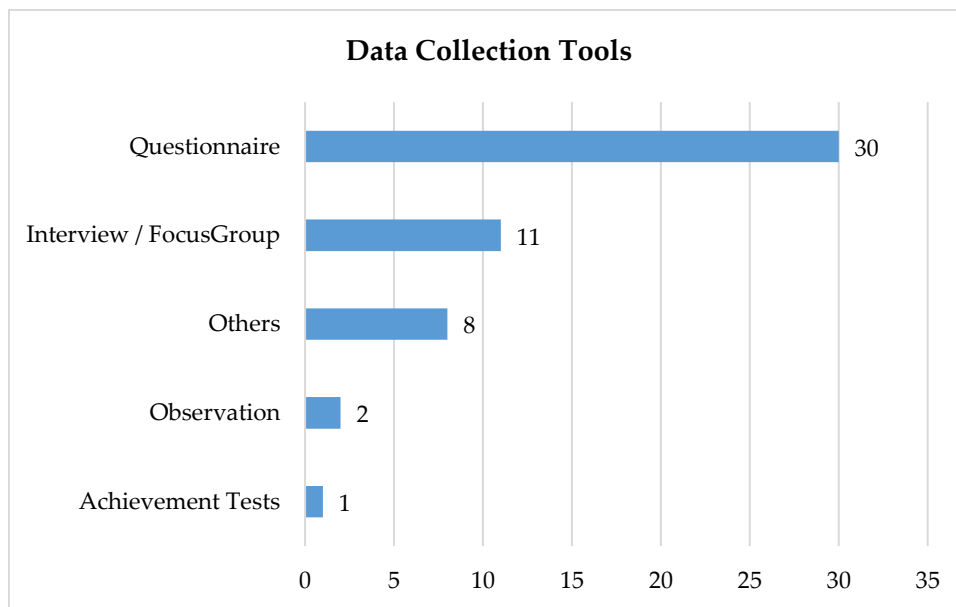


Figure 7. Data collection tools used in reviewed studies

The sample size and sample selection types and data analysis methods are shown in Figures 8, 9 and 10. Figure 8 shows that the sample size is below 100 in 23 of the publications and above 100 in 23 of the publications. This suggests that the sample size varies according to the research model. Figure 9 shows that sampling selection was mostly done in the form of convenience sampling (n=22) and purposive sampling (n=13). Figure 10 shows that the most used data analysis methods are descriptive (n=11) and content analysis (n=11). Considering that the studies are mostly quantitative descriptive and survey studies, these numbers can be seen as reasonable.

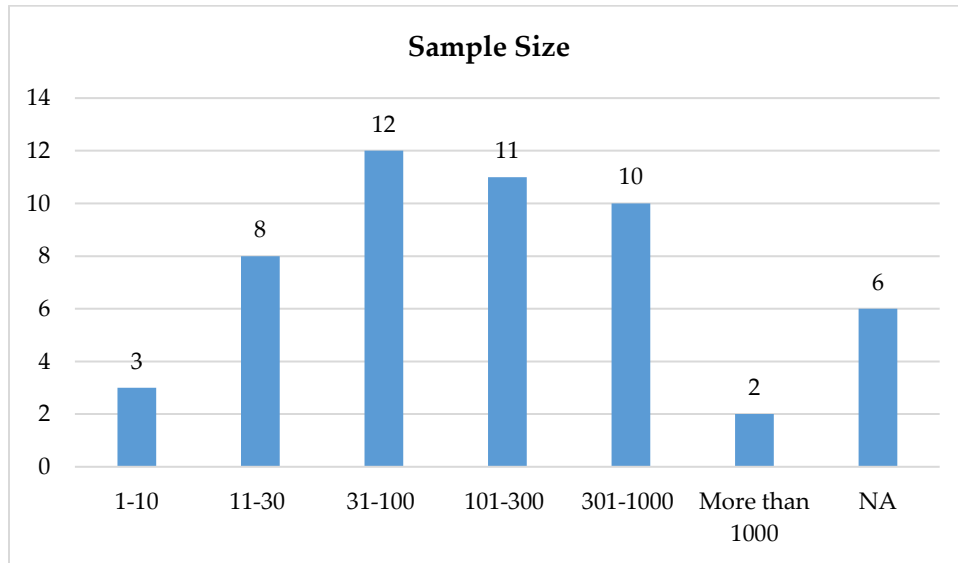


Figure 8. Sample size in reviewed studies

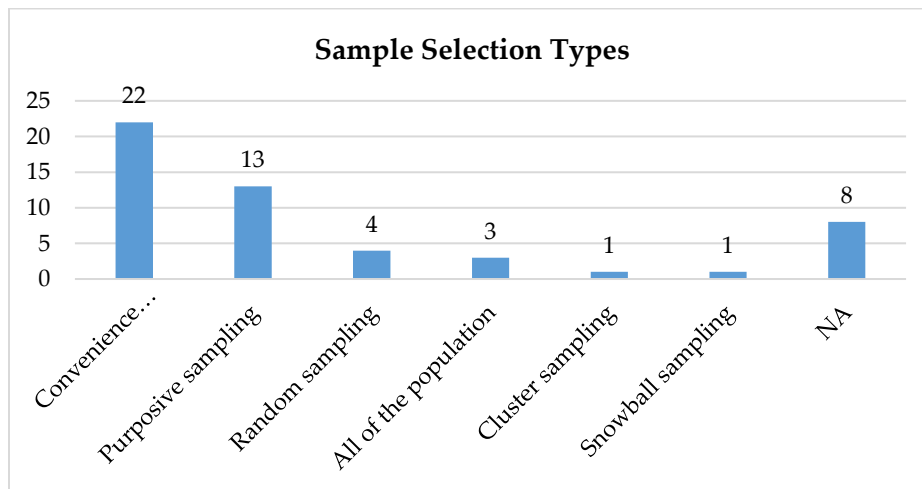


Figure 9. Sample selection types



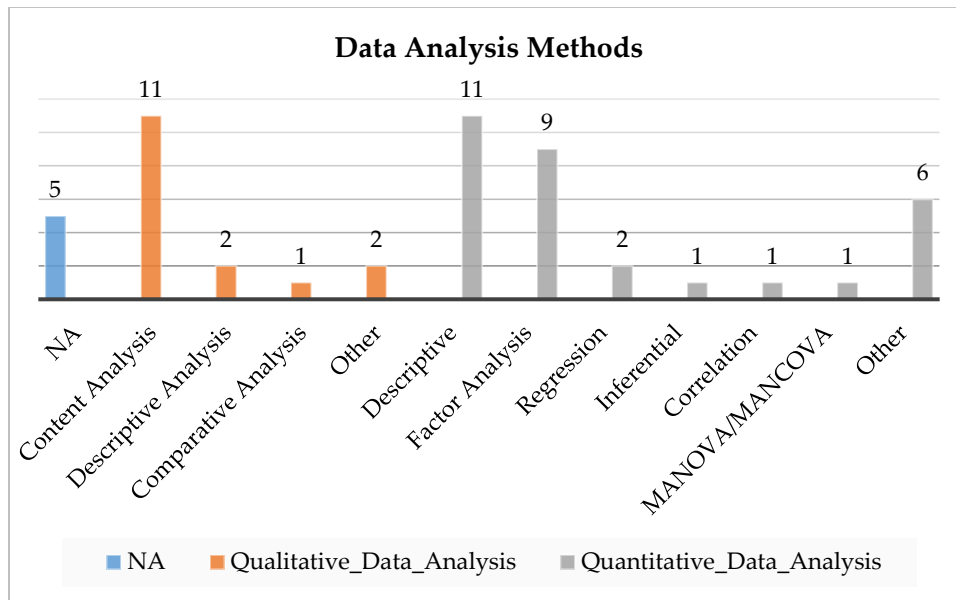


Figure 10. Data analysis methods

The distribution of the reviewed studies across the databases is shown in Figure 11. The databases where researches on technology leadership in education concentrated are ERIC (n=24) and Scopus (n=11).

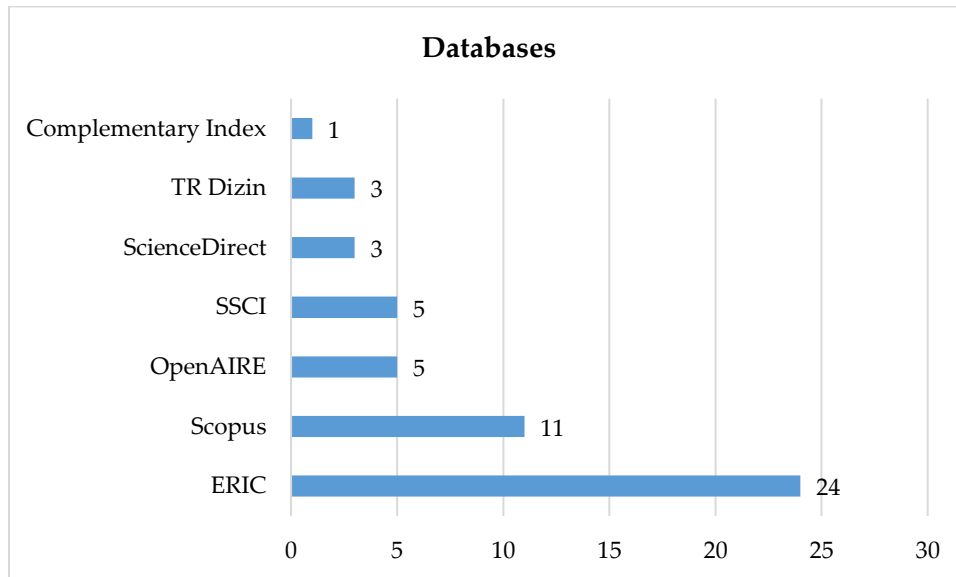


Figure 11. Distribution of studies across databases

Figure 12 shows the number of authors of articles on technology leadership in education. Most of the articles (n=21) have two or three authors (n=12). This is followed by studies with a single author (n=10).

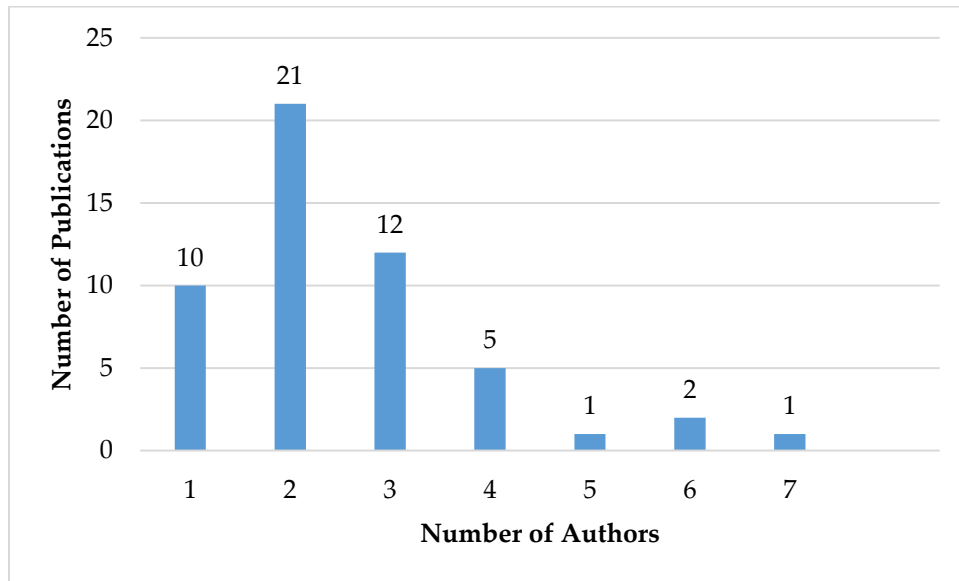


Figure 12. Article distribution according to the number of authors

Figure 13 shows the distribution of studies on technology leadership in education. Although Figure 13 shows a wide distribution range, the articles focus on the goals of technology leadership for technology integration (n=7), TL competencies (n=5), TL self-efficacy (n=5), and technology leadership perceptions (n=4).

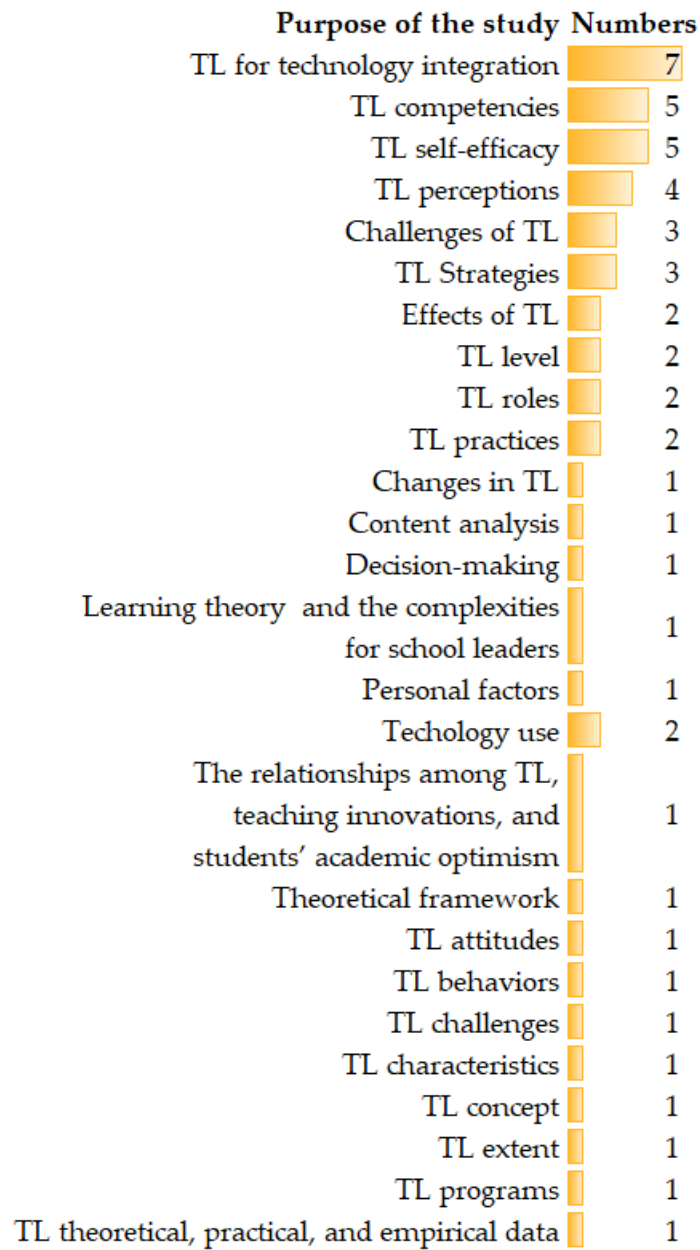


Figure 13. Distribution of studies based on research purpose

The distribution of the theories and standards used in the researches can be seen in Figure 14. Almost half of the studies did not provide information regarding theories and standards. In the other half, standards were implemented in 22 studies, ISTE/NETSA (n=12), ISTE (n=8) and NETSA (n=2).

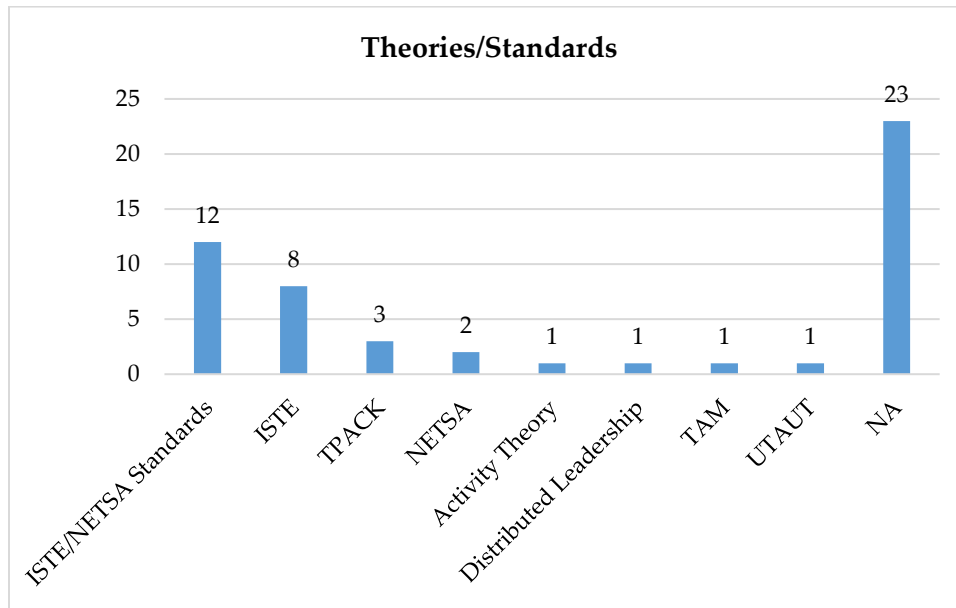


Figure 14. Theories/standards used in the studies

#### 4. Discussion and Conclusion

In this study, the phenomenon of technology leadership was examined according to certain characteristics. The number of studies by year, the number of studies by country, publication type, research methods used in studies, target audience, data collection tools, sample size, data analysis methods, databases used in the studies, study distribution according to the number of authors, research purpose and theories/standards used in the studies were analyzed.

According to the findings of this review, the researches, that began in 1992, reached their highest number in 2012 with a dramatic increase in 2010, and most of the studies were carried out in the USA and Turkey. The widespread use of internet technology and technologies such as tablet, smart phone, smart board, which are becoming more affordable each year, may be the cutting edge. According to the methodologies and methodology purpose, the most frequently used method in technology leadership studies in education is descriptive and survey. It can also be said that the quantitative method is dominant in the studies. According to the results, there is a need for empirical researches to explore how to increase technology leadership skills. The most commonly used data collection tool in these studies is the questionnaire. In addition to traditional data collection techniques, alternative data collection tools could be used with different research designs, leading to the collection of more in-depth information. Longitudinal studies could be conducted, and ethnographic studies to understand corporate culture. The target audience sampling (participants, working group, etc.) in the studies is mainly

principals. As Tanzer (2004) argues, the technological leader is the person who maintains all the managerial activities required in the efficient use of technology. This person can be the school administrator or teacher. Further research is recommended on teachers taking on this role as well as school administrators. Every teacher has a role as a technology leader.

Based on the analysis provided, it is clear that the trend in these studies are mostly on goals of technology leadership for technology integration, technology leadership competencies, technology leadership self-efficacy, and technology leadership perceptions. As pointed out by Flanagan and Jacobsen (2003), principals play a fundamental role in establishing successful schools, therefore technology leadership that helps integrate technology with leadership skills has become increasingly critical in the school setting. In the reviewed studies it is the competencies and self-efficacy of technology leadership that is mostly questioned. Although it is important to investigate the competencies and self-efficacy of technology leaders, it is also necessary to carry out studies related to technology integration that ensure the cooperation of teachers and school administrators, the development of these competencies, measurement of their development in multiple ways, and the development of applications. According to another review study by Gumus et. al (2018) it was revealed that distributed leadership, instructional leadership, teacher leadership, and transformational leadership were the most preferred leadership models. In the same study, it was seen that most of the researches focused on the effects of leaders on organizational behaviors/ conditions and on student achievement (Gumus et. al, 2018).

The findings in this study differ to those of Turan, Polatcan and Cansoy's systematic review (2020), where the most preferred studies were the technology leadership role of principals and their technology qualifications and standards. Richardson, Bathon, Flora and Lewis's review study (2012) concluded that more scholarly effort is needed to focus on educational leaders' technology standards, specifically the NETS-A standards. According to the theories and standards analysis in our review, on the other hand, there are studies on ISTE/NETS-A (n=12), ISTE (n=8), and NETS-A (n=2). Many of the studies in the reviews focus on standards for educational leaders and to get a clearer picture of how to achieve these standards, further studies could focus on examples of how technology leaders implement such programs. In the review of Uysal and Madenoğlu (2015), mostly preferred topics were school administrators' technology leadership roles and technology qualifications and standards of school administrators.

This systematic review is beneficial for scholars and practitioners to gain understanding of the research regarding the technology leadership. As stated above, educational leaders have an impact on the field of education and this

review presents the trends. According to the results of the examined researches, it may be necessary to organize theoretical and practical training programs to improve the technology leadership competencies and individuals' self-efficacy. These training programs can be prepared in cooperation, in particular, with education administrators, educational technology experts and teachers. Empirical studies could be conducted on the effectiveness of the training programs. Mcleod and Richardson (2011) examined the extent to which technology leadership is discussed, framed, in the fields of educational leadership and educational administration by collecting data and conducting content analyses on conference programs of three leading professional organizations in the field and on a selection of professional journals spanning 1997 to 2009. According to their results the topics were on technology integration, staff development, and technology policy.

Future studies could be conducted to determine the opinions of teachers, students and parents' perceived technology leadership attitudes. As the findings show that the quantitative method is dominant in the studies, experimental methods could be applied in future studies. A comparison between schools where principals with a high level of technology leadership level and schools where principals display a low level of technology leadership looking at the schools' success and climate could be carried out, as well as intercultural comparison studies. Further studies could examine the effect of age, gender, years of seniority, professional qualifications on this process and how teachers in a role of technology leadership use educational technologies.

### **Ethical Declaration**

We declare that this study is an original study; we act in accordance with scientific ethical principles and rules from all stages of the study, including preparation, data collection, analysis and presentation of information; that we cite and include these sources in the bibliography for all data and information not obtained within the scope of this study; we have not made any changes to the data used and that we have complied with all ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE).

### **Conflict Interest and Author Contributions**

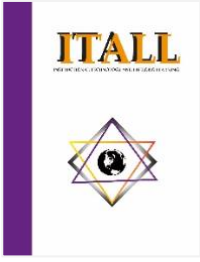
The authors declare that they have no conflict of interest. First author Elif Polat managed the entire flow of the article, study design, organized the data collection tool and data analyzing process. Second author Ömer Yahşi managed the literature searches and the data collection process. Third author Sinan Hopcan managed data analysis and in the interpretation of the results and analysis. All authors managed in the interpretation of the results and in writing of the manuscript.

## 5. References

- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 199-213.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Creighton, T. (2003). *The Principal as Technology Leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Deryakulu, D., & Olkun, S. (2009). Technology leadership and supervision: an analysis based on Turkish computer teachers' professional memories. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 45-58.
- Fishman, B., Gomez, L., & Soloway, E. (1999). New technologies and the challenge for school leadership. *Leadership & New Technologies: A White Paper for the Joyce Foundation Wingspread Meeting: "Technology's role in Urban school Reform: Achieving Equity and Quality."*
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Education Administration*, 41(2), 124-143.
- Gulpan & Baja, (2020). Technological Leadership of 21st Century Principals of Private Secondary Schools. *International Journal of Advanced Research and Publications* 4(4), 66-69.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Haughey, M. (2006). The impact of computers on the work of the principal: Changing discourses on talk, leadership and professionalism. *School Leadership and Management*, 26(1), 23- 36.
- Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Irving, K. (2010). Technology Leadership for 21st Century, pp145-159 in *Science Education Leadership: Best Practices for The New Century* Ed. Jack Rhoton, NTSA.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik Ve Teknoloji Kullanımı*. Isparta: Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- McLeod, S., Richardson, J. W (2011). The dearth of technology leadership coverage. *Journal of School Leadership*, 21, 216-240.
- Richardson, J. W. Bathon, J, Flora K. L., & Lewis, W. D. (2012). NETS•A Scholarship: A Review of Published Literature, *JRTE* | Vol. 45, No. 2, pp. 131–151
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Turan, Polatcan & Cansoy, 2020 Technology Leadership in Turkish Schools: A Systematic Review. In Durnalı, M (Ed) *Utilizing Technology, Knowledge and Smart Systems in Educational Administration and Leadership* (pp 55-79) IGI Global
- Uysal, S., & Madenoglu, C. (2015). A content analysis of scientific research studies on technology leadership in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 37-43.
- Valdez, G. (2004). *Critical issue: Technology leadership - Enhancing positive educational change*. North Central Regional Educational Laboratory





## Trends and Important Results in Theses about Smartphone Addiction

Mahmut AKGÜL \*<sup>1</sup> 

\* Corresponding Author, [mahmutmer@gmail.com](mailto:mahmutmer@gmail.com)

<sup>1</sup>Ministry of Education, Turkey

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 08.06.2020

Accepted: 08.07.2020

Online: 27.11.2020

Published: 01.12.2020

Keywords:

Smartphone Addiction  
Addiction

Master thesis

### ABSTRACT

The aim of this study is to systematically analyze the theses studied on smartphone addiction. In this context, the theses that are open to access from the Higher Education Council National Thesis Center and which include the keywords of smartphone addiction and telephone addiction are determined by criterion sampling technique. In the screening made according to these criteria, 48 theses between 2016-2020 were reached. This study is a descriptive research and document review steps were followed to examine the data obtained in the study. Some of the data in the 48 theses reached were tabulated. These data are as follows; thesis title includes author, year, city, university, thesis type, institute, program, research model, sample, number of participants, smartphone addiction prevalence, keywords, variables related to the study and important results. These data were analyzed using Microsoft Power BI-Desktop program and WordArt Web 2.0 tool. According to the information obtained, it has been determined that theses are mostly studied at master's level and in 2019. The vast majority of the theses examined have been studied in the screening model, and the sample groups mostly include people under the age of 25. The most frequently mentioned keywords in the related theses are smart phone, addiction, loneliness, adolescent, depression, sleep quality, life satisfaction, etc. It shaped. Besides, gender, class level, age, income status, etc. in these variables have been widely studied. Based on the data obtained, it was determined that in most of the theses, smartphone addiction scores did not differ statistically according to gender, class level and income status. In addition, the studies that found that the female participants' smartphone addiction is higher than the men are more than the opposite situation. It is thought that the obtained results will guide future studies on smartphone addiction.

## Akıllı Telefon Bağımlılığı Konusu Çalışılan Tezlerdeki Eğilimler ve Önemli Bulgular

### MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 08.06.2020

Kabul: 08.07.2020

Çevrimiçi: 27.11.2020

Yayın: 01.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Akıllı Telefon Bağımlılığı

Bağımlılık

Lisansüstü Tez

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili çalışılmış tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişime açık olan ve akıllı telefon bağımlılığı ile telefon bağımlılığı anahtar kelimelerini içeren tezler ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu kriterlere göre yapılan taramada 2016-2020 yılları arasında yer alan 48 teze ulaşılmıştır. Bu çalışma betimsel bir araştırma olup çalışmada elde edilen verileri irdeleyebilmek amacıyla doküman incelemesi adımları izlenmiştir. Ulaşılan 48 tezde yer alan bazı veriler tablo haline getirilmiştir. Bu veriler şöyledir; tez başlığı, yazar, yıl, şehir, üniversite, tez türü, enstitü, program, araştırma modeli, örneklem, katılımcı sayısı, akıllı telefon bağımlılığı oranı, anahtar kelimeler, çalışmayla ilişkili olarak ele alınan değişkenler ve önemli sonuçlar şeklindedir. Bu veriler Microsoft Power BI-Desktop programı ve WordArt Web 2.0 aracı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bilgilere göre tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde ve 2019 yılında çalışıldığı tespit edilmiştir. İncelenen

---

*tezlerin büyük çoğunluğu tarama modelinde çalışılmış olup, örneklem grupları çoğunlukla 25 yaş altı kişileri kapsamaktadır. İlgili tezlerde en fazla geçen anahtar kelimeler akıllı telefon, bağımlılık, yalnızlık, ergen, depresyon, uyku kalitesi, yaşam doyumu vb. şeklindedir. Bununla birlikte tezlerde cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, gelir durumu vs. değişkenleri çokça incelenmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak tezlerin çoğunda akıllı telefon bağımlılığı puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca kadın katılımcıların akıllı telefon bağımlılığının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucunu tespit eden çalışmalar tam tersi duruma göre daha fazladır. Elde edilen sonuçların, akıllı telefon bağımlılığıyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.*

---

## 1. Giriş

Teknolojinin insan hayatının her alanında olduğu, internetin ve buna bağlı olarak gelişen teknolojik cihazların kullanımının hızla arttığı görülmektedir (Yen, Yen, Chen, Chen ve Ko, 2007). Çeşitli dijital cihazlar ile internet erişimi her an ve her yerden sağlanmaktadır. Daha önceki yıllarda yalnızca bilgisayarlar ile erişim sağlanan internete, akıllı telefonlarla her zaman erişim sağlanabilmektedir. Hemen hemen her bireyin akıllı telefona sahip olması, bireylerin istekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine imkân tanımaktadır. Akıllı telefonların geniş ve dokunmatik ekrana sahip olmaları nedeniyle etkileşimin artması ve sosyal medyanın cazibesi nedeniyle akıllı telefon insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik cihazlar sayesinde, insanlar artık her yerde güncel olaylar hakkında bilgi edinebilir, insanlarla iletişime geçebilir, boş vakitlerini ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Durak, 2020). Dünyada olduğu gibi teknolojik cihazlar ülkemizde de çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. We Are Social'ın yapmış olduğu "2020 Global Digital" çalışma raporuna göre ülkemizde 83 milyonun üzerinde olan nüfusun yaklaşık 77 milyonunun (%92) mobil aboneliği bulunmaktadır. Aynı raporda ülkemizin sosyal medyada harcanan süre açısından dünyada üst sıralarda olduğu ve aktif sosyal medya kullanıcı sayısının 54 milyon (%64) olduğu belirlenmiştir. Yine adı geçen raporda bireyler internet ortamında günlük ortalama 7 saat 29 dakika zaman geçirmektedir (We Are Social, 2020). TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu)'e göre 2019 Eylül ayı sonu itibariyle cep telefonu abone sayısı yaklaşık 83 milyon, internet abone sayısı ise 77 milyon civarındadır (TÜİK, 2020).

İnternet ve akıllı telefonların kullanılmasıyla olumlu noktaların yanı sıra istenmeyen olumsuz durumların da ortaya çıktığı belirtilmektedir. Akıllı telefonların yanlış ve yoğun kullanımı sonucunda bedensel, ruhsal ve davranışsal birtakım problemler ortaya çıkabilmekte ve bireyler üzerinde olumsuz etkilere neden olmakta (Çakır ve Oğuz, 2017); ayrıca bağımlılık gibi sağlık, psikolojik ve sosyal açılardan sonuçları olan birtakım olumsuz neticeleri de beraberinde getirmektedir (Bian ve Leung, 2015; Choliz, 2012). Akıllı telefonların bilinçsiz

kullanılması neticesinde akıllı telefon bağımlılığı (ATB) riski ortaya çıkabilmektedir. Bağımlılık; bir kişiye, bir varlığa ya da bir objeye karşı duyulan engellenemeyen istek, bir başka iradenin himayesi altına girme durumudur (Uzbay, 2009). Bir başka ifadeyle bağımlılık, belirli bir durum ya da nesne ile kurulan ilişki neticesinde ortaya çıkan bir durum olarak ele alınmakta ve birbirleriyle ilişkili davranışların bir sonucu olarak görülmektedir (Young, 1999). ATB ise davranışsal bağımlılık arasında gösterilen teknoloji bağımlılığının bir türü olarak kabul edilmektedir (Lin vd.,2014). Davranışsal bağımlılık kavramı ise bir kimyasal madde alımı olmadan bir davranışın kontrolsüz bir biçimde sergilenmesi neticesi oluşan bağımlılıklar olarak ifade edilmektedir (Griffiths, 2003).

ATB ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sistematik inceleme çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Böyle bir eksikliği gidermek adına akıllı telefon bağımlılığı ve akıllı telefon anahtar kelimeleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmış ve erişime açık 48 teze ulaşılmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı akıllı telefon bağımlılığı ve telefon bağımlılığı anahtar kelimelerini içeren ve erişime açık olan tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Aynı zamanda alanyazında ATB ile ilgili sistematik bir araştırmanın yer almaması da bir eksiklik niteliğindedir. Bu çalışma ile belirtilen bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda tezlerde hangi durumların incelendiği ve ne gibi sonuçların elde edildiği irdelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

ATB ile ilişkin çalışılmış tezlerin;

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Şehirlere göre dağılımı nasıldır?
3. Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Enstitüye göre dağılım nasıldır?
5. Tez türüne göre dağılım nasıldır?
6. Araştırma modeline göre dağılım nasıldır?
7. Örneklem türü seçimi nasıl dağılmaktadır?
8. Katılımcı sayıları nasıl dağılmaktadır?
9. Tarama çalışmalarında ATB düzeyine ilişkin betimsel bulguların dağılımı nasıldır?
10. Tezlerde yer alan anahtar kelimeler nasıl dağılmaktadır?
11. Tez çalışmalarında ilişkili olarak ele alınan değişkenler nelerdir?
12. Tarama modelinde yapılmış çalışmaların bulgularının dağılımı nasıldır?

## 2. Yöntem

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup doküman incelemesi niteliğindedir. Bu yöntem, araştırılması planlanan olay veya olgular ile ilgili bilgileri içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Şimşek, 2009).

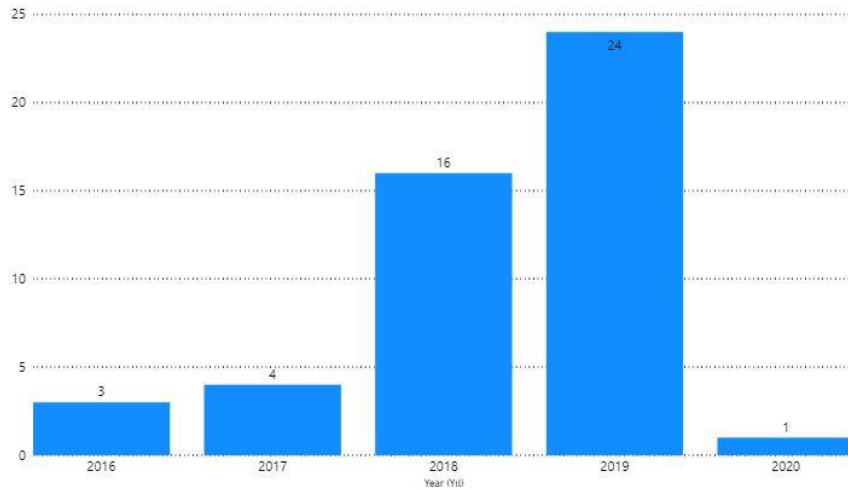
İncelenen tezler, akıllı telefon bağımlılığı ve telefon bağımlılığı anahtar kelimelerini içermekte olup Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden erişime açık olma kriterleri kullanılarak ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu kriterlere göre yapılan taramada 2016-2020 yılları arasında yer alan 48 teze ulaşılmıştır.

### 2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ulaşılan 48 tezde yer alan bazı bilgiler tablo haline getirilmiştir. Bu bilgiler şöyledir; tez başlığı, yazar, yıl, şehir, üniversite, tez türü, enstitü, program, araştırma modeli, örneklem, katılımcı sayısı, ATB oranı, anahtar kelimeler, çalışmayla ilişkili olarak ele alınan değişkenler, önemli sonuçlar ve özet şeklindedir. Bu bilgiler ışığında Microsoft Power BI Desktop programı ve WordArt Web 2.0 aracı kullanılarak veriler analize edilmiştir.

## 3. Bulgular

Bu çalışmada akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili olarak erişime açık tüm tezler incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bilgiler bu bölümde sunulmuştur. ATB ile ilgili incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır.



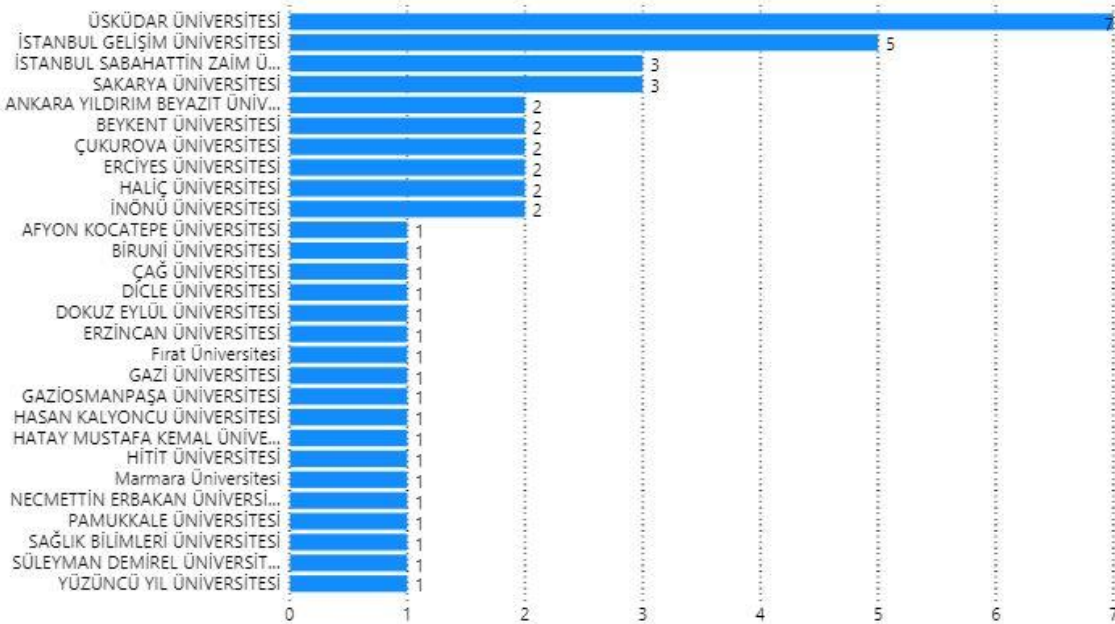
Şekil 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde ATB ile ilişkili tezlerin en çok 2019 (n=24) yılında çalışıldığı görülmektedir. 2017 yılından sonra ATB ile ilişkili tez çalışmalarının arttığı gözlemlenmiştir. ATB ile ilgili incelenen tezlerin şehirlere göre dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır.



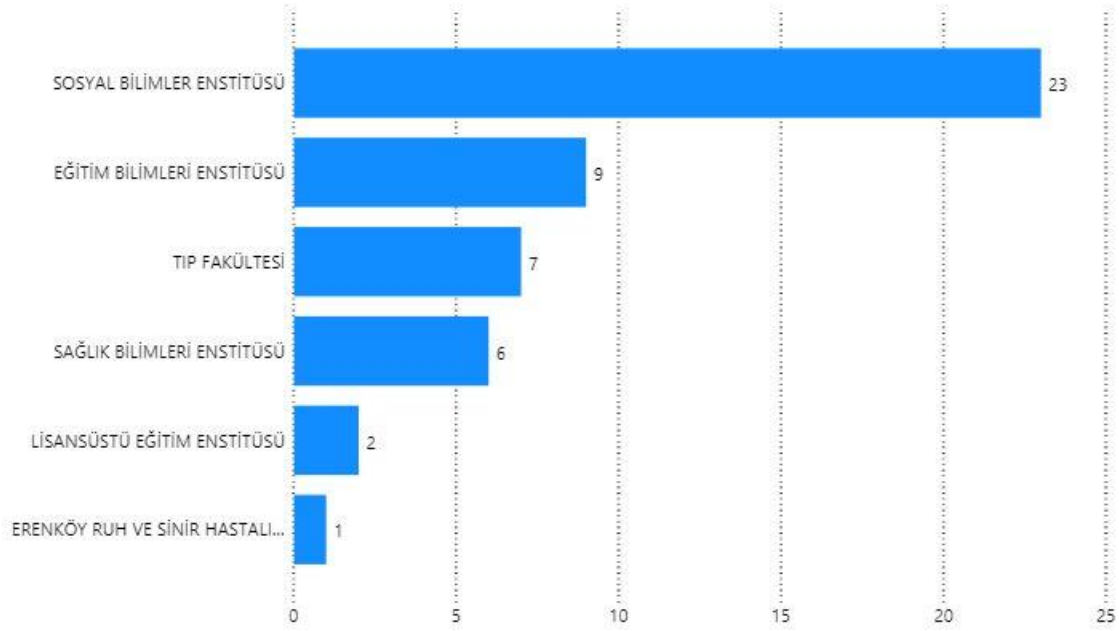
Şekil 2. Tezlerin Şehirlere Göre Dağılımı

Şekil 2’ye göre ATB ile ilgili tezlerin en fazla İstanbul’da yer alan üniversitelerde çalışıldığı tespit edilmiştir. Şehir dağılımı incelendiğinde tez çalışmaları Türkiye geneli bir dağılım göstermemektedir. ATB ile ilişkili tezlerin üniversitelere göre dağılımı Şekil 3’te yer almaktadır.



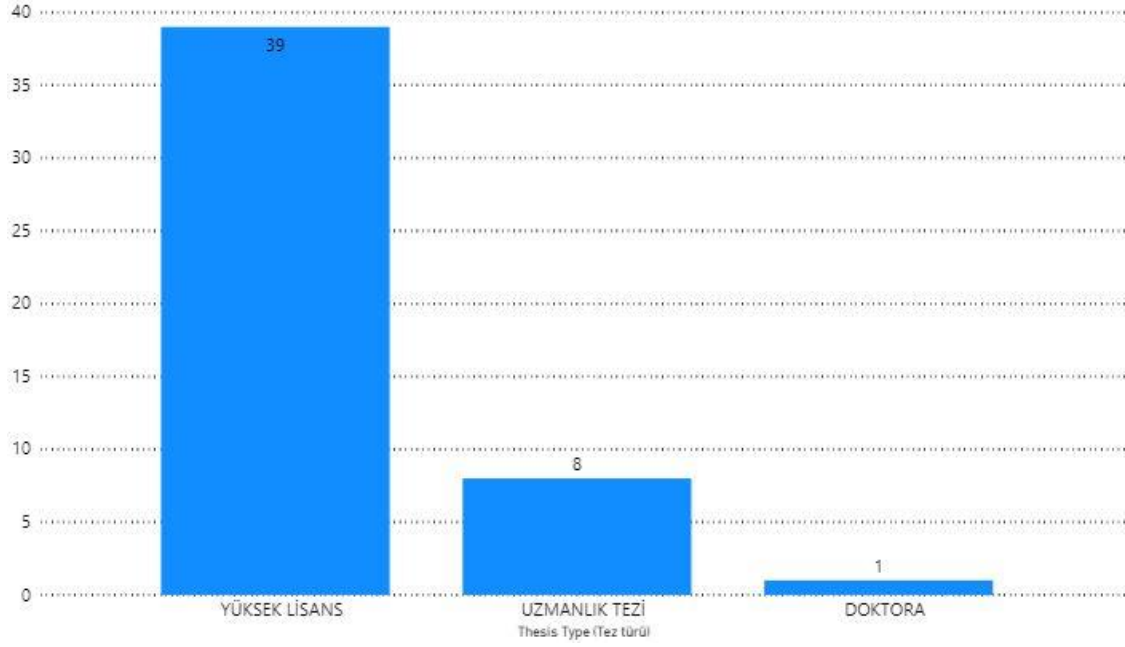
Şekil 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 3'e göre ATB ile ilişkili en fazla tez çalışması yapmış ilk iki üniversite Üsküdar (n=7) ve İstanbul Gelişim (n=5) üniversiteleridir. ATB ile ilgili incelenen tezlerin enstitüye göre dağılımı Şekil 4'te yer almaktadır.



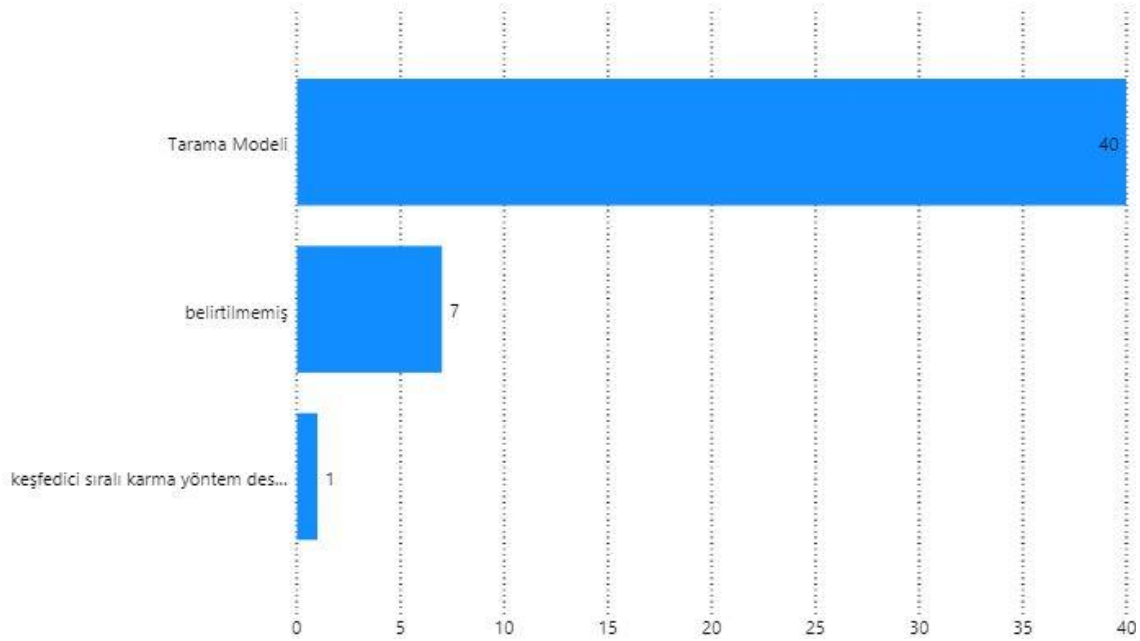
Şekil 4. Tezlerin Enstitüye Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde ATB ile ilişkili tezlerin en fazla sosyal bilimler enstitüsünde (n=23) çalışıldığı görülmektedir. Şekil 4'e göre sosyal bilimler enstitüsünün ardından 9 tez ile eğitim bilimleri enstitüsü gelmektedir. Buna göre ATB ile ilgili çalışmaların farklı disiplin alanlarında ve bağlamlarda ele alındığı söylenebilir. ATB ile ilgili çalışılmış tezlerin türlerine göre dağılımı Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

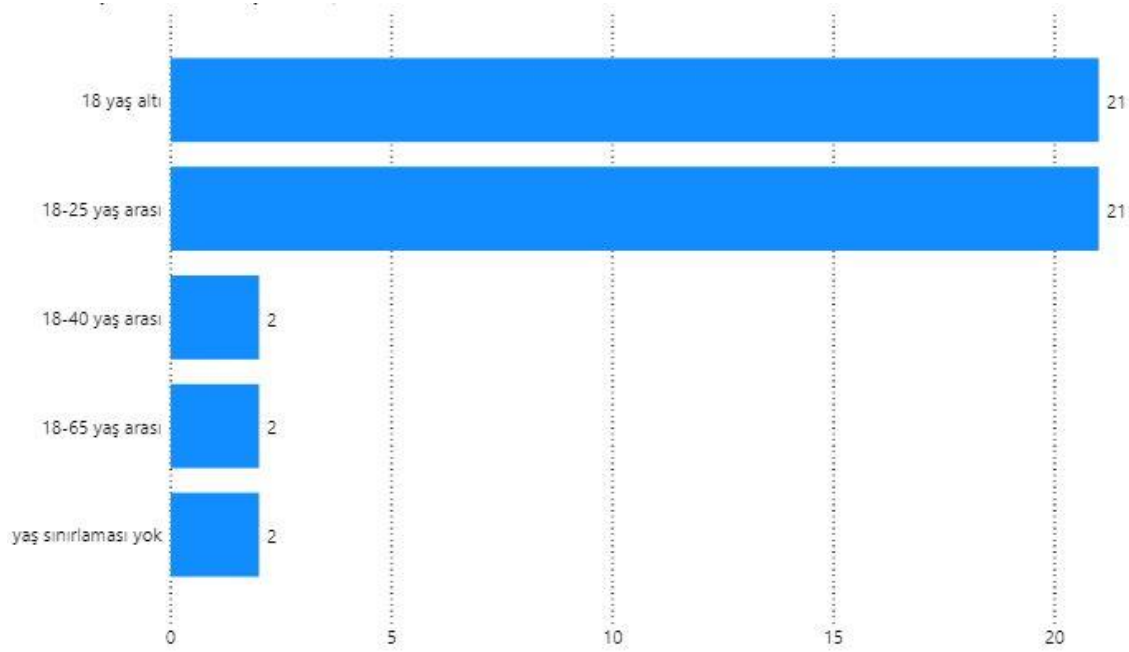
Şekil 5 incelendiğinde ATB ile ilişkili çalışmaları ağırlıklı olarak yüksek lisans tezlerinin (n=39) oluşturduğu görülmektedir. ATB ile ilgili çalışılmış tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

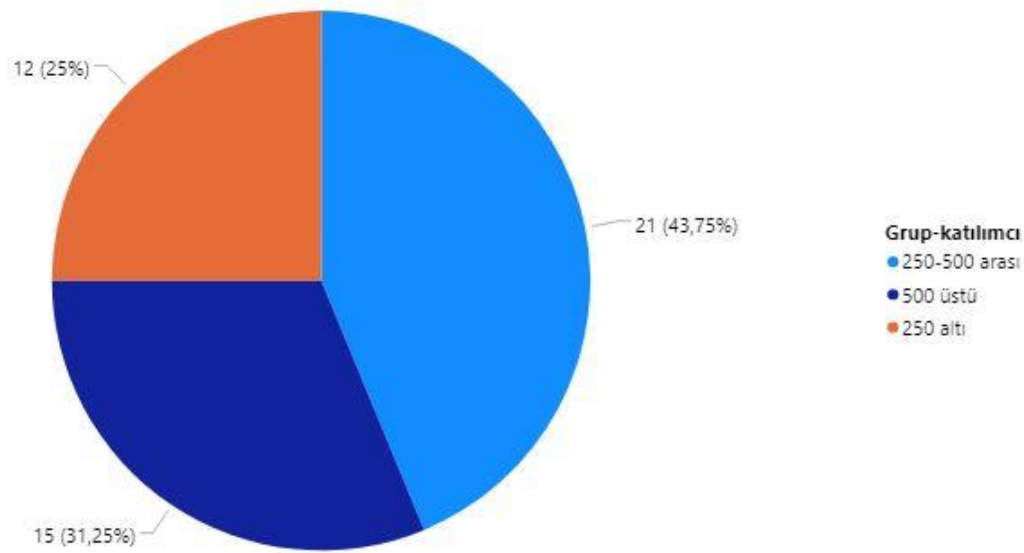
Şekil 6 incelendiğinde ATB ile ilişkili tezlerin en fazla tarama modelinde yürütüldüğü (n=40) görülmektedir. Araştırma modeli belirtilmeyen tezler incelendiğinde tarama modeli kapsamında oldukları belirlenmiştir. Buna

karşın bu tezlerin içeriğinde çalışmanın modeli açıklanmamıştır. ATB ile ilgili çalışılmış tezlerin örneklem türüne göre dağılımı Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Şekil 7’ye göre ATB ile ilgili çalışmaların 18 yaş altı (f=21) ve 18-25 yaş aralığında (f=21) yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer yaş aralıklarında ise çalışmaların sınırlı sayıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. ATB ile ilgili çalışılmış tezlerin katılımcı sayısına göre dağılımı Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Tezlerin Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı

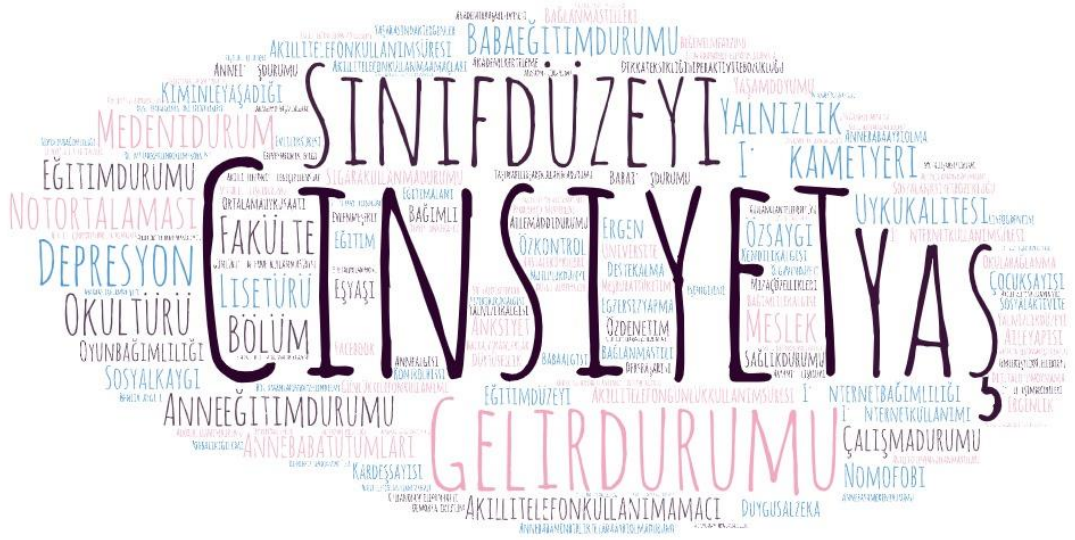


Şekil 8'e göre incelenen tezlerde katılımcı sayısının çalışmaların yarısına yakınında 250-500 (%43,75) arasında olduğu görülmektedir. Katılımcı sayısı 500 üstü olan tezlerin sayısı 15 (%31,25) iken katılımcı sayısı 250 altı 12 (%25) tez bulunmaktadır. ATB ile ilişkili tezlerde akıllı telefon bağımlılık düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. ATB Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular

#	Çalışma	Bağımlılık oranı bulguları*
1	(Daysal, 2019)	Öğrencilerin %41,8' inde ATB riski tespit edilmiştir.
2	(Çetinkaya, 2019)	Bağımlılık oranı %17,03 olarak tespit edilmiştir.
3	(Üstündağ Öcal, 2019)	Kadın öğrencilerin %38,8'inde (n=236), erkek öğrencilerin %30,4'ünde (n=174) ATB riski bulunmaktadır.
4	(Çelik, 2019)	Kadın öğrenciden 306'sının (%43,65) ve 246 erkek öğrenciden 101'inin (%41,05) ATB riskinin yüksek olduğu belirlenmiştir.
5	(Mazılı, 2019)	Ergenlerin %55,2'sinde düşük düzeyde ATB, %38,2'sinde orta düzeyde ATB ve %6,6'sında yüksek düzeyde ATB tespit edilmiştir.
6	(Özcan, 2019)	Araştırmada ATB sıklığı %34,6 olarak (kadınlarda %35,9, erkeklerde %33,0) saptanmıştır.
7	(Ağgöl, 2019)	ATB oranı kadınlarda %31,29, erkeklerde %36,05 olarak bulunmuştur. Çalışmanın genelinde ATB oranı %33 olarak bulunmuştur.
8	(Demircan Uza, 2019)	Kadın katılımcıların %68,9'u, erkek katılımcıların ise %51'i ATB riski taşımaktadır.
9	(Ölmeztoprak, 2019)	Öğrencilerde ATB oranı toplamda %36,3 olarak bulunmuştur (44). Kadınların %34,8'i (n: 115) bağımlı olarak saptanırken, erkeklerin %42,5'i (n: 34) bağımlı olarak bulunmuştur.
10	(Yücelten, 2016)	Katılımcıların %43'ü ATB olarak tespit edilmiştir.
11	(Atıcı, 2017)	Katılımcıların %17,7'si (n=81) ATB olarak tespit edilmiştir.
12	(Yapça Kaypaklı, 2017)	ATB oranı % 42,0 (n=63) olarak saptanmıştır. Erkek katılımcıların % 47,8'inde (n=32), kadın katılımcıların % 53,4'ünde (n=31) ATB saptanmıştır.
13	(Kızıltoprak, 2018)	Katılımcıların % 56,6'sı ATB göstermiştir.
14	(Derici, 2018)	Kadınların %12'si, erkeklerin ise %23'ü ATB olarak tespit edilmiştir.





Şekil 10. İlişkili Olarak Ele Alınan Değişkenlere Ait Kelime Bulutu

Şekil 10'a göre incelenen tezlerde ATB ile ilişkili olarak en sık cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve gelir durumu değişkenlerinin ele alındığı tespit edilmiştir. Bunun en temel sebebinin genel olarak benzer demografik özelliklerin çoğu tezde bağımlı değişken olarak ele alınması olduğu söylenebilir. İncelenen tezlerde tarama modelinde yapılmış çalışmaların bulgularının dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Tarama Modelinde Yapılmış Tezlerin Bulgularının Dağılımı

Anlamli İlişki Bulunmayan Bulgular	Çalışma	Anlamli İlişki Bulunan Bulgular	Çalışma
ATB ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=31).	(Aggöl, 2019), (Akbal, 2018), (Ataş, 2018), (Atıcı, 2017), (Boyalı, 2020), (Çelik, 2019), (Daysal, 2019), (Demir, 2018), (Derici, 2018), (Dirik, 2016), (Doğan, 2019), (Dursun, 2017), (Erkul, 2019), (Göktaş, 2019), (Göktaş, 2019), (Gültekin, 2019), (Gümüş, 2018), (Karaköse, 2019), (Kızıltoprak, 2018), (Koçyiğit, 2019), (Mazılı, 2019), (Ölmeztoprak, 2019), (Özata, 2019), (Süler, 2016), (Şanlı, 2018), (Tohumcu, 2018), (Uğurlukol, 2017), (Yapça Kaypaklı, 2017), (Yıldırım, 2018), (Yiğit, 2019),	ATB durumu kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksektir (n=15).	(Alkın, 2018), (Çelik, 2019), (Çetinkaya, 2019), (Daysal, 2019), (Demircan Uza, 2019), (Göymen, 2019), (Güneş, 2018), (Kalen, 2018), (Karahancı, 2018), (Koçyiğit, 2019), (Özcan, 2019), (Söyler, 2019), (Üstündağ Öcal, 2019), (Yapça Kaypaklı, 2017), (Yumuşak, 2019).
		Erkek katılımcıların ATB düzeyi kadın katılımcılara göre daha yüksektir (n=5).	(Aggöl, 2019), (Çevik, 2018), (Derici, 2018), (Görür, 2019), (Ölmeztoprak, 2019).

	(Yücelten, 2016).		
Ekonomik durum ile ATB arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=19).	(Aggöl, 2019), (Alkın, 2018), (Boyalı, 2020), (Büdük, 2018), (Çelik, 2019), (Çevik, 2018), (Doğan, 2019), (Dursun, 2017), (Gültekin, 2019), (Güneş, 2018), (Koçyiğit, 2019), (Mazılı, 2019), (Sarıççek, 2018), (Süler, 2016), (Tohumcu, 2018), (Tok, 2019), (Yıldırım, 2018), (Yiğit, 2019), (Yücelten, 2016).	Ekonomik durum ile ATB arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=3).	(Atıcı, 2017), (Görür, 2019), (Karahancı, 2018).
ATB ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=15).	(Aggöl, 2019), (Alkın, 2018), (Atıcı, 2017), (Çelik, 2019), (Çetinkaya, 2019), (Çevik, 2018), (Dursun, 2017), (Görür, 2019), (Göymen, 2019), (Karahancı, 2018), (Özcan, 2019), (Sarıççek, 2018), (Sarıgül, 2019), (Tohumcu, 2018), (Yapça Kaypaklı, 2017).	ATB ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=4).	(Boyalı, 2020), (Güneş, 2018), (Yıldırım, 2018), (Yumuşak, 2019).
ATB ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=13).	(Aggöl, 2019), (Büdük, 2018), (Çevik, 2018), (Derici, 2018), (Görür, 2019), (Gültekin, 2019), (Güneş, 2018), (Mazılı, 2019), (Ölmeztoprak, 2019), (Sarıççek, 2018), (Tohumcu, 2018), (Üstündağ Öcal, 2019), (Yücelten, 2016).	ATB ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=9).	(Çetinkaya, 2019), (Demircan Uza, 2019), (Doğan, 2019), (Göktaş, 2019), (Karahancı, 2018), (Koçyiğit, 2019), (Özata, 2019), (Süler, 2016), (Yıldırım, 2018).
ATB ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=11).	(Aggöl, 2019), (Çelik, 2019), (Doğan, 2019), (Göymen, 2019), (Gültekin, 2019), (Kalen, 2018), (Koçyiğit, 2019), (Sarıççek, 2018), (Sarıgül, 2019), (Süler, 2016), (Tohumcu, 2018).	Günlük akıllı telefon kullanım süresi ile ATB arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=14).	(Aggöl, 2019), (Atıcı, 2017), (Demir, 2018), (Doğan, 2019), (Kızıltoprak, 2018), (Mazılı, 2019), (Ölmeztoprak, 2019), (Özata, 2019), (Özcan, 2019), (Sarıççek, 2018), (Tohumcu, 2018), (Tok, 2019), (Yapça Kaypaklı, 2017), (Yıldırım, 2018).
ATB ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=8).	(Aggöl, 2019), (Göymen, 2019), (Gültekin, 2019), (Koçyiğit, 2019), (Sarıççek, 2018), (Sarıgül, 2019), (Süler, 2016), (Tohumcu, 2018).	ATB ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=6).	(Çelik, 2019), (Dirik, 2016), (Doğan, 2019), (Güneş, 2018), (Kalen, 2018), (Yapça Kaypaklı, 2017).
Sigara içme durumu ile ATB arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=7).	(Derici, 2018), (Göktaş, 2019), (Karaköse, 2019), (Ölmeztoprak, 2019), (Sarıççek, 2018), (Yıldırım, 2018), (Yiğit, 2019).	ATB ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (n=6).	(Görür, 2019), (Gümüş, 2018), (Ölmeztoprak, 2019), (Şanlı, 2018), (Yıldırım, 2018), (Yiğit, 2019).
ATB ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=7).	(Büdük, 2018), (Çelik, 2019), (Doğan, 2019), (Dursun, 2017), (Görür, 2019), (Kalen, 2018), (Tohumcu, 2018).	ATB ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=4).	(Dirik, 2016), (Özcan, 2019), (Süler, 2016), (Tok, 2019).

Anne baba ayrı olma durumu ile ATB arasında anlamlı ilişki yoktur (n=5).	(Çevik, 2018), (Doğan, 2019), (Koçyiğit, 2019), (Sarıççek, 2018), (Tok, 2019).	Anne baba ayrı olma durumuna göre ATB artmaktadır (n=2).	(Çelik, 2019), (Göymen, 2019).
Eğitim düzeyi ile ATB arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=5).	(Mazılı, 2019), (Özata, 2019), (Sarıççek, 2018), (Yiğit, 2019), (Yücelten, 2016).	Eğitim düzeyi ile ATB arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=2).	(Demircan Uza, 2019), (Doğan, 2019).
İkamet yeri ile ATB arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=5).	(Alkın, 2018), (Doğan, 2019), (Sarıççek, 2018), (Tohumcu, 2018), (Yiğit, 2019).	ATB ile yalnızlık arasında pozitif yönde yüksek ilişki vardır (n=5).	(Atıcı, 2017), (Çelik, 2019), (Demir, 2018), (Demircan Uza, 2019), (Özcan, 2019).
ATB ile akıllı telefon kullanım yılı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=5).	(Çelik, 2019), (Çetinkaya, 2019), (Doğan, 2019), (Tohumcu, 2018), (Yıldırım, 2018).	ATB ile depresyon arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (n=6).	(Göktaş, 2019), (Görür, 2019), (Gümüş, 2018), (Karahancı, 2018), (Yıldırım, 2018), (Yiğit, 2019).
ATB ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur (n=4).	(Derici, 2018), (Karahancı, 2018), (Özata, 2019), (Yiğit, 2019).	ATB ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=3).	(Demircan Uza, 2019), (Mazılı, 2019), (Üstündağ Öcal, 2019).
-	-	İnternet kullanım süresi ATB'yi artırmaktadır (n=7).	(Çetinkaya, 2019), (Demircan Uza, 2019), (Doğan, 2019), (Göymen, 2019), (Koçyiğit, 2019), (Sarıççek, 2018), (Yıldırım, 2018).
-	-	ATB, uyku kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (n=6).	(Ataş, 2018), (Doğan, 2019), (Gümüş, 2018), (Sarıççek, 2018), (Tohumcu, 2018), (Yıldırım, 2018).
-	-	ATB ile uyumadan önce telefon kullanma durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır (n=4).	(Dirik, 2016), (Gümüş, 2018), (Özata, 2019), (Tohumcu, 2018).
-	-	ATB, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (n=3).	(Özata, 2019), (Özcan, 2019), (Tohumcu, 2018).
-	-	ATB ile nomofobi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (n=2).	(Derici, 2018), (Dirik, 2016).

Tablo 2'ye göre ATB ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna 31 çalışma ulaşmıştır. Kadın katılımcıların ATB düzeyinin erkek katılımcılardan yüksek olduğu 15 tezde tespit edilmiştir. Buna karşın erkek katılımcıların ATB düzeyinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu 5 çalışma belirlenmiştir. ATB ile

depresyon (n=6), yalnızlık (n=5) ve sosyal kaygı (n=6) seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalarda tespit edilmiştir.

#### **4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

##### **4.1. Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada akıllı telefon bağımlılığı ve telefon bağımlılığı anahtar kelimelerinin geçtiği ve erişime açık olan tüm tezlerin sistematik bir biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tezlerde yer alan yıl, şehir, üniversite, enstitü, tez türü, araştırma modeli, örneklem türü, katılımcı sayısı, ATB oranı, anahtar kelimeler, ilişkili olarak ele alınan değişkenler ve elde edilen önemli sonuçlar incelenmiştir. Elde edilen bilgilere göre 2017 yılından sonra ATB ile ilişkili tezlerin çalışılma durumları artış göstermiştir. En fazla 2019 yılında tez çalışması gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezlerin en fazla İstanbul'da (%45,83) yer alan üniversitelerde, en fazla Üsküdar Üniversitesi (n=7) bünyesinde, en çok sosyal bilimler enstitüsünde (%47,92) ve en fazla 250-500 arası katılımcılarla çalışıldığı belirlenmiştir. ATB ile ilgili incelenen tezlerin en fazla yüksek lisans düzeyinde (n=39) çalışıldığı, doktora düzeyinde ise sadece bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. Tezler araştırma modeline göre ele alındığında en fazla nicel araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma modeli belirtilmeyen çalışmalar incelendiğinde tezlerin tarama modeliyle yürütüldüğü görülmüştür. Ancak bu tezlerde araştırmanın modeli ifade edilmemiştir.

Tezlerde örneklem türü açısından elde edilen bilgilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu gençlerden (25 yaş ve altı) oluşmaktadır. We Are Social'ın yapmış olduğu "2020 Global Digital" çalışma raporuna göre ülkemizin sosyal medya kullanımının yaş dağılımına bakıldığında en yüksek kullanım oranının 25-34 yaş aralığı olduğu görülmektedir (We Are Social, 2020). TÜİK verilerine bakıldığında ülkemizde bilgisayar kullanım oranının 2018 yılı itibariyle 16-24 yaş aralığı için %68,2, 25-34 yaş aralığı için %61,7 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2020). Ayrıca literatür incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunda genç yaştaki bireylerin akıllı telefon bağımlılığı riskinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Van Deursen vd, 2015). Bu bilgilere dayanarak akıllı telefon ve internet kullanımının özellikle gençler arasında yoğun olduğu ve gençler açısından ATB riskinin arttığı görülmektedir. Bunu destekler biçimde bu çalışma kapsamında incelenen tezlerde katılımcıların önemli bölümünü gençlerin oluşturduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 7). TÜİK verilerine göre ülkemizde internet kullanım oranına bakıldığında 2019 yılı itibariyle 16-24 yaş aralığının oranı %90,8, 25-34 yaş aralığında %91,7, 35-44 yaş aralığında %85,9 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2020). Bu bilgiye dayanarak 25-34 yaş grubunun da bağımlılığa yatkın olduğu göz ardı

edilmemelidir. Bu bağlamda örneklem grubu 25-34 yaş aralığı olan tez çalışmalarının yetersiz olması bir eksikliklerdir.

İncelenen tezlerde yer alan anahtar kelimelerle oluşturulan kelime bulutu neticesinde en fazla geçen anahtar kelimeler ergen, sosyal kaygı, yalnızlık, uyku kalitesi, depresyon, bağımlılık vb. olarak tespit edilmiştir. Ergen kelimesinin en sık karşılaşılan anahtar kelime olması, çalışmaların genel olarak genç ve genç yetişkinleri kapsamından kaynaklandığı söylenebilir (Atıcı, 2017; Dirik, 2016; Şanlı, 2018; Yiğit, 2019). Ancak genç yetişkinlerde de ATB riskinin gençlerde olduğu kadar tehlikeli olduğu açıktır. Bu kapsamda tez araştırmalarında genç yetişkinlere yönelik de çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

İncelenen tezler arasında ATB oranı belirtilenler irdelendiğinde katılımcıların ATB oranı %6,6 ile %56,6 arasında değiştiği görülmektedir. Kadınlarda ATB oranı %12 ile %68,9 arasında değişmekte iken erkeklerde ATB oranı %23 ile %47,8 arasında değişmektedir. Elde edilen oranlara bakıldığında kadın katılımcıların ATB oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekler bir şekilde bazı çalışmalarda da kadın katılımcıların ATB oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bal ve Balcı, 2020; Choi vd., 2015; Çakır ve Oğuz, 2017; Göymen ve Ayaş, 2019; Van Deursen vd., 2015).

Elde edilen bilgilere göre tezlerde ATB ile ilişkili olarak en sık cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve gelir durumu değişkenlerinin ele alındığı tespit edilmiştir. Buna karşın uluslararası alanyazında ATB ile ilişkili değişkenlerden uyku kalitesi (Sonawane vd., 2019; Soni, Upadhyay ve Jain, 2017), akademik performans (D'souza ve Sharma, 2020; Samaha ve Hawi, 2016;), yaşamdan memnuniyet (Buctot vd., 2020; Samaha ve Hawi 2016; Shahrestanaki vd., 2020), stres (Moqbel, 2020; Samaha ve Hawi, 2016), akıllı telefon kullanım unsurları (Buctot vd., 2020; Liu vd., 2016), akıllı telefon sık kullanım şekilleri (Haug vd., 2015; Liu vd., 2016), akıllı telefon kullanımına harcanan zaman (Aljomaa vd., 2016; Haug vd., 2015; Liu vd., 2016), depresyon (Kim vd., 2019; Lim vd., 2020) değişkenlerinin ele alındığı görülmektedir. Bu farklılığın en temel sebebi olarak ulusal anlamda tezlerde benzer demografik özelliklerle ilgili değişkenlerin sıklıkla tercih edilmesi gösterilebilir.

Tezlerden elde edilen önemli sonuçlara göre cinsiyet ile ATB arasında anlamlı ilişki tespit edilmeyen 31 çalışma tespit edilmiştir. Aynı şekilde ATB ile ekonomik durum (n=19), sınıf düzeyi (n=15), yaş (n=13), baba eğitim düzeyi(n=11) ve anne eğitim düzeyi (n=8) değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmayan tez çalışmalarının olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ATB ile günlük akıllı telefon kullanım süresi (n=14), cinsiyet (n=12), yaş (n=9) ve internet kullanım süresi (n=7) değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bilgileri destekler biçimde We Are Social'in yapmış olduğu "2020 Global Digital" çalışma raporuna göre ülkemizde 83

milyonun üzerinde olan nüfusun yaklaşık 62 milyonu (%74) internet kullanmaktadır. Bunun yanı sıra günlük ortalama 7,5 saat internette zaman harcanmaktadır. (We Are Social, 2020). Ayrıca elde edilen sonuçlara göre ATB akademik başarıyı düşürmektedir sonucuna ulaşan 4 çalışma tespit edilmiştir. ATB ile düşük akademik başarı arasında ilişki olduğunu saptayan araştırmalar bu sonucu kanıtlamaktadır (Dayapoğlu, Kavurmaci ve Karaman, 2016; Hawi ve Samaha, 2016). ATB nedeniyle depresyon (n=6), yalnızlık (n=5) ve sosyal kaygı (n=6) seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar da tespit edilmiştir.

#### **4.2. Öneriler**

Teknoloji gerçek anlamda hayatımızı pek çok alanda olumlu etkilemekle beraber istenmeyen zararları da gün geçtikçe ortaya çıkmaktadır. Olumsuz durumların görülmesi teknolojinin kötü olduğu şeklinde kabul edilmemelidir. Bu noktada yanlış kullanım alışkanlıklarının önlenmesi ve oluşmuşsa tedavisi için gerekli adımların atılması gerekmektedir. Akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının ve niteliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Akıllı telefon kullanımlarının çok küçük yaştan itibaren başlaması zararlı etkiler oluşturabilmekte ve bu doğrultuda ailelerin bu konuyla alakalı daha fazla bilgilendirilmesi gerekmektedir.

ATB ile ilişkili tezlerin incelenmesi neticesinde çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. ATB ile karma çalışmalar düzenlenerek daha derinlemesine araştırmalar yapılması özellikle önleyici uygulamalar ve müdahale çalışmaları için önemli öngörüler sunabilir.

Örneklem açısından bakıldığında ele alınan çalışmaların özellikle genç ve genç yetişkinler ile yapıldığı görülmektedir. Buna karşın "2020 Global Digital" raporunda özellikle 25-34 yaş arasındaki bireylerin diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla akıllı telefonları ile süre geçirdikleri bilinmektedir (We Are Social, 2020). Bu bağlamda yapılacak tezlerde özellikle bu yaş grubu ile yapılacak çalışmaların önemli çıktıları olacağı düşünülmektedir.

### **5. Kaynakça**

- Aljomaa, S. S., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F. ve Abduljabbar, A. S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-164.
- Atıcı, Ö. B. (2017). Ergenlerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Kontrol Hissi Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bal, E. ve Balcı, Ş. (2020). Akıllı Cep Telefonu Bağımlılığı: Kişilik Özellikleri ve Kullanım Örüntülerinin Etkinliği Üzerine Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 369-394.



- Bian, M. ve Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Buctot, D. B., Kim, N. ve Kim, J. J. (2020). Factors Associated with Smartphone Addiction Prevalence and its Predictive Capacity for Health-Related Quality of Life among Filipino Adolescents. *Children and Youth Services Review*, 104758.
- Choi, S.W., Kim, D.J. Choi, J.S., Ahn, H. Choi, E.J., Song, W.Y. Kim, S. ve Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308–314. DOI: 10.1556/2006.4.2015.043.
- Choliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence. *Progress in Health Science*, 2(1), 33-44.
- Çakır, Ö. ve Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429.
- Dayapoğlu, N., Kavurmacı, M. ve Karaman, S. (2016). The relationship between the problematic mobile phone use and life satisfaction, loneliness, and academic performance in nursing students. *International Journal of Caring Sciences*, 9(2), 647-652.
- Dirik, K. (2016). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Öz-Güven Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antrenman Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- D'souza, J. B. ve Sharma, S. (2020). Smartphone Addiction in Relation to Academic Performance of Students in Thailand. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)*, 13(2), 31-41.
- Durak, H. Y. (2020). Teknoloji Bağımlılığıyla İlgili Kavramlar, Tanımlamalar ve İlişkili Faktörler Üzerine Bir İncelenme. *Gençlik ve Dijital Çağ*, 193–206.
- Göymen, R. ve Ayaş, T. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(2), 36-52.
- Griffiths, M. (2003). Internet gambling: Issues, concerns and recommendations, *Journal of Cyber Psychology & Behavior*, 6(6), 557-568.
- Haug, S., Castro, R.P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T. ve Schaub, M.P. (2015). İsviçre'de gençler arasında akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı. *Davranışsal bağımlılıklar dergisi*, 4 (4), 299-307.
- Hawi, N. S. ve Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98, 81-89.
- Kim, S. G., Park, J., Kim, H. T., Pan, Z., Lee, Y. ve McIntyre, R. S. (2019). The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents. *Annals of general psychiatry*, 18(1), 1.
- Lim, P. K., Nordin, A. S. A., Yee, A., ve Tan, S. B. (2020). Prevalence of Smartphone Addiction in Patients with Depression and Its Association with Depression Severity: a Cross-sectional Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15.
- Lin Y.H., Chang L.R., Lee Y.H., Tseng H.W., Kuo T.B.J. ve Chen S.H. (2014). Development and Validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PloS one*, 9(6).
- Liu, C. H., Lin, S. H., Pan, Y. C. ve Lin, Y. H. (2016). Smartphone gaming and frequent use pattern associated with smartphone addiction. *Medicine*, 95(28).

- Moqbel, M. (2020). Understanding the Relationship between Smartphone Addiction and Well-Being: The Mediation of Mindfulness and Moderation of Hedonic Apps. In Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences.
- Samaha, M. ve Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Shahrestanaki, E., Maajani, K., Safarpour, M., Ghahremanlou, H. H., Tiyuri, A. ve Sahebkar, M. (2020). The relationship between smartphone addiction and quality of life among students at tehran university of medical sciences. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(1), 23-32.
- Sonawane, P. P., Mahajan, A. ve Shinde, C. S. (2019). Association Between Smartphone Addiction and Sleep Quality along with Objectively Measured Sleep, 13(4), 491.
- Soni, R., Upadhyay, R.K. ve Jain, M. (2017). Prevalence of smart phone addiction, sleep quality and associated behaviour problems in adolescents. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5, 515-519.
- Şanlı, M. E. (2018). Ergenlerin Akran İlişkilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Malatya.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2019. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020) Sabit telefon, cep telefonu ve internet abone sayısı. <http://www.tuik.gov.tr/Adresinden> 25.05.2020 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve İnternet kullanım oranları, 2004-2019. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- Uzbay, T. (2009). Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 21, 5-15.
- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M. ve Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in human behavior*, 45, 411-420.
- We Are Social and Hootsuite, (2020), Dijital 2019 January Turkey, [https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2020-turkey-january-2020-v01?from\\_action=save](https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2020-turkey-january-2020-v01?from_action=save) Erişim Tarihi: 26.05.2020.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H. ve Ko, C. H. (2007). Family factors of internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 323-329.
- Yiğit, Y. E. (2019). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığının Yalnızlık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment, *Student British Medical Journal*, 7, (pp. 351 – 352).

## **6. Extended Summary**

Today, almost every individual provides access to the Internet with various digital devices at any time and from anywhere. Smartphones are also among the mentioned digital devices. Smartphones have become an indispensable part of human life due to the increase in interaction and the attraction of social media due to the large and touch screen of smartphones. Individuals now perform most of the work they do in their daily lives using smart phones. In addition to the positive points, unwanted negative situations can also occur with the use of the internet and smart phones. As a result of the misuse and excessive use of smartphones, some physical, mental and behavioral problems may arise and cause negative effects on individuals. In addition, due to the misuse and intensive use of smartphones, there are some negative consequences such as addiction, which have health, psychological and social effects. As a result of the unconscious use of smartphones, the risk of smartphone addiction may arise.

The aim of this study is to systematically examine the theses studied on smartphone addiction. In this context, the theses that are open to access from the National Thesis Center of the Council of Higher Education and include the keywords of smartphone addiction and phone addiction were determined by the criterion sampling technique. In the screening made according to these criteria, 48 theses between 2016-2020 were reached. This study is a descriptive study and document review steps were followed in order to examine the data obtained in the study. Some of the data in the 48 theses reached were tabulated. These data are as follows; thesis title, author, year, city, university, thesis type, institute, program, research model, sample, number of participants, smartphone addiction prevalence, keywords, variables considered in relation to the study and important results. These data were analyzed using Microsoft Power BI-Desktop program and WordArt Web 2.0 tool.

According to the information obtained, it was determined that the theses were mainly studied in 2019. However, the second most work was done in 2018. As a result of examination of the thesis that Turkey is seen to be emitted to work together with maximum overall thesis at universities in the province of İstanbul it took place. Among these universities, the most works were done with in Üsküdar University and İstanbul Gelişim University. It was determined that the related theses were mostly studied in the institute of social sciences and secondly in the institute of educational sciences. It was determined that the examined theses were mainly studied at the graduate level. Most of the related theses have been studied in the survey model, and the sample groups mostly consist of

people under 25 years old. It has been determined that nearly half of the theses analyzed, the number of participants is between 250-500. The most common keywords in related theses are smartphone, addiction, loneliness, adolescent, depression, sleep quality, life satisfaction, etc. in the form. However, gender, class level, age, income status etc. It was determined that the variables were discussed. It can be said that the main reason for this is that, in general, similar demographic characteristics are considered as dependent variables in most of the theses.

When the theses are handled according to the research model, it has been determined that the most quantitative studies are conducted. When the studies for which the research model was not specified were examined, it was seen that the theses were carried out with the scanning model. However, the model of the research is not expressed in these theses. According to the information obtained in terms of the sample type in the theses, the majority of the participants are young people (25 years and under). It should not be ignored that the 25-34 age group is also susceptible to addiction, and in this context, the insufficiency of thesis studies with the sample group between the ages of 25-34 is a deficiency. When the smartphone addiction prevalence is examined among the theses examined, it is seen that the smartphone addiction prevalence of the participants varies between 6.6% and 56.6%. smartphone addiction prevalence in women varies between 12% and 68.9%, while the prevalence of smartphone addiction in men varies between 23% and 47.8%. Looking at the prevalence obtained, it is seen that the smartphone addiction prevalence of female participants is higher. According to the important results obtained from the theses, 31 studies that did not find a significant relationship between gender and smartphone addiction were found. Likewise, there is no significant relationship between smartphone addiction and the variables of economic status (n = 19), class level (n = 15), age (n = 13), father education level (n = 11) and maternal education level (n = 8). It has been determined that there are thesis studies. On the other hand, there is a significant relationship between smartphone addiction and the variables of daily smartphone use duration (n = 14), gender (n = 12), age (n = 9) and internet usage duration (n = 7).

Although technology affects our lives positively in many areas, it can also cause unwanted damages. Appearance of negative situations should not be accepted as bad technology. At this point, necessary steps should be taken to prevent and treat misuse habits. It is thought that the number and quality of research on smartphone addiction should be increased. The use of smartphones from a very young age can cause harmful effects, and accordingly, families should be informed more about this issue. As a result of the examination of the theses related to smartphone addiction, it is seen that the majority of the studies were carried out using quantitative research

methods. Conducting more in-depth studies by organizing mixed studies with smartphone addiction can provide important insights, especially for preventive applications and intervention studies.

### **7. Ek-1 Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler**

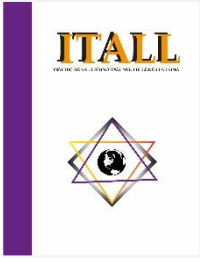
1. Akgül, M. (2019). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığının Yaygınlığı, Öngörücüleri, Karakter-Mizaç Özellikleri İle Olan İlişkisi ve Akademik Başarıya Etkisi. Uzmanlık Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Van.
2. Akbal, S. (2018). Sosyal Anksiyete Bozukluğu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
3. Akıncı, Ş. (2019). Sosyal Anksiyete Bozukluğu Tanılı Hastalarda Akıllı Telefon Bağımlılığı İlişkili Değişkenlerin Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
4. Alkın, S. (2018). Lise Öğrencilerinde Sosyal İlişkilerin Niteliği ve Akıllı Telefon Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat.
5. Atas, M. B. (2018). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
6. Atıcı, Ö. B. (2017). Ergenlerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Kontrol Hissi Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
7. Boyalı, C. (2020). Öz-Kontrol İle Akademik Erteleme Arasındaki İlişkide Akıllı Telefon Bağımlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
8. Büdük, S. (2018). Obez Bireylerde Obezite Düzeyi İle Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
9. Çelik, Ö. (2019). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Elazığ.
10. Çetinkaya, S. (2019). Algılanan Anne Baba Tutumlarının Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
11. Çevik, C. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığının Uyku Kalitesi, Depresyon ve Anksiyete Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
12. Daysal, B. (2019). Alaca İlçe Merkezindeki Lise Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Psikososyal Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Çorum.
13. Demir, S. (2018). Lise Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığının Duygusal Zeka İle İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

14. Demircan Uza, C. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Nomofobi İle Mizaç Karakter Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uzmanlık Tezi, Hatay Musatafa Kemal Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Hatay.
15. Derici, H. T. (2018). Evli Çiftlerde Facebook ve Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Çatışma Çözüm Stilleri ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
16. Dirik, K. (2016). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Öz-Güven Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antrenman Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
17. Doğan, S. (2019). Problem Çözme Becerileri ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Belirtilerinin Ebeveyn Çocuk İletişimi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
18. Dursun, M. (2017). Orta Öğretim Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığının Yalnızlık, Yaşam Doyumu ve Bazı Kişisel Özellikler Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzincan.
19. Erkul, A. (2019). Polikliniğe Başvuran 18-25 Yaş Arasındaki Kişilerde Anksiyete-Depresyon İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. Uzmanlık Tezi, Dicle Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Diyarbakır.
20. Göktaş, H. (2019). Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı, Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.
21. Görür, B. (2019). Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Sosyal Kaygıları İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gaziantep.
22. Göymen, R. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Sakarya.
23. Gültekin, Ş. (2019). 15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
24. Gümüş, A. (2018). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Depresyon Durumlarının Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Van.
25. Güneş, E. (2018). Zorbalık Eğilimi, Duygusal Özerklik ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
26. Kalen, S. (2018). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
27. Karahancı, P. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
28. Karaköse, H. B. (2019). Üniversite Öğrencilerindeki Akıllı Telefon Bağımlılığının Yaşam Doyumu ve

- Depresyon Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
29. Kızıltoprak, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı İle İletişimci Biçimleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
  30. Koçyiğit, S. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan ve Almayan Ergenlerin Akıllı Telefon Bağımlılığı Düzeyleri, Mizaç Özellikleri ve Anne Baba Tutumları Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
  31. Mazılı, S. (2019). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığının Özdenetim Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
  32. Ölmeztoprak, V. K. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Dürtüsellik Akıllı Telefon Bağımlılığın Üzerine Etkisi. Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Malatya.
  33. Özata, M. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı Belirtilerinin Uyku Kalitesi ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
  34. Özcan, B. (2019). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinde Uyku Kalitesi ve Akıllı Telefon Bağımlılığı ile İlişki. Uzmanlık Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Denizli.
  35. Sarıççek, M. (2018). Akıllı Telefon Bağımlılığının Bağlanma Biçimleri İle İlişkisi:Tunceli İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
  36. Sarıgül, U. (2019). Psikoloji Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı Düzeyleri İle Beğenilme Arzusu ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzmir Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.
  37. Söyler, İ. (2019). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Kendilik Algısı ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
  38. Süler, M. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığının Öznel Mutluluk Düzeyine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
  39. Şanlı, M. E. (2018). Ergenlerin Akran İlişkilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Malatya.
  40. Tohumcu, M. U. (2018). İnternet ve Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Benlik Saygısı ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
  41. Tok, Ö. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığının İletişim Becerileri ve Yalnızlık Algısı Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
  42. Uğurlukol, M. (2017). Üsküdar Üniversitesi Öğrencilerinde Tütün Kullanım Bozukluğu İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
  43. Üstündağ Öcal, N. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı Riski, Uyku Kalitesine Etkisi ve Ruhsal Belirtiler İle İlişkisi. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Kayseri.

44. Yapça Kaypaklı, G. (2017). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Akıllı Telefon Bağımlılığı, İnternet Bağımlılığı ve Duygusal Zeka İle İlişkili Özellikler. Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana.
45. Yıldırım, S. (2018). Ergenlerin öznel iyi oluş ve anne baba tutumları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
46. Yiğit, Y. E. (2019). Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığının Yalnızlık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.
47. Yumuşak, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı, Uyku Kalitesi ve Yaşam Doyumu Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Kayseri.
48. Yücelten, E. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Bağlanma Stilleri İle İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.





## Child Education in the Period of Ottoman Reform Period

Ümmü Gülsüm ARSLAN \*<sup>1</sup>, Günseli ORHON <sup>2</sup>

\* Corresponding Author, [gulsummu1981@gmail.com](mailto:gulsummu1981@gmail.com)

<sup>1</sup>Akdeniz University, Turkey

<sup>2</sup>Akdeniz University, Turkey

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 08.06.2020

Accepted: 16.09.2020

Online: 30.11.2020

Published: 01.12.2020

Keywords:

Ottoman innovation

movements

Child education

Child

### ABSTRACT

*In this study, the changes in the structure of the institutions of the Ottoman State providing child education and the effects of the state's modernization process on child education were examined. Education of children between the ages of 4-12 in the Ottoman State is divided into two periods as classical and modern. In this study, the characteristics of the second period are mentioned and the modernization period is emphasized. The institutions that undertook primary education in the Ottoman State in the first periods are neighborhood schools. During this period, madrasahs undertook higher education duty. The classical period ended with the declaration of Tanzimat. This period was a time when serious steps were taken at the state level in child education. Although little progress has been made in practice, theory has also made important decisions.*

## Osmanlı Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi

### MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 08.06.2020

Kabul: 16.09.2020

Çevrimiçi: 30.11.2020

Yayın: 01.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Osmanlı yenileşme hareketleri

Çocuk eğitimi

Çocuk

### ÖZET

*Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin çocuk eğitimi veren kurumlarının yapısında meydana gelen değişimler ve devletin modernleşme sürecinin çocuk eğitimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Osmanlı Devleti'nde 4-12 yaş arası çocukların eğitimi klasik ve modern dönem olarak iki döneme ayrılmaktadır. Bu çalışmada ikinci dönemin karakteristik özelliklerinden bahsedilerek modernleşme dönemi üzerinde ağırlıklı olarak durulmaktadır. Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde ilköğretim görevini üstlenen kurumlar mahalle mektepleridir. Bu dönemde yüksek öğretim görevini de medreseler üstlenmiştir. Klasik dönem Tanzimat'ın ilanı ile son bulmuştur. Tanzimat'la başlayan modernleşme dönemi çocuk eğitiminde devlet seviyesinde ciddi adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Pratikte çok fazla ilerleme kaydedilemese de teori de önemli kararlar alınmıştır.*

## 1. Giriş

Osmanlı eğitim tarihi karakteristik özellikleri açısından klasik ve modern dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan ilk modernleşme çalışmalarının başladığı döneme kadar olan zaman aralığı klasik dönem olarak adlandırılırken (Gündüz, 2013, s. 40), Tanzimat Fermanı'nın yayınlanmasıyla başlayan dönem modern dönem olarak adlandırılmaktadır. Klasik dönemdeki okullar Selçuklulardan kalma eğitim kurumlarının devamı niteliğindedir. Mahalle mektepleri, medreseler ve enderun klasik dönemde çeşitli amaçlarla eğitim veren kurumlardır. Bu dönemde çocuklar mahalle mekteplerinde eğitim görmektedir. Osmanlı Devleti'nin modernleşme döneminde de çocukların ilköğretim eğitimi gördüğü yerler mahalle mektepleridir. İlk örneği Bursa'da açılan mahalle mektepleri Fatih Sultan Mehmet zamanında İstanbul'da da kurulmuş okullardır (Özyalvaç, 2011). Camilere yakın yerlerde kurulu iddialardı. Osmanlı devletinin son zamanlarına kadar çocukların eğitim gördüğü bir kurum olma görevini üstlenmişlerdir. Modern dönemde açılan ibtidai mektepleri, rüştiyeler, idadiler ve anaokulları da çocukların eğitim gördüğü diğer kurumlar olmuşlardır. Bu kurumlar günümüzde çocukların eğitim gördüğü okullar için bir temel oluşturmuşlardır.

Bu çalışmada klasik dönem mahalle mekteplerinin yenileşme hareketleriyle birlikte yaşadıkları değişimden bahsedilmiştir. Yenileşme döneminin evreleri çocuk eğitimindeki gelişmeler açısından incelenmiştir. Bununla beraber yenileşme döneminde mahalle mekteplerine ek olarak açılan yeni eğitim kurumlarının gelişim aşamaları çocuk eğitiminde yapılan yeniliklerle ve çocukların yaşam şartlarındaki değişimlerle birlikte anlatılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi ile birlikte yaşanan modernleşme sürecinin çocuk eğitimi üzerindeki etkileri nelerdir?

- Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde çocuk eğitimi veren kurumlar nelerdi ve eğitim öğretim nasıl gerçekleştiriliyordu?
- Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi hangi evrelerden geçmiştir ve Osmanlı yenileşme hareketleri döneminin geçirdiği evrelerde çocuk eğitimi adına hangi yenilikler yapılmıştır?
- Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuklara eğitim veren kurumlar nelerdi ve bu kurumlarda görülen değişimler nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Osmanlı Devleti'nin varlığını sürdürmek amacıyla 17. yüzyıl sonlarında başlattığı reform çabaları siyasal, toplumsal ve hukuki alanda birçok yeniliğin yolunu açmıştır. Osmanlı Devleti'nin reform çalışmalarını yürüttüğü alanlardan biri de eğitimidir. Bu çalışmada Osmanlı yenileşme hareketleri döneminin çocuk eğitimi alanında ortaya çıkardığı yenilikler tarihi kaynakların ışığı altında sunulmaya çalışılmıştır. Bu sayede Türkiye'de çocuk eğitiminde uygulanan eğitim programlarının dünden bugüne gelmesinde geçirilen merhaleler hakkında araştırmacılara bilgi sunması amaçlanmaktadır. Osmanlı Devleti yenileşme dönemini çocuk eğitiminin gelişimi bağlamında inceleyen çalışmanın alana katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. İnsan ve grup davranışlarının nedenini anlamayı amaçlayan araştırmalara nitel araştırma denir (Ergün, 2005). Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alarak sosyal olguları bağlı oldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Bu bağlamda Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda yayınlanan kitapların, makalelerin ve tezlerin incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Araştırma Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda tarihsel süreçteki gelişiminin temellerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihi yöntem yoluyla toplanmıştır. Tarihi yöntem kullanılarak geçmişteki olgular ve olaylar eleştirel bir bakış açısıyla incelenerek analiz edilebilir ve değerlendirilebilir. Tarihi yöntem "ne idi" sorusuna cevap aramaktadır (Kaptan, 1995) ve doküman incelemeye dayanan bir yöntemdir (Kaptan, 1998). Bu yöntemin uygulanmasında iki temel aşama bulunmaktadır. Bunlar;

1. Çalışma konusu ile ilgili kaynakların tespiti
2. Bu kaynakların yorumlanmasıdır.

Araştırmanın problemi, alt problemleri belirlenmiştir. Araştırmanın özelliklerine göre en uygun araştırma yöntemi tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarihi yöntem seçildiği için verilerin toplanması için başlıkları araştırmanın konusu ile ilgili olan tez, makale ve kitaplar incelenmiştir. Elektronik ve basılı kaynakların taraması yapılırken çocuk eğitimi, Osmanlı Yenileşmesi ve Osmanlı'da çocuk eğitimi kelimeleri kullanılmıştır. Bu

bağlamda ulaşılan elektronik kaynaklar elektronik ortamda arşivlenmiş ve basılı kaynaklar da konuyla ilgili bölümleri fişlenerek kategorize edilmişlerdir. Bunun akabinde araştırmanın alt problemleri ilgili ulaşılan kaynaklardaki bilgiler toplanmış ve bir bilgi havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler ve araştırmanın problemleri göz önünde bulundurularak çalışmanın bölümlerinin neler olacağı tespit edilmiştir. Kaynaklardan elde edilen bilgilerin yorumlanarak bir araya getirilmesiyle çalışmamız oluşturulmuştur.

Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda yapılan bu çalışmanın temel kaynaklarını Türkiye’de bu konuyla ilgili yayınlamış kitaplar, yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makaleler oluşturmuştur. Çalışmada ilk olarak; YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde tarama yapılarak çalışmanın konusu olan Osmanlı Yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarından, erişim izni verilen tezler bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Bilimsel makalelerin seçiminde ise Social Sciences Citation Index (SSCI), ASOS Index (Akademi Sosyal Bilimler Indeksi) ve Tübitak SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), isimli veritabanlarında yer alan dergilerin çalışma konusu ile ilgili olan sayıları taranmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın konusuyla paralellik gösteren makalelerden çalışma konusu ile ilgili olduğu tespit edilenler çalışmaya dahil edilmiştir. Ek olarak Osmanlı Yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusuyla ilgili olduğu görülen ve çalışma için fayda sağlayacağı düşünülen kitaplar temin edilerek incelenmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Osmanlı Devleti’nin Klasik Döneminde Çocuk Eğitimi

##### *Osmanlı Klasik Dönemi Mahalle Mektepleri*

Osmanlı’da çocuklara eğitim vermek amacıyla açılan ilkokul düzeyindeki okullar mahalle mektepleridir. Temel eğitimin verildiği yer anlamına gelen mektep, Araplar tarafından "küttâb" olarak isimlendirilmiştir (Akyüz, 1985). Karahanlılar ve Selçuklulardan başlayarak Osmanlılar da dahil mekteplere mahalle mektebi denilmiştir. Osmanlılar mektep ya da küttap denen ilköğretim düzeyindeki okulları Selçuklulardan ve diğer İslam ülkelerinden almışlardır (Akyüz, 1985). Çocukların temel dini bilgileri öğrendikleri bu okullar mektep, mekteb-i şerif, mekteb-i latif, küttap, darü'l-kurra, beytü't-ta'lim, darü'l-ilm, darü't-talim, mektephane, muallimhane, sibyan mektebi, mahalle mektebi, taş mektep'' gibi isimlerle adlandırılmaktadır (Araz, 2013, s. 107; Gündüz, 2013, s. 45). Bu adlandırmalardan biri olan mahalle mektebi yaygın olarak kullanılmıştır. Mektep binalarının genellikle taş yapı olması nedeniyle taş mektep veya her mahallede bulunmasından dolayı da mahalle mektebi isimleri de

sıkça kullanılmıştır (Çelik, 2007). Mahalle mektepleri camilerin yanında yer almış, varlıklı kişiler tarafından vakıf yoluyla kurulmuş ve giderleri de yine bu vakıflar tarafından karşılanmıştır (Özkan, 2010). Köylerde ve bazı mahallelerde mahalle mekteplerinin yapımı, masrafları ve mektep hocalarının maaşları o mektebin bulunduğu mahallede yaşayan halk tarafından karşılanmıştır (Akyüz, 1985, s. 71). Çocuklar dört yıl dört ay dört gün veya beş yıl beş ay beş gün gibi kalıplaşmış bir yaşa ulaştığında Âmin alayı (töreni) ile mektebe başlamıştır. Okula başlama yaşı ise Anadolu'da 4 yaş iken İstanbul'da 5-6 yaş arasındadır (Özyalvaç, 2011). Maddi durumu iyi olan ailelerde çocukların okula başlamasını bir sünnet düğünü gibi kutlanmıştır (Özkan, 2010). Okula kayıt-kabul gibi her hangi bir işlem söz konusu değildir. Müslüman olan herkesin çocuğu okula gitmiştir. Mekteplerde eğitim personeli bir hoca ve kalfadan oluşmaktadır (Özyalvaç, 2011). Eğitim sabah erken başlayarak, ikindiye kadar devam etmiştir. Öğlen yemek ve namaz için ara verilmiştir. Derslerde çocuklarla özel olarak tek tek ilgilenildiği için tenneffüs yoktur (Akyüz, 1985). Öğrencilerin hepsi aynı zamanda okula başlamadığından farklı seviyelerdeki ve yaş gruplarındaki öğrenciler aynı sınıfta bulunmakta, hoca bir öğrenci ile meşgul olurken diğerleri ses yapmamak şartı ile serbest kalabilmektedir. Mekteplerde sınıf yirmi beş-otuz öğrenciden oluşmaktadır (Çelik, 2007). Çocuklar mektepteki hasırlar, kilimler veya evden getirdikleri minderler üzerinde diz çökerek oturarak, önlerindeki rahleler üzerindeki Kur'an ya da dua kitaplarını okumuşlardır (Güdek, 2012, s. 3). Kur'an okumaya başlayan öğrenciler bir iki kere hatim indirir ve sonra ailenin isteğine bağlı olarak hafızlık için çalışmaya başlarlardı (Akyüz, 1985). Hafızlıkla beraber mahalle mektebinin vereceği okuma dersleri aşağı yukarı bitmiş, medrese öncesi ilk eğitimin büyük bir kısmı tamamlanmış olurdu (Çelik, 2007). Mekteplerde okuyan çocuklar parasız eğitim görmüş, bu çocuklara ücretsiz yemek verilmiş ve gündelik almışlardır. Mekteplerde tatil perşembe öğleden sonra başlamış ve cumartesiye kadar devam etmiştir.

Mahalle mektepleri eğitim ve öğretim araçları bakımından yetersiz idiler. Kitap haricinde, yazı tahtası, harita, sıra gibi araçların hiçbiri yoktu (Kodaman, 1991). Öğretmenler ise genellikle medrese çıkışlı olmakla beraber öğretmenler için belirtilen şartları taşıyan kişilerden biri olmak yeterliydi (Akyüz, 2003). Bu şartları taşıyan kişiler; cami imam ve müezzinleri, biraz okur yazar olan, orta yaşlı ve ağırbaşlı kişiler, ölen bir öğretmenin uygun nitelikleri taşıyan oğlu, bazı hafız ve okumuş kadınlar olabilirdi. Öğretmenler, genellikle medrese çıkışlı idiler. Mahalle mekteplerinin belli bir yönetmeliği veya resmi bir programı yoktu (Özyalvaç, 2011). Mekteplerin ders programı şehir, kasaba, köylere göre farklılıklar gösterdiği gibi vakfiye şartlarına, dönemlere ve hocalara göre değişebilmekteydi (Özyalvaç, 2011). Fakat belli bir müfredat ve ders programı küçük farklılıklar olmakla beraber tüm devlet sınırları içinde takip edilmekteydi. Bu mektepler çocuklara Kur'an'ı belletmek, okuma yazmayı, İslâm

dinini ve namazın kurallarını öğretmek amacı güdüyordu (Gelişli, 2002, s. 38). Ezbere dayalı kişisel bir eğitim verilen bu okullarda genellikle şu dersler Türkçe olarak okutuluyordu: Elifba, Kur'an, İlm-i hal, Tecvid, Türkçe ahlâk risaleleri, Türkçe, Hat(yazı) (Kodaman, 1991, s. 57). Gerçi bu okulların baş hedefi, çocuklara her ne kadar Arapça olan Kur'an metnini yanlışsız okuyup telâffuz edecek bir yetenek kazandırmak ise de gerek tecvit, gerek din bilgilerinin öğretmenler tarafından Türkçe açıklandığı, hele kara cümlelerin öğretilmesinde doğrudan doğruya ana dil hakim bulunduğu, çocuklara muhtelif vesilelerle Türkçe dualar ve ilâhiler ezberletildiği, Türkçe gülbanklar söyletildiği cihetle, hele medreselerin bile tam manâsıyla Arapça olduğu iddia edilemeyecek olan öğretim dik yanında mahalle mekteplerinde öğretim dilinin Arapça olmayıp Türkçe olduğu kuvvetle savunulabilir (Unat, 1964, s. 8-9). Bazı mekteplerin vakfiyesinde ta'lîm-i kelâm-ı kadîm ve Kur'ân-ı azîm okunması şartı bulunmaktaydı. II. Bayezid'in de İstanbul'da inşa ettirdiği mahalle mektebinin vakfiyesinde mektepteki muallim ve halifenin çocuklara Kur'an okumayı ve bazı ilmihal bilgilerini öğretmesi şartı getiriliyordu (Akyüz, 1985). Çelenk (2008) klasik dönem mahalle mekteplerinde okutulan derslerin: Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvit, Mızraklı İlmihal, Yazı, İnşa, Kara Cümle (Dört İşlem) dersleri olduğunu bildirmektedir. Bu dönemde, günlük hayatla ilgili tek ders Kara Cümle (dört işlem) dersi idi ve sadece İstanbul sıbyan mekteplerinde okutuluyordu (Çelenk, 2008). Mekteplerde namaz sureleri, duaları düzgün okunacak derecede Kur'an-ı Kerim okuma ve tecvid bilgisi, ilmihal öğretimi, namazın kılınışı gibi bilgilerin yanı sıra tekbir, salâvat, ilahî gibi musiki eğitimi verilir, ancak ders programının esasını Kur'an-ı Kerim teşkil ederdi (Birinci ve Kara, 2005, s. 12). Akyüz (1985) Fatih'in oğlu II. Beyazid'in kendi adını taşıyan caminin güney tarafında yaptırdığı mektebin vakfiyesinde "...otuz oğlanğa, gereği gibi Kur'an okutup öğrete, te'dipe muhtaç olanları te'dip ede, akşam çocuklara destur verilince vakfın ruhu için dua ettire.." ifadelerinin olduğunu bildirmektedir. Kansu (1930, akt. Doğan, 1997) ise yine aynı vakfiyede "Mektephanede Muallim ve Halife olanlar Talim-i Kelam-ı Kadim ve Kur'an-ı Azim ederler", yazdığını belirtmektedir. Bu ifadelere bağlı kalınarak sıbyan mekteplerinin temel amacının, çocuklara Kur'an'ı yüzünden okumayı öğretmek olduğu söylenebilir. Her ne kadar Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde mahalle mekteplerinde okutulan derslerin isimleri kaynaklarda geçse de detaylı bir müfredat programının olmadığı görülmektedir.

### 3.2. Yenileşme Hareketleri Dönemleri ve Çocuk Eğitimi

#### *İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi*

Bu dönemde Batı medeniyetini tanımak için Avrupa ülkelerine geçici elçiler gönderilmiş ve oradan dönen elçilerin hazırladığı raporlar incelenmiştir. Fakat bu raporlarda belirtilen olumlu tespitler uygulamada yaşanacak

çeşitli güçlükler nedeniyle göz ardı edilerek sadece Batı'nın saray adabı İstanbul'a girmiştir (Özkan, 2010). Avrupa'da yaşanan ekonomik, askeri ve bilimsel gelişmelerin gerisinde kalan Osmanlı Devleti'nin ciddi anlamda modernleşme girişimlerinde bulunması 18. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Batı'nın medeniyet seviyesini yakalamak için yeni kurum ve personel ihtiyacı doğmuştur (Gündüz, 2013). Askeri alanda görülen eksiklikler nedeniyle ilk olarak askeri alanda modernleşme çalışmaları başlatılmıştır. 1775 yılında I. Abdülhamid tarafından açılan Mühendishane-i Bahri Hümayûn Türk eğitim tarihinde modern anlamda eğitim veren ilk okul olmuştur (Gündüz, 2013). Bu okulun açılmasından bir süre sonra III. Selim döneminde Mühendishane-i Berr-i Hümayûn (1795) açılmıştır. Bu okulun açılması Avrupa devletlerinin ilgisini çekmiş ve hediye olarak kitaplar gönderilmiştir (Akyüz, 1985). Yine bir askeri okul olan Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye ve Mızıka-ı Hümayûn Mektebi II. Mahmut tarafından 1834 yılında açılmıştır (Akyüz, 1985). Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye aydınlanma çağıının öncülerinin yetiştiği ve 19. yüzyıl sonundaki fikir hareketlerinin kaynağı olan bir okul olacaktır (Özkan, 2010, s.79). Askeri alanda yaşanan değişimlerin yanında sivil alanda da birtakım gelişmeler görülmeye başlanmıştır. II. Mahmut 1824 yılında yayınladığı fermanla ilköğretimi zorunlu hale getirmiştir (Akyüz, 1985). Buna ek olarak 1838 yılında rüştiye mektepleri açılmıştır. Rüştiyeler askeri okullarla mahalle mektepleri arasında yer alan ve askeri okullara gidecek öğrencilerin öğretim düzeyini yükseltmek amacıyla açılmış iki yıllık okullardır (Akyüz, 1985). Sivil alanda açılmış bir diğer okulda Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) olmuştur (Gündüz, 2013). Bu okul rüştiye seviyesinde olup sivil memur yetiştirmek için II. Mahmut tarafından açılmıştır. Yine sivil memur olacaklara ve halka eğitim vermek amacıyla 1839 yılında Mekteb-i Ulûm-i Ebediye açılmıştır. Burada eğitimdeki genel gelişmelerden bahsedilmiş.

### ***Tanzimat Dönemi Çocuk Eğitimi***

3 Kasım 1839' da ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda, eğitime ve okula ilişkin tek bir kelime geçmemesine rağmen (Kodaman,1991) bu fermanla başlayan Tanzimat-ı Hayriye dönemi, Türkiye'de eğitimin çağdaş bir çizgide yol almasını sağlamıştır. Tanzimatla birlikte Osmanlı toplumunda sivilleşme, demokratikleşme eğilimleri kendini göstermeye başlamıştır. Tanzimatçılar Avrupa'nın liberal ve laik fikirlerini kullanarak (Baytal, 2000) Osmanlılık çatısı altında Müslim ve gayrimüslim kesimi kaynaştırmaya çalışmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Bu amaçla gayrimüslim cemaatlere kendi okullarını kurma hakkı verilmiştir. Bundan sonra bu cemaatlerin açtıkları okulların sayıları devlet sınırları içerisinde hızla artmaya başlamıştır. Reformlar ülke içerisinde yaşayan azınlıklar için bir fırsat olmuştur. Tanzimatla birlikte azınlık ve yabancı okullar varlıklarını hissettirmeye başlamışlardır (Kodaman,1991). Azınlıkların destekçileri Fransa, İngiltere, Almanya ve ABD olmuşlardır. Bu okullar azınlıklar

ve Batılı devletler tarafından dinsel amaçlarla açılmış gibi görünen fakat dinsel amaçların arkasında Osmanlı Devleti üzerinde bir nüfuz oluşturma çabası güden okullardır (Baytal, 2000).

Tanzimat döneminde çocuk eğitimi adına yapılan yeniliklerin başında 5 Şubat 1839'da Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından mekteplerin ıslah edilmesi ile ilgili kararlar alınması yer alabilir (Eren, 2007, s. 51). Aynı yıl içinde rüştiye mektepleri kurulmuş ve bu okullar Mekatib-i Rüştiye Nezaretine bağlanmıştır. Mekatib-i Rüştiye Nezareti ilerleyen zamanlarda kurulacak olan Maarif-i Umumiye nezareti için de temel vazifesi görecektir. Çünkü Tanzimat döneminin başlarında maarif işlerine bakan özel bir kurum yoktu ve maarif işleri Dar-ı Şuray-i Babıali, Divan-ı Ahkam-ı Adliye ve Meclis-i Umur-ı Nafia gibi makamlar tarafından görülmektedir (Eren, 2007, s. 51). Meclis-i Maarif tarafından mahalle mekteplerinin ıslah edilmesine rüştiyelerin sayısının artırılmasına ve ilköğretimin zorunlu olmasına karar verilmiştir (Eren, 2007, s. 52). Eğitimle ilgili gerekli ıslahatı gerçekleştirmek, mevcut okul sayısını artırmak ve lazım gelen düzenlemeleri yapmak üzere 1 Mart 1845 tarihinde Meclis-i Muvakkat-ı Maârif kurulmuştur (Kodaman,1991). Meclis-i Muvakkat'ın, kendisinden beklenen düzenlemeleri yapmak üzere hazırladığı raporlar, 21 Temmuz 1846'da Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'de ele alınmıştır. Raporlarda sırasıyla, mahalle mekteplerinin düzenlenmesi, rüştiye mektepleri ile ilgili düzenlemeler ve mahalle ve rüştiye mekteplerinin üzerinde, üçüncü dereceyi oluşturacak, yatılı bir Dârülfünûn kurulması ile eğitim üç derece üzerine tertip edilmiş bu okullarla ilgili düzenlemeleri yapmak üzere, daimi bir Meclis-i Maârif kurulması teklif edilmiştir (Kodaman, 1991). 1846 yılında ise Mekatib-i Umumiye Nezareti kurularak eğitim öğretim işleri bir bakanlık seviyesinde yürütülmeye başlanmıştır (Özkan,2010). Bu nezaret tarafından yapılan düzenlemeler ile kurulmuş olan ve tesis edilmesi planlanan sivil okullar üç dereceye ayrılmıştır. Bu derecelendirmenin ilk basamağını yani ilköğretim kısmını mahalle mektepleri, ikinci basamağını (ortaöğretim) rüştiye mektepleri, üçüncü basamağını (yüksekokul) ise Dârülfünûn oluşturmuştur (Demirel, 2012). Gerçekleştirilmek istenen yapı, aynı zamanda Osmanlı sivil okulları için bir hiyerarşi oluşturma girişimidir. Bu oluşumda, orta ve yükseköğretim, yeni tarzda teşkil edilen okullarla şekillendirilmek istenmiştir. Mahalle mekteplerinin yönetimi evkaf nezaretine verildiği için ilköğretimde 1860'ların sonuna kadar, bir değişim yoluna gidilemeyecektir (Kodaman, 1991). İlköğretimde modernleşme yapılırken yeni ve modern bir kurum açmak yerine, mevcut olan mahalle mektepleri üzerinde gerçekleştirilecek ıslahatlarla halledilmek yoluna gidilmiştir. Mekâtib-i Umumiye Nezâreti'nin kuruluşuyla birlikte, sivil eğitim kurumlarının hiyerarşisi daha da belirginleşmeye başlamıştır. Zira nezâretçe yapılan çalışmalarda, mahalle mekteplerine 6-10 yaş arası çocukların, rüştiyelere de on yaşını geçmiş olanların gitmesi kararlaştırılmıştır (Demirel,2012). Öğretim süresi mahalle mekteplerinde 4, rüştiyelerde 2 yıl



olacaktır. Öğretim süreleri sonunda her iki okulun öğrencileri sınava tabi tutulacak, sınavda başarısız olanlar bir süre daha bulunduğu okula devam edecektir. Rüştîyelerde, mahalle mekteplerinde okutulan derslerin biraz daha üzerinde dersler okutulacaktır (Akyıldız, 1993). Alınan karar gereği mahalle mektebini bitiren bir öğrenci iki yıl rüştîyede okuduktan sonra Dârülfünûn'a gidecektir. Ancak, Evkaf Nezâreti'ne bağlı olması, mahalle mekteplerinin ıslahını engellemiştir (Demirel, 2012). Bu durum karşısında Mekâtib-i Umumiye Müdürlüğü'ne atanan Kemal Efendi, rüştîye olabilecek sultan mekteplerini tespit edip, rüştîyelerin buralarda açılmasını sağlamıştır (Demirel, 2012). Ayrıca Kemal Efendi, mahalle mekteplerinin durumundan dolayı rüştîye eğitiminin aksamaması için mahalle mekteplerinin son sınıflarında okutulacak dersleri rüştîyelere, rüştîyelerin son sınıflarında okutulacak dersleri de Dârülfünûn'a hazırlık olacak şekilde düzenlemiştir (Ergin, 1940). 1847 yılında İstanbul'da beş rüştîye açılmış, başlangıçta bu rüştîyelerin öğretim süresi dört yılken Dârülmaârif açıldıktan sonra bu süre altı yıla çıkarılmış ve 1863'te ise beş yıla indirilmiştir (Akyüz, 1985). Bu arada 1850 yılında Sultan Abdülmecid'in annesi Bezmiâlem Valide Sultan tarafından Dârülmaârif isimli bir rüştîye açılmış ancak bu okulda diğer rüştîyelerden daha üst seviyede bir öğretim yapılması amaçlanmıştır (Akyüz, 1985). Rüştîyelerin üzerinde, yükseköğretimi teşkil edecek olan Dârülfünûn tesisi için Kasım 1846'da harekete geçilmiştir. Bu binanın yapımı 1865 yılına kadar devam ettiği gibi Dârülfünûn'da derslerin başlaması da ancak 1863'te mümkün olmuştur (İhsanoğlu,2010). Rüştîye sayısının İstanbul'da artması, bu döneme kadar ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayan medreselerin dışında, öğretmen yetiştiren yeni bir kurumun açılmasını zorunlu kılmıştır. İhtiyaç duyulan bu kurum, Mekâtib-i Umûmiye Nâzırı Kemal Efendi'nin çabaları sonucu, 16 Mart 1848'de, İstanbul Fatih'te, Dârülmualimîn adıyla açılan erkek öğretmen yetiştiren bir okuldur (Gündüz,2013). Dârülmualimîn-i Rüşdî olarak isimlendirilen bu okulun ilk öğretim kadrosu ve öğrenci kaynağı medrese kökenlilerden oluşmakla birlikte eğitim süresi üç yıldır (Demirel, 2012). Osmanlı Devleti'nin kalifiye eleman ihtiyacını karşılamak üzere 1859 yılında Mekteb-i Mülkiye kurulmuştur (Özkan, 2010). Bu okulun öğrenim süresi iki yıldır ve Maârif Nezâreti'ne bağlı olarak açılmıştır (Akyüz, 1985). Bu okulun öğrencileri, Bâbiâlî kalemlerindeki kâtiplerin yeteneklilerinden ve bir kısım dersleri tamamlamış medrese öğrencileri arasından sınavla seçilerek alınmıştır. Dârülmualimîn-i Rüşdî ve Mekteb-i Mülkiye rüştîyelerin üzerinde öğretim yapan kurumlardır. Ancak bu iki kurum, oluşturulmak istenen hiyerarşide, kuruldukları dönem itibariyle, sivil okulların yükseköğretim kısmını oluşturmaktan uzaktılar. Çünkü her iki kurumun öğrenci kaynağını rüştîyeler oluşturmamaktadır. Tanzimat döneminde her sınıf Osmanlı tebaası çocuklarının gidebileceği, ortaöğretim düzeyinde ve rüştîyelerin üzerinde öğretim yapan Galatasaray Sultânîsi açılmıştır (Somel, 2010). 15 Nisan 1868 tarihinde kurulan Galatasaray Sultânîsi'nden mezun olan öğrenciler, yüksekokullara gidebileceklerdi. Galatasaray Sultânîsi rüştîyeleri kendisi için bir öğrenci kaynağı

olarak görmemiş bu yüzden kendi hazırlık sınıflarını teşkil etmiştir (Demirel, 2012). 1873 'te sultânî seviyesinde açılan okullardan biri de Darüşşafaka olmuştur. Bu okul fakir, yetim ve öksüz çocukların eğitimi için kurulmakla birlikte varlığını halen devam ettirmektedir (Gündüz, 2013).

Osmanlı eğitim sisteminde yeni bir düzen oluşturma girişimi 1 Eylül 1869 yılında ilan edilen Maârif-i Umumiye Nizâmnâmesi'nde görülmüştür (Özkan, 2010). Nizâmnâme hakkında Meclis-i Hass-ı Vükela'dan yazılan mazbatada, nizâmnâmenin esas hükümlerinden birisinin de okulların derecelerine göre sınıflandırılması olduğu belirtilmiştir (Cevat, 2002). Bu nizamname ile eğitim-öğretim basamaklarından başka okulların müfredatı, teşkilatlanma, teşvik ve mali konular, öğretmen yetiştirme, yabancı ve azınlık okulları da dâhil tüm yeni okulların bir sistem içinde ele alınarak planlaması yapılmıştır (Şen, 2013, s. 484). Kodaman (1991, s.25) nizâmnâme hakkında hazırlanan bir mazbatada, nizâmnâmenin hedeflerinin aşağıdaki şekilde olduğunu bildirmiştir. Buna göre;

- İlköğretimin zorunlu olması,
- Genel mekteplerin derece ve kademelere ayrılması,
- Öğretim ve eğitim usûllerinin yeniden düzenlenmesi ve oluşturulması,
- Öğretmenlerin iyi yetişmesini ve itibarını sağlayacak tedbirlerin alınması,
- Maarif merkezî idaresinin düzenlenmesiyle vilâyetlerde de maârif teşkilâtının kurulması,
- Okullarda yeni sınav kurallarının tespiti,
- İlmî kuruluşların çoğaltılması ve yaygınlaştırılması,
- Maarif bütçesi için halktan yardım alınması,
- Devlet sınırları içinde Sıbyan, Rüştîye, İdadî ve Sultanî okulları; İstanbul'da ise Darülfünûn, Darülmualimîn, Darülmualimât ve Kız Rüştîyeleri açılması.

Nizâmnâmede okulların derece ve sınıflandırılması Mahalle Mektepleri (anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesi), Rüştîyeler (ilköğretimin ikinci kademesi), İdadîler (ortaokul), Sultânîler (lise) ve Darülfünûn (Üniversite) şeklinde belirlenmiştir (Özkan, 2010).

Maârif-i Umumiye Nizâmnâmesi'nde oluşturulmak istenen hiyerarşi hedeflendiği şekilde uygulanamamıştır (Kodaman, 1991). İlkokul kademesinde, usûl-ü atîka denilen geleneksel yollarla öğretime devam mahalle mektepleriyle usûl-ü cedîde denilen yeni tarzda öğretim yöntemlerini uygulayan ibtidâi ismi verilen mekteplerden oluşan ikili bir yapı oluşmuştur (Kodaman, 1991, s.61). 1872 yılında İstanbul'da ilk ibtidai okulu

açılmıştır (Özkan, 2010). Fakat yaygınlaştırılması uzun bir zaman almıştır. Mahalle mektepleri köylere kadar ulaştırılmış ve ıslah edilmiştir (Demirel, 2012). Şehir ve kasabaların neredeyse hepsinde en az bir rüştiye mektebi açılmış ve bir çoğuna Dârümuallimîn mezunu öğretmenler atanmıştır. Açılması planlanan idadiler açılmadığı için rüştiyeden mezun olup eğitime devam etmek isteyen öğrenciler sadece Mekteb-i Sultânî'ye devam edebilmekte bunun yanında Mekâtib-i Harbiye ve Mekâtib-i Tıbbiye mekteplerinde okumak istediklerinde ise hazırlık sınıflarına devam etmek zorunda kalmışlardır (Demirel, 2012). Aynı şekilde sultânîler de açılmadığı için yükseköğretim askeri okullarla sınırlı kalmıştır. İdâdîler ve sultânîlerin açılmamış olması nedeniyle ilköğretim ve yükseköğretim arasındaki kademe doldurulamamıştır (Akyüz,1985). Bu da eğitim-öğretimi sekteye uğratmıştır. 1874 yılında İstanbul'da ve Yanya Vilayeti'nde birer idâdî açılarak ortaöğretim için bir adım atılmış fakat ortaöğretim kurumlarının Osmanlı sınırları içerisinde yaygınlaştırılması II. Abdülhamid devrinde gerçekleştirilebilmiştir (Gündüz, 2013).

Nizamnamede âlî (yüksek) okullar arasında yer alan ve mahalle, rüştiye ve idâdî şubelerinden oluşan Dârümuallimîn 1874'te açılmıştır. İdâdî şubesi ise 1877 yılında eğitim-öğretime başlamıştır (Öztürk, 1996). Nizâmnamede açılması planlanan sultânî şubesi açılmamıştır. Bu yüzden Dârümuallimîn yüksek okul statüsü taşımamaktadır. Nizâmnamedeâlî (yüksek) mektepler arasında yer alan Dârümuallimîn, rüştiye, idâdî ve sultânî okullarına öğretmen yetiştirecektir (Demirel, 2012). Rüştiye, idâdî ve sultânî şubeleri edebiyat sınıfı ve ulûm ve fûnûn sınıfı olarak iki sınıfa ayrılmıştır (Akyüz,1985). Rüştiye ve sultânîye şubesinin eğitim-öğretim süresi üç yıl, idâdî şubesinin eğitim-öğretim süresi ise iki yıldır ve Dârümuallimîn'e kabul edilirken herkesin ilgili olduğu bölüme ait okuldan mezun olması gerekmekte diploması olmayanların ise yapılacak sınav sonucunda başarılı olması gerekmektedir (Demirel, 2012).

198 maddelik Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi'nin eğitim tarihi yönünden önemi, Türk eğitim tarihinde ilk sistemleştirme ve kanunlaştırma hareketi olmasıdır (Kodaman,1991, s.26). Bu Nizamname ile başkentte ve taşrada kurulması planlanan okulların tek bir çatı altında kurulması planlanmış bu sebeple de Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Somel, 2010).

Tanzimat devrinde eğitim alanında teşkilatlanmalar başlatılmış, bir çok yeni okulla birlikte merkezi eğitim teşkilatının da temelleri atılmıştır. Yapılan eğitim reformlarının en önemlisi devlete bağlı örgün eğitim kurumları açmak olmuştur. Mektepler ve medreselerin dışında yeni eğitim kurumları açılmış böylece eski kurumların üzerine veya bu kurumlarla birlikte yaşayacak kurumlar açıldığı için medrese zihniyeti devam etmiştir (Baytal, 2000). Bununla birlikte yenilikler yapılırken belli bir sıra izlenmemiş, dış tepkiler düşünülerek, önce orta

öğretimden işe başlanmıştır (Baytal, 2000). Gözle görülür düzeyde bir modernleşme çabasının olmasına rağmen bu reformları gerçekleştirmeye çalışan kişilerin sayısının azlığı reformların, amaçlanan seviyeye gelmesini engellemiştir (Kodaman,1991).

Tanzimat döneminde modernleşme düşüncesiyle açılan okullarda istenen amaçlara yönelik bir eğitim sunulamamıştır. Bu bakımdan Tanzimat dönemi ilk, orta ve yükseköğretim, hatta mesleki ve teknik eğitim için, önemli kararların alındığı ama uygulamada fazla başarılı olunamadığı bir dönemdir. Dönemin ideali olan Batı ilim ve tekniği ülkeye sokulamamıştır. Ülkede Batı tarzı eğitim alanlar ve medrese eğitimi alanlar olarak iki grup oluşmuştur (Özkan, 2010). Tüm bu olumsuzluklara rağmen Tanzimat Osmanlı Devleti üzerinde bir kurtarıcı rolü üstlenemese de yapılan değişiklikler II. Abdülhamid, Meşrutiyet ve Cumhuriyet devri eğitimi için temel görevi görmüş eğitimin modernleşmesine katkıda bulunmuştur (Baytal, 2000).

## ***II. Abdülhamid Dönemi Çocuk Eğitimi***

Modern eğitim, II. Abdülhamid döneminde yerleşmiş ve devlet, eğitimdeki görevinin bilincine varmıştır (Baytal, 2000). 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin maddelerinde yer alan eğitimin modernleştirilmesiyle ilgili maddelere uygun olarak eğitim sistemini düzene sokma ihtiyacı doğmuştur. Maârif-i Umumiye Nizâm-nâmesinde hiyerarşik bir düzene sokulan öğretim kurumları Sultan II. Abdülhamid döneminde hayata geçirilebilmiştir (Demirel, 2012). 1876'daki Kanun-i Esasi'de yer alan 15.,16., ve 114. maddeler eğitimde yapılacak olan düzenlemelerin gerekliliğini bir kez daha vurgulamıştır (Özkan, 2010). Öğretim basamaklarına göre ayarlanmış maarif merkez teşkilatının esas, 1879 yılında belirlenmiştir. II. Abdülhamid döneminde maarif merkezi teşkilatı düzenlemeyle son şeklini almıştır. Böylece Maarif Nezareti bünyesinde, her öğretim derecesi için genel müdürlükler ve müfettişlikler meydana getirilmiş, her vilayet merkezinde birer maarif müdürlüğü ve meclisi oluşturulmuştur (Somel, 2010). Sancak ve kazalarda ise Maarif Meclisi şubeleri açılmış ve ayrıca vilayetlerde müfettiş kadroları arttırılmıştır. Yine Maarif Nezareti bünyesinde Rüşdiye ve İdadi müdürlükleri tesis edilmiştir (Baytal, 2000). Bu teşkilat sayesinde taşraya, ilk, ortaöğretim müesseseleri ve öğretmen okulları bu dönemde götürülmüştür.

II. Abdülhamid döneminde eğitim alanında en fazla gelişme ilk ve ortaöğretimde olmuştur. Mekatib-i Mahalleiye Dairesi'nin kurulması devletin ilköğretime verdiği önemi göstermektedir (Kodaman, 1991, s.67). İlköğretim kanunla zorunlu olmuş, mahalle mekteplerinin müfredatı yenilenmiştir. Devlet eliyle ibtidai mekteplerinin açılmasıyla ortaya çıkan mahalle ve ibtidâi mektepleri ikiliğinde ağırlık ibtidâi mekteplerine verilmiş ve bu ikilik

ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. İlk başlarda tüm ilk kademe okulları için mahalle mektebi ibaresi kullanılırken zamanla ibtidai mekteplerinin ağırlığı artmış ve 1881 yılında Maârif Nezâreti'nde bulunan Mekâtib-i Sıbyâniye İdaresi Mekâtib-i İbtidâiye İdaresi olarak değiştirilmiştir (Kodaman, 1991). İlköğretimin ikinci kademesini oluşturan rüştiyeler idadilerle birleştirilmiştir. İdadiler, 1873 yılında memur ve yeni okullara öğrenci yetiştirmek amacıyla vilayet merkezlerinde açılması kararlaştırılan yedi yıl eğitim veren ve ilk iki yılını rüştiyelerin son iki yılını da kurulması amaçlanmasına rağmen kurulamayan sultanilerin oluşturduğu orta dereceli okullardır. İdadilerin yaygınlaştırılması 1885 yılında hız kazanmıştır (Talay, 1991). Galatasaray'da 1868 yılında ilk örneği kurulan Galatasaray Sultânîsi II. Abdülhamid devrinde de ilk ve tek Sultânî olma özelliğini korumuştur (Özkan, 2010). Sultanilerin orta öğretim basamağının üst sınıflarını teşkil etmek üzere vilayet merkezlerinde açılması düşünülmüş fakat bu düşünce gerçekleştirilememiştir. Yüksek öğretim basamağında ise Dârülfünûn-ı Şâhâne eğitim öğretime beş fakülteli modern Osmanlı üniversitesi olarak başlamıştır (Şen, 2013).

II. Abdülhamid devrinde açılan Aşiret Mektepleri 1892' de Arap aşiret çocuklarının eğitimi için padişah himayesinde İstanbul' da kurulmuş olan ilerleyen zamanlarda Arnavut ve Kürt aşiret çocuklarına da eğitim veren bir okul olmuştur (Baytal, 2000). 1874'de öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimin açılmıştır (Öztürk, 2005). Bu gelişmelere bakılarak II. Abdulhamid döneminde tüm eğitim kademelerinde okul, öğrenci ve öğretmen olarak nicelik olarak bir artış olduğu söylenebilir.

Devlet eğitimdeki görevinin bilincine varmış, okullara mali yardım sağlamış ve eğitimin Türklerin ve müslümanların çoğunlukta olduğu yerlere, özellikle Anadolu'ya yayılmasını sağlayacak bazı tedbirlere de başvurmuştur (Kodaman, 1991). Bu dönemde eğitimde merkezîyetçi bir siyaset izlenmiştir. Buradaki amaç devletin en uzak köşelerine kadar merkezi otoriteyi götürerek bürokrasiyi ve resmi kurumlaşmayı yaygınlaştırmaktır. Azınlık ve yabancı okullar kontrol altına alınmaya çalışılmış, bu okullara Türk öğretmenler tayin edilmiştir. Dönemin başlarında ilköğretimde İslamcılık, ortaöğretimde ise Osmanlıcılık fikir akımına uygun hedefler belirlenirken dönemin sonlarına doğru bu iki akımla beraber Türkçülük eğitimde etkin bir fikir akımı olmaya başlamıştır (Kodaman, 1991). II. Abdülhamid, Avrupa'da beliren pan ideolojilere karşı tüm Müslüman tebaayı halifelik çatısı altında toplamak için Panislamizm fikir akımını benimsemiştir (Baytal, 2000). Okullardaki din ve ahlak derslerini arttırması bu fikir akımının bir yansımasıdır.

Tanzimat dönemi kararları ancak Sultan II. Abdülhamid'in maârif alanındaki reformları ile uygulamaya konulabilmiştir (Özkan, 2010). Sultan II. Abdülhamid'in maârif alanındaki reformları, Tanzimat döneminde alınan kararlarla sınırlı değildir. Bu dönemde ilköğretim kurumları ülke geneline yaygınlaştırılmış, ortaöğretimin

birinci kademesini oluşturan idâdîlerin sayısı arttırılarak her vilayette bu okullar tesis ettirilmiştir (Akyüz, 1985). Yine, ortaöğretimin ikinci kademesi olarak sultanilerin yerine, yedi senelik idâdîler teşkil edilmiş ve hemen her vilayet merkezinde bu okullardan bir tane açılmıştır. O dönemdeki sivil yükseköğretim ise Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Hukuk ve Dârülfünûn-ı Şâhâne ile gerçekleştirilmiştir. Böylece Sultan II. Abdülhamid döneminde, çeşitli kademelerden oluşan sivil öğretim kurumlarının teşkili gerçekleştirilmiş ve bu kurumlar arasındaki hiyerarşik bağ sağlanabilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde ise sivil öğretim kurumlarının yapısı ve hiyerarşisi, temel özellikler bozulmadan, değişikliğe uğramıştır. Sultan II. Mahmud ile başlayan yeni tarzda sivil öğretim müesseselerinin kurulması ve bu müesseseler arasındaki hiyerarşi oluşumu, Tanzimat döneminde şekillenmiş ve Sultan II. Abdülhamid döneminde tam anlamıyla uygulamaya konulmuştur. Maârif alanında oluşturulan bu yapı, II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişikliklerle birlikte, Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin de temellerini oluşturmuştur (Aksoy, 2008). II. Abdülhamid döneminden itibaren Darulmuallimler de diğer bazı okullar gibi has okullar olmaktan çıkarılarak, vilayetlerde de açılarak bütün imparatorluk sathına yayılmıştır. Nitekim bu hususta ilk teşebbüs 1880'de yapılarak Kosova vilayetinin Piriştine şehrinde bir Darulmuallimin-i Sıbyan (ilk öğretmen okulu) açılmıştır. 1882 yılında ise on vilayette aynı okuldan açılmasına karar verilmiştir. Öğretmensiz maarif olamayacağı fikrinin anlaşıldığı ve zihinlere iyice yerleştiği görülmektedir (Aksoy, 2008).

Sultan II. Abdülhamid döneminin, Türk eğitiminin modernleşmesinde çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu döneme kadar modern bir eğitim sistemi oluşturulmuş fakat uygulamaya geçilememiştir. Teşkil edilen sistemin tüm devlet sınırları içinde yayılması ve büyük çapta üretim yapar hale gelmesi ancak II. Abdülhamid döneminde mümkün olmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 75). II. Abdülhamid dönemindeki en önemli çalışmaları ve yatırımları eğitim alanında yapmıştır (Lewis, 1996, akt. Demirel, 2012). Bu çalışma ve yatırımların sonucunda eğitim alanında birçok yenilik yapılmıştır. Bu dönemde yeni okullar kurulmuş, okulların sayıları arttırılmış bu şekilde eğitim yaygınlaştırılmıştır (Özkan, 2010). Devlet eğitim için vergi toplamış, öğretmen tayinini üstlenmiş, merkez ve taşra teşkilâtını kurmuştur (Gündüz, 2013). Bu dönem bir anlamda Tanzimat kararlarının uygulandığı bir dönem olarak da değerlendirilebilir. II. Abdülhamid devleti içinde bulunduğu zor durumdan kurtarmanın yolunun eğitimden geçtiğini düşünerek etrafındaki danışman kadrosuyla beraber geleneklerden vazgeçmeden eğitimi modernleştirme gayreti göstermiştir (Gündüz, 2013).

## **Meşrutiyet (II. Meşrutiyet) Dönemi Çocuk Eğitimi**

Anayasanın tekrar ilan edildiği 23 Temmuz 1908 ve 30 Ekim 1918 tarihleri arasını kapsayan döneme II. Meşrutiyet ya da Meşrutiyet Dönemi denir (Akyüz,1985). İttihat ve Terakki Cemiyeti dönemi olarak da nitelendirebileceğimiz ve II. Meşrutiyet döneminde ilköğretim ve ortaöğretim sisteminde bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1913 yılında kabul edilen Tedrisât-ı İbtidâiye Kânun-ı Muvakkati ile ibtidâi ve rüştiyeler birleştirilerek ilköğretimin süresi altı yıl olmuştur (Gündüz, 2013). Birçok vilayette uygulanamayan bu kanuna göre ilköğretim ikişer yıllık üç evreye ayrılmıştır. Bunlar; ibtidailere denk gelen ve zorunlu tutulan devre-i ulâ (7-8 yaş) ve devre-i mutavassıta (9-10 yaş) ve rüştiyelere denk gelen devre-i âliye (11-12 yaş)'dir (Demirel, 2010). Yine bu kanunla, ana mektepleri, mahalle sınıfları ve el işleri ve ihtiraf mektepleri de ilköğretim kurumu olarak kabul edilmiştir (Ergün, 1996). Beş ve yedi yıllık idadilerin yapısında da değişikliğe gidilmiştir. 1914 'te beş yıllık idâdiler zirâî, ticârî, sînâi ve umûmî olmak üzere dört şubeye ayrılarak meslek okulları haline getirilmiş ve yedi yıllık idâdiler ise sultâniye çevrilmiştir (Demirel, 2012). 1913-1914 ders yılından itibaren eğitim süresi 12 yıl olan sultânîler ortaöğretim kurumları olarak işlev görmeye başlamış bu okulların ilk beş yılı ibtidâi sınıfları sonraki yedi yıl tâlî sınıflar olarak adlandırılmıştır (Demirel, 2012).

II. Meşrutiyet döneminde o dönemin maarif nazırı olan Emrullah Efendi görüşleri ve çalışmalarıyla etkili olmuştur. Eğitim sistemini Tuba Ağacına benzeterek yenileşme çalışmalarının yüksek öğretimden başlaması gerektiğini savunmuştur. Birçok eleştiriye maruz kalan bu düşüncenin temelinde yüksek öğretim sayesinde yenilikçi aydın insanların ivedilikle yetiştirilmesi yatmaktadır (Ergün, 1982). O devrin etkin bir eğitimcisi olan ve 'Fenni Terbiye' adında bir eser yayınlayan Satı Bey ise Emrullah Efendi'nin bu görüşüne karşı çıkmıştır ve ilköğretimin ve öğretmen eğitiminin önemini vurgulamıştır (Gündüz, 2010). Satı Bey'e göre yenileşme ilköğretimden başlamalıdır.

1908 ve 1918 yıllarına denk gelen II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında teorikte güzel düşünceler çıkmasına rağmen bu düşünceler uygulamalara yansıtılamamıştır. Bunun nedeni o dönemde meydana gelen Balkan ve I. Dünya Savaşlarıdır (Özkan, 2010). Bu kısa ve zorlu dönemde Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarına örnek olacak çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde harfleri değiştirme teşebbüsü yapılmış, eğitim-öğretim millileştirilmeye ve azınlık okulları Türkleştirilmeye çalışılmış, kızların yükseköğrenim görmesi için bir kurum açılmış ve Türkçe'ye verilen önem arttırılmıştır (Koçer, 1991, s. 90)

Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi çocuk eğitimi açısından incelendiğinde 4 ana dönemin olduğu görülmektedir. Bunlar ilk yenileşme, Tanzimat, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemleridir. İlk yenileşme

dönemi eğitimdeki eksiklikleri fark ediş, Tanzimat dönemi reform tasarılarının oluşturulması, II. Abdülhamid dönemi uygulama ve II. Meşrutiyet dönemi ise Cumhuriyet dönemi için hazırlık olma yönünden önem taşımaktadır. Bu dönemlerin her biri diğerinin devamı niteliğindedir. Çocuklara verilen eğitimin yaygınlaştırılması, bir eğitim teşkilatının oluşturulması, öğretmen kalitesinin artırılması, öğretim müfredatlarının güncellenmesi gibi çalışmalar yapılmıştır. Yeni öğretim kurumları açılmış ve devlet sınırları içinde yaygınlaştırılması için gayret sarf edilmiştir.

### 3.3. Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi Veren Okullar

#### *Klasik Dönemde Çocuk Eğitimi Veren ve Yenileşme Hareketleri Döneminde Varlığını Devam Ettiren Okullar*

##### *Mahalle Mektepleri*

İlk örnekleri sırasıyla Bursa ve İstanbul'da eğitim-öğretime açılan (Özyalvaç, 2011) mahalle mekteplerinin işleyiş düzenini değiştirmeye yönelik ilk çalışma II. Mahmut tarafından 1824 yılında yapılmıştır. II. Mahmut mahalle mektepleri hakkında "talim-i mahalle" denen bir ferman yayınlamış temel eğitim alanında değişime yönelik ilk ciddi girişimi başlatmıştır (Kodaman, 1991). Ulema sınıfının ve medreselerin yanında yer almalarını isteyen padişah hazırlattığı fermanda Batılı tarzda yenilikler yapmamıştır (Kodaman, 1991). Bu yüzden de bu ferman çocuk eğitimine modernleşme anlamında bir değer katmamakla beraber çocuk eğitimi konusuna devletin verdiği önemi gösterdiği için eğitimde modernleşme hareketlerinin ilk adımı olarak kabul edilebilir. II. Mahmut döneminde mahalle mekteplerinin ıslahı ile ilgili ikinci bir reform teşebbüsü de 1838'de Meclis-i Umur-ı Nafia'nın temel eğitim sistemi alanında hazırladığı plan olarak kabul edilebilir. Meclis-i Umur-u Nafia layihası Darü'ş Şurayı Bab-ı Ali ve Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye tarafından incelenmiş üzerinde düzenlemeler yapılarak padişaha sunulmuştur. II. Mahmut layihada yapılması kararlaştırılan ıslahatları meclisin görüşleri doğrultusunda, şeyhü'l-İslamlığa bırakmıştır (Berkes, 1973). Bu yüzden yapılması hedeflenen ıslahatlar din eğitiminin düzenlenmesi şeklinde uygulanmış ilköğretimin kapsamı yine dini bilgilerin öğretilmesi şeklinde kalarak dünyevi olma yoluna girememiştir. Eğitim işlerine bakması için atanacak nazır ve yeni açılacak mekteplere muallim tayini şeyhü'l-İslamlığa verilmiş ve ilköğretimde modernleşme çabaları sekteye uğramıştır. Modernleşme çalışmalarını sürdürürken ulema sınıfının tepkisini çekmemek için II. Mahmut ilköğretimden taviz vermiş fakat ortaöğretimi kendi yönetimi altına almayı kısmen de olsa başarmıştır (Güdek, 2012). Tanzimat Fermanı sonrasında yapılan reformların başarıya ulaşmasıyla yeni kurulan çağdaş eğitim sistemi arasında bir bağlantı olduğunu düşünen Abdülmecid, eğitim öğretim işlerine verdiği önemi artırarak 1845'te bir hatt-ı hümayun yayınlamıştır (Kodaman, 1991). Bu hatt-ı hümayunla birlikte Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliyye, Meclis-i Muvakkat ve Mecalis-



i İmariyye adlarını taşıyan meclislerin kurulmasına karar vermiştir. Meclis-i Muvakkat 12 Nisan 1845' te eğitim-öğretim işlerine bakan ve Meclis-i Vala'ya bağlı ve aldığı kararları Meclis-i Vala'ya bildirme zorunluluğu olan bir komisyon olacaktır (Takvimi Vekayi, 1261).Bu yedi kişilik mecliste ulema sınıfından üç kişi bulunmaktadır. Meclis üyeleri arasında yabancı dil bilen ve Batı eğitim sistemini tanıyan kişilerin bulunması, meclisin şeyhü'l İslamlıktan bağımsız olması Osmanlı eğitim sisteminin medresenin etkisinden uzak, çağdaş bir anlayışa doğru yöneldiğinin göstergesi olarak sayılabilir (Kodaman, 1991). Muvakkat Meclis, Evkaf-ı Hümayun Nazırlığı kayıtlarından mevcut mekteplerin bir dökümünü çıkarmıştır. Muvakkat Meclis onbir aylık bir çalışma sonucu öğretimin Batı'daki gibi üç kademeli olması Darülfünun'un kurulması ve eğitim işleriyle ilgilenecek bir Maarif Meclisi'nin kurulması ve bir kişinin Maarif-i Umumiyye Nazırı olarak atanmasını uygun görmüştür (Erdoğan, 1996). Bütün bu işlerin yapılabilmesi için maddi kaynağın da Trabzon, Musul ve Bosna valilerinden temin edilmesini de Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliyye' ye bildirilmiştir. Meclis-i Muvakkat'ın hazırlamış olduğu ve Meclis-i Vala'nın da onayladığı ilk rapor teşkilat yönünden yenilikleri getirmiştir.Bu kararlar mekteplerde uygulanacak eğitim ve öğretim metotları bakımından çağdaş bir anlayışa sahiptir. Geçici meclisin yukarıdaki kararından sonra 1846'da Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur (Özkan, 2010). Ulemadan Esad Efendi başkanlığında kurulan Daimi ve sekiz üyeden oluşan Maarif Meclisi haftada iki gün toplanacaktır. Bu mecliste başkan haricinde ulemadan hiç kimse yoktur ve görevi geçici meclisin aldığı kararları incelemek ve eğitimle ilgili sorunları tartışıp gerekli reformları yapmaktır (Özkan, 2010). Daimi Maarif Meclisi Osmanlı'da eğitim işleriyle sorumlu tutulan ilk kuruluş olarak farklı bir yere sahiptir. Yenilikçi bir kimliğe sahip olan Mustafa Reşit Paşa'nın himayesinde olan bu meclis sayesinde eğitim ve öğretim medresenin elinden çıkarak yenilik taraftarı olanların kontrolüne geçmeye başlamıştır (Altınova, 2010) . Bu yüzden medrese etkisini kaybedip, modern eğitim güçlenip yaygınlaşmıştır. Daimi Maarif Meclisi'nin aldığı kararları uygulama yetkisi olmayan bir karar organı olması ve Evkaf Nezareti'ne bağlı okulları da ayrı bir yönetime kavuşturmak için "Mekatib-i Umumiye Nezareti" adında bir icra organının kurulması ihtiyacı duyulmuştur. Mekatib-i Umumiye Nezareti 1846'da başkanı Esat Efendi olan eğitim bakanlığı benzeri bir kurum olarak kurulmuştur (Güdek, 2012). Mekatib-i Umumiye Nezareti bir icra organıdır ve yetki sahası içinde mahalle ve rüştiye okulları vardır. Mahalle okullarının yönetimi hala nezaretin yetkisi dışındadır ve medresenin ilköğretim üzerindeki etkisi uzun bir süre daha devam etmiştir (Demirel, 2012). 8 Nisan 1847'de mahalle okullarındaki hocalara rehber olarak yazılan bir talimatname yayınlanmıştır ve bu talimat ilköğretimde yenileşme hareketini başlatan bir belge olmuştur (Budak ve Budak, 2014). Talimatnameye göre mahalle mekteplerinin eğitim süresi 4 yıl olarak sınırlandırılmış, mahalle mekteplerinin rüştiyelere temel olması ve bunlara öğrenci yetiştirmesi kabul edilmiştir (Güdek, 2012). Mahalle mekteplerinin öğretim

programında şu dersler yer almıştır: Elifba (Alfabe) cüzü, Amme cüzü ve diğer cüzler, Kur'an-ı Kerim, Türkçe ahlak risalesi, Türkçe tecvit, ilmihal, Türkçe sözcüklerin okutulup yazdırılması ve güzel yazı (Budak ve Budak, 2014). Türkçe derslerine ağırlık verilmesi istenmiştir (Binbaşıoğlu, 2015). Okullara taş levha ve divitin sokulması uygun görülmüştür (Güdek, 2012). Yöntem olarak alıştırma, tekrar ve ezber yapılacağı belirtilmiştir (Budak ve Budak, 2014) Devlet ulemadan çekinmiş uzun süre mahalle mekteplerinin modernleşmesi için bir çalışma yapamamıştır. Bu süreç 1857 yılında Meclis-i Vükela'ya dâhil bir nazırın başında bulunacağı Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla son bulmuş ve devlet, medreseye karşı boyun eğen ve taviz veren tavrından artık vazgeçmiş, eğitim işlerinin Batılı usullere göre düzenlenmesi konusunda ilk büyük adımı atmıştır (Kodaman, 1991). Nazırlığa Sami Abdurrahman Paşa, müsteşarlığa tarihçi ve o sırada Mekatib-i Umumiye Nazırı olan Hayrullah Efendi, Nezaret mektupçuluğuna ise Raşit Efendi atanmıştır (Cevat, 2002, akt. Kodaman, 1991). Maarif-i Umumiye Nezareti Mekatib-i Umumiye Nezaretine göre çok daha geniş yetkilere sahip özerk teşkilat yapısına sahip bir kurumdu (Somel, 2010). Bugünkü Milli Eğitim Bakanlığına da temel teşkil etmiştir. 3 Mart 1861 tarihinde Maarif Nezaretinin vazifelerini anlatan "mevad" adında nezarete yollanan vesikaya göre bu kurumun görevleri belirlenmiştir. Meclisin vazifesi vesikadaki maddeleri uygulamak, mevcut okulların nizamnamelerini tamamlamak ve yapılan işleri Meclis-i Ali-i Tanzimat'a bildirmektir (Berker, 1945, s. 47). Yukarıdaki maddelerden mahalle okullarıyla ilgili önemli bir değişikliğe gidilmediği ve yeniliklerin dışında kaldığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde eğitimin hiyerarşik bir yapıya kavuşması için yapılan ilk girişim 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur (Demirel, 2012). Bu belge ayrıca ilköğretim için de önemli adımlar içermektedir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile devletin ilköğretimi ülke sınırları içerisinde yaygınlaştırmak istediği anlaşılmaktadır. Yine bu nizamname ile birlikte ilköğretim müfredatına dünyevi derslerin eklendiğini görülmektedir. İlköğretimde somut adımlar atılması gerektiği düşünülerek ilkokullara öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da 15 Kasım 1868'de Darülmualimîn-i Sıbyan açılmıştır (Özyalvaç, 2011). Darülmualimîn-i Sıbyan Müdürlüğüne yeni eğitim yöntemlerini bilen ve yeni yöntemlerle yazılmış bir alfabe kitabı olan eğitimci Mehmet Cevdet Efendi getirilmiştir (Güdek, 2012). Bu yüzden bazı çevrelerin propagandaları sonucu okul 1871'de kapatılmış, 1872'de tekrar açılmıştır. İkinci kez açılışında bu okula taşradaki Darülmualimîn-i Sıbyanlara öğretmen yetiştirme görevi de verilmiştir (Öztürk, 2005, s.12-13). 1875 yılında yayınlanan 34 maddelik bir talimatname ile İstanbul mahalle mekteplerinin yönetimi mahalle halkından teşkil edilecek "tedris meclisi ve tedris meclisi şubelerine" bırakılmıştır (Kodaman,1991). Fakat II. Abdülhamid dönemine kadar bu yenilik uygulamaya geçememiştir. II. Abdülhamid devrinde ilköğretim meselesi 1876 Kanun-i Esasi hazırlanırken ele alınmıştır (Kodaman, 1991). Maddelere bakıldığında öğretim serbest olacaktır. Özel yasasına uymak koşuluyla

her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmaya yetkilidir. Bütün okullar devletin gözetimi altındadır. Osmanlı uyruğunun eğitimi birlik ve bütünlüğü hedefleyecektir. Cinsiyet ve ırk farkı gözetilmeksizin herkes eğitimden eşit şekilde faydalanma hakkına sahiptir. Kanuni Esasi ilk defa bir anayasada ilköğretime yer verilmesi açısından önem taşımaktadır. 1879 tarihinde Maarif Nezareti bünyesinde açılan Mekatib-i Sibyaniye Dairesi ile ilköğretim konusu ile ilgilenen resmi bir kurum kurulmuş olmuştur (Güdek, 2012). İlköğretimin yaygınlaştırılabilmesi için taşrada maarif teşkilatının geliştirilmesi gerekmektedir. 1881 yılında hazırlanan bir raporla taşrada maarif idareleri kurulması kararı alınmıştır (Somel, 2010). Taşra maarif müdürlükleri taşrada ilköğretim okullarıyla ilgili yenileşmelerin yürütülmesi ile görevlidir (Güdek, 2012). Merkez teşkilatının taşradaki gelişmelerden uzak olduğu fark edilerek İstanbul'dan görevlendirilen müfettişler taşraya gönderilmiş ve taşradaki müfettişlerle de yapılanlar takip edilmiştir (Kodaman,1991). İlköğretim ile ilgili sorunlar, II. Abdülhamid'in emri ile 1887 'de Ali Haydar başkanlığında toplanan maârif komisyonunda ele alınmıştır (Kodaman, 1991). Bu komisyonda İstanbul'da mevcut bulunan mahalle okullarının dar, havasız ve eski binalar olduğu üzerinde görüş birliğine varılarak ihtiyaca cevap verebilecek yeni okulların yaptırılması kararı alınmıştır. Buna karara uyularak Koca Mustafa Paşa, Silivrikapı, Mevlevihinekapısı, Şehremini, Edimekapı ve Eğrikapı semtlerinde eski okulların tamiri veya yeni okulların açılması yoluna gidilmiştir (Kodaman, 1991, s.73).

İkinci Meşrutiyet döneminde ilköğretimde önemli yenilikler yapılmıştır (Gündüz, 2013). Devlet maddi olarak ilköğretime destek çıkararak ilköğretim üzerinde etkinleşmeye başlamıştır (Güdek, 2012). Bu şekilde ülkedeki ilköğretimi kontrol altına almaya çalışmıştır. Bir ilköğretim yasası çıkarılmış, ilköğretim müfettişleri getirilmiş, ilköğretimin zorunlu ve parasız olma ilkesi benimsenmiştir (Güdek, 2012). İkinci Meşrutiyet döneminde de ilköğretimle ilgili klasik problemler devam etmiştir (Gündüz, 2013). Öğretmen yetiştirme ve bina sorunları çözümlenmeye çalışılmıştır (Güdek,2012). Maârif Nazırı Emrullah Efendi genelde eğitimin özeld ilköğretimin düzenlenmesi için çalışmalar yürütmüştür (Gündüz, 2013). Tuba Ağacı Nazariyesi adı verilen projesinde ilköğretimde yapılacak olan ıslahın ancak yüksek öğretimin düzeltilmesi ile sağlanabileceğini belirtmiştir (Gündüz, 2013).

### ***Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi Vermeye Başlayan Okullar***

#### ***İbtidailer***

Tanzimat döneminin sonlarına doğru mahalle mekteplerinin verdiği eğitimin yetersiz olduğu Maarif Nezareti tarafından fark edilmiş ve bu yüzden mahalle mekteplerinden gelen öğrencilerle rüştiyelerde verilen eğitimin istenilen başarıyı sağlayamadığı görülmüştür (Nurdoğan, 2005). 1862 yılında Maarif Nezareti mahalle

mekteplerinin müfredatını değiştirmek yerine yeni ve modern ilkokullar açmaya karar vermiş ve ilk defa ibtidailerle ilgilenmeye başlamıştır (Ergin, 1977). 1872'de İstanbul Nuruosmaniye Camii'nde kargir binada Selim Sabit Efendi tarafından hazırlanan usûl-i cedîd yönteminin uygulanması amacıyla açılan ilk ibtidai okulunun başarıya ulaşması sonucu yenilerinin açılmasına ve bunun yanında mahalle mekteplerinin de ibtidailere dönüştürülmesine karar verilmiştir (Güdek, 2012). İptidailerin açılması ile ilköğretimde yapılmak istenilen yenilikleri ulemanın tepkisini çekmeden uygulamak mümkün hale gelmiştir. 1876 yılı devlet salnamesine göre Nuruosmaniye, Simkeşhâne ve Saraçhane olmak üzere ibtidai mekteplerinin sayısı üç olmuştur (Nurdoğan, 2005). İptidailerin ilköğretimdeki önemi zamanla artmıştır. Örneğin o tarihte sayıları 280 olan İstanbul mahalle mekteplerinin yönetimiyle ilgili 1875 yılında yayınlanan talimatnâmenin 29. Maddesinde Maârif Nezareti bütün malî kaynaklarına göre dört kısma ayırmış ve buna göre devletin doğrudan doğruya meşgul olmak istediği okulların iptidailer olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Kodaman, 1991, s.71). Bu gelişmelere ek olarak 1881 yılında Maârif Nezâreti'ndeki Mekâtib-i Sıbyâniye İdaresi de Mekâtib-i İbtidâiye İdaresi olarak değiştirilmiştir (Nurdoğan, 2005). 1882 yılında Maarif Nezareti ilköğretimde ağırlığı ibtidai okullarına kaydırarak ulemanın modernleşmeye karşı olan direnişini zayıflatmak istemiştir. Devlet salnâmelerinde ve resmî yazışmalarda ilk okullar için kullanılan mekâtib-i mahalle terimi yerine mekâtib-i ibtidâiye terimi kullanılarak eskiye dönük düşünceler yıkılmaya çalışılmıştır (Demirel, 2012). Bu şekilde ilköğretimde yaşanan ikilik de ortadan kaldırılmak istenmiştir. 1880 yılından sonra mahalle mekteplerinin ibtidailere dönüştürülmesine hız verilmiştir (Nurdoğan, 2005). Devlet salnâmelerine göre, İstanbul'da 1885 yılına kadar ibtidailerin sayısı 44'e yükselmiştir (Kodaman, 1991, s.73). 1886'dan itibaren, devlet salnâmelerinde yalnız mahalle okullarının bağlı oldukları merkez iptidailerinden bahsedilmiştir. 1891 tarihinde Tâlimât-ı Mahsûsa'nın yayınlanması ile birlikte mahalle-ibtidai ayrımı kaldırılarak, bütün ilk okullara ibtidai adı verilmek istenmiştir. Bu talimata göre: İstanbul'daki çevre okullar 12 merkez okula bağlanmıştır ve merkez okulları da Mekâtib-i İbtidai Dairesi'ne bağlanmıştır (Nurdoğan, 2005). İlkokullara Darümuallimîn mezunları veya öğretmenlik imtihanını başaranlar tayin edilecektir. Merkez okulu öğretmenleri, çevre okullarını denetleyeceklerdir. Diğer öğretmenlerin yanına bir muavin (kalfa) verilecektir (Nurdoğan, 2005). Her öğretmen, tatil günleri dışında okulda bulunmak zorundadır. Öğrenciyi dövmek yasaktır ve öğrencilere, yaptıkları suçun derecesine göre; nasihat, tenbih, tekdir, ayakta tutmak, teneffüse çıkarmamak ve velisine göndermek gibi cezalar verilecektir (Kodaman, 1991). Öğrenciyi teşvik için, çalışanlar takdir ve taltif gibi yollarla mükâfatlandırılacaktır. İlkokullar dört yıl olup, çocuklar yaz-kış sabahtan akşama kadar ders görecektir. Program dışında ders gösterilmeyip, dersler ezberletilmeyecektir (Kodaman,1991, s. 77). 1891'den 1909'a kadar İstanbul ilkokulları büyük oranda bu esaslara göre idare edilmiştir. Okutulan dersler;

Elifba, Kur'an, tecvid, ilm-i hâl, ahkâk, sarf-ı Osmanî, imlâ, kıraat, kısa Osmanlı tarihi ve coğrafyası, hesap ve hüsn-ü hat'tan ibarettir ( Binbaşıoğlu, 2009). 1891'de şehirlerdeki ibtidailerin eğitim süresi 3 yıl, köydekiler 4 yıldır (Akyüz, 1985). 1869 Nizâm-nâmesinde ilkokulların köylere kadar yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Nurdoğan, 2005). Bu tarihten sonra ilkokulların yaygınlaştırılması çabaları artsa da vilayetlere maarif müdürlerinin atanması her bölgede farklılık göstermekle beraber en erken 1882 yılından itibaren başlayabilmiştir (Kodaman,1991). İlkokullar yaygınlaştırılırken bir yandan da ibtidai okullarının artmasına önem gösterilmiştir.

1905- 1906 yıllarında devlet sınırları içm5inde kaza başına düşen ibtidai okulu sayısı 12 dir (Somel, 2010). Bununla beraber her bölgede bulunan ibtidai okullarının sayısı bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Bu sayılardaki değişiklik devletin o bölgedeki çabaları ve halkın eğitime verdiği destekle açıklanabilir. Örneğin devletin en gelişmiş ve merkezi vilayetlerinden biri olan Hüdavendigâr vilayetinin merkezi olan Bursa'da 155 ilkokulun sadece 11 tanesi ibtidai okulu iken, Kudüs gibi uzak bir vilayette 158 adet köy ibtidaisi bulunmaktadır (Somel, 2010). II. Abdülhamid döneminde ilköğretimin maarif sistemi için temel teşkil ettiği kanaatine varılarak ilkokullara önem verilmiş akabinde İstanbul ve taşrada büyük değişimler yaşanmıştır. Bu sebeple Gündüz(2013) bu dönemi ibtidailer ve idadiler dönemi olarak adlandırmaktadır. Okullaşma oranı artmış eğitim için gerekli önlemler ve kararlar alınmıştır. Fakat mali imkânsızlık, öğretmen sayısının yetersizliği ve halkın tutumu gibi sebeplerden dolayı alınan kararlar uygulanamamakla birlikte bu dönemde ortaya atılan fikirler, alınan karar ve uygulamalar Meşrutiyet dönemi için temel teşkil etmiştir (Kodaman, 1991). Meşrutiyet Dönemi'nin başlarında ilkokullarla ilgili sıkıntılar aynı şekilde devam etmiştir. Bunlardan biri de okullaşma çalışmalarında karşılaşılan parasal kaynak problemi olmuştur. Bu dönemde ibtidailerin inşası ve idaresi; okulun ödeneği, planı, keşif namesi gibi evrakları gösterilerek bakanlıktan izin alınmak şartıyla vilâyetlerin yükümlülüğündedir (Kodaman,1991). Bakanlık bütçesinden ilköğretim için bir ödenek ayrılarak vilâyetlere dağıtılmaya başlanmıştır. Bu dönemde ilköğretimde öğretmen açığı sıkıntısı da doğmuştur. Temmuz 1908' den sonra Darülmualiminden İbtidaiye kısmı ayrılarak bağımsız bir okul olmuş ve okula 900 yeni öğrenci alınmıştır. Müdür olarak bu okula atanan Satı Bey okulda köklü değişiklikler yapmıştır (Akyüz,1985, s. 256). Okuldaki eğitim kadrosunu değiştirmiş öğrenci sayısını 150 ye indirmiş, programa Müzik, Beden Eğitimi ve Elishleri gibi tamamen yeni dersler koymuş bunun yanında okula Numune Mekteb-i İbtidaiyesi adında uygulama okulu kurmuştur (Ergün,1996). Taşradaki öğretmen ihtiyacını karşılamak için de taşrada 30 Darülmualimîn birden açılmıştır (Akyüz,1985). Bu dönemde Darülmualimat Darülmualimat-ı Âlî adını almış ve İbtidai, İhzari ve Âlî olarak üç kısma ayrılmıştır. İbtidai kısmında (5 yıl) ibtidailere öğretmen yetiştirilecek ve ihzari kısmında (2 yıl ) Darülmualimat-ı İbtidailere

öğretmen ve müfettiş yetiştirilecektir. Fakat tüm bu çabalara rağmen ilkokullara öğretmen yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik olarak bir ilerleme kaydedilememiştir. Öğretmen olarak göreve alınan kişilerin gereken meziyetleri taşımadığı Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin 1910 yılında gazetelerde yayınlattığı bir ilanda yer alan okuma yazma bilenler muallim olarak atanabilecektir (Akyüz, 1985, s. 260) ifadesinden anlaşılmaktadır. Meşrutiyet döneminin başlarında ilkokullardaki eğitim- öğretimi düzenleme adına bir yasa çıkarma girişimleri başlamış ve 4 Nisan 1909'da Tahsil-i İptidaiye Lâyiha-i Kânûniyesi hazırlanmıştır (Güdek, 2012). Daha sonra Emrullah Efendi tarafından hazırlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Lâyiha-ı Kânûniyesi de 1913 yılında geçici yasa olarak uygulamaya konulmuştur. 1869 Maârif Nizamnâmesi'den 1913 Tedrisât-ı İbtidâiye Lâyiha-ı Kânûniyesi'ne kadar geçen sürede yayımlanan talimât-nâmelerde ve yapılan yazışmalarda ibtidâi okullarının hedefi: Eğitim yaşına gelmiş çocuklara yaşam için en fazla gerekli bilgileri kazandırmak ve onları mütedeyyin, vatanperver, mukaddem ve gayur insan olarak yetiştirmek, şeklinde tanımlanmıştır (Nurdoğan, 2005, s.140). Tedrisat-ı İbtidaiye Lâyiha-ı Kânûniyesi'nin 1961 yılına dek 48 yıl boyunca bu birçok maddesi yürürlükte kalmıştır (Budak ve Budak, 2014). Bu yasaya göre ilköğretim 6 yıl olmuş ve ikişer yıllık üç kademeye ayrılmıştır. Yasaya göre, ilköğretim zorunlu ve parasız olmuş ve ibtidâi ve rüştiye okulları birleştirilerek Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye adını almıştır (Nurdoğan, 2005).

İttihat ve Terakki rejimi yeni bir rejim olduğu için yeni nesli bu rejimin değerlerine bağlı bir şekilde yetiştirmek istemiş bunun içinde eğitimden yararlanmak istemiştir. 1915 yılında İ. Hakkı Baltacıoğlu ve Süleyman Paşazade Sami Bey'in içinde bulunduğu kurul tarafından hazırlanan Tedrisat-ı İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi'nin (Binbaşoğlu, 2009, s.269) beşinci maddesine göre, çocuklar hayatta gerekli olacak bilgilerle donatılacak ve vatanperver insan olarak yetiştirilecektir (Güdek, 2012). Meşrutiyet döneminde eğitimde millileşme görülmektedir (Budak ve Budak, 2014). Buna paralel olarak gazete ve dergilerde çocukların milli duygularını kuvvetlendiren, savaşları anlatan yazılar yazılmaktadır. 1897'de çıkarılan Rumeli-i Şarki Vilayetlerinin Mebadi-i Tedris Kanunu'nda bulunan her milletin kendi dilinde öğrenim yapacağı ibaresi kaldırılmış ve 1913 yılında tüm ilkokullarda Türkçe eğitim verilmesi şartı getirilmiştir (Güdek, 2012). Böylece eğitimi millileştirme adına büyük bir adım atılmıştır. Ulusal eğitim slogan haline gelmiş ve devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır anlayışı yerleşmiştir (Budak ve Budak, 2014). Programdaki lisan-ı Osmanî, tarih, coğrafya gibi derslerin içeriklerinde de değişimler olmuş, bu derslere milli ve vatani bir özellik kazandırılarak çocuklara vatan ve millet sevgisi verilme istenmiştir.

## *Rüştiyeler*

Devletin taşrada açtığı ilk okul olan rüştiyeler 1880'lere kadar vilayetlerdeki en üst düzey eğitim kurumu olmuştur (Somel, 2010, s. 94). Rüştiyeleri ilk zamanlarda ilkokul üstü bir darülfünuna hazırlık okulu daha sonraları ise idadilere hazırlık basamağı olan bir orta okul olarak görmek mümkündür (Kodaman, 1991). Rüştiyelerle ilgili ilk çalışmaları başlatan kişi II. Mahmut'tur. II. Mahmut mahalle mekteplerinin eğitim açısından yetersiz olduğunu görerek bu okulların üstünde sınıf-ı sani okullarının açılmasını istemiştir. Bu okulların adı daha sonra padişah tarafından rüştiye olarak değiştirilmiştir

Rüştiyelerden sorumlu Mekâtib-i Rüşdiye nezareti kurularak nezaretin başına getirilen Esad Efendi (Nurdoğan, 2005), İstanbul ve taşrada açılması planlanan bu mekteplerin ilkinin açılması için hemen harekete geçmiş ve bu ilk mektebin nizamnâmesini hazırlamıştır (Kodaman, 1991). Meclis-i Umûr-ı Nâfia tarafından hazırlanarak 5 Şubat 1839 tarihinde Takvim-i Vekâyi'de yayınlanan layihada rüştiye mekteplerinin kurulması kararı alınmış fakat bu karar planlandığı gibi uygulanamamıştır (Çelik, 2007). Açılış amacı ve müfredatı rüştiyelerden farklı olan fakat seviye olarak ileride rüştiyelere örnek sayılabilecek Mekteb-i Maârif-i Adliye adında bir okul devletin memur ihtiyacını karşılamak üzere 1838'da Sultan Ahmet Camii'nde açılmıştır (Kodaman, 1991, s. 92). Rüştiyelerin eğitim sistemindeki konumu 1845'te toplanan Muvakkat Maârif Meclisi tarafından açıklığa kavuşturulmuştur. Rüştiyeler, mahalle mekteplerinin üstünde, Darülfünûna öğrenci yetiştiren orta dereceli okul olarak tanımlanmıştır (Kodaman, 1991). 1846 talimatnâmesine göre rüştiyelerin eğitim öğretim süresi 2 yıla sınırlı tutulmuş ve Kur'ân, akaid, Arapça, hesap ve yazı derslerinin okutulması öngörülmüştür (Nurdoğan, 2005). 1848 'de bu derslere Farsça, coğrafya ve hendese dersleri de ilâve edilmiştir (Kodaman, 1991). Darülfünûnun zamanında açılmamasından dolayı rüştiyelerin eğitim-öğretim süresi ilk önce dört yıl olmuş (Somel, 2010), Darülmaârif açıldıktan sonra altı yıla çıkarılmış ve 1863'te 5 yıla indirilmiştir (Kodaman, 1991). 1847 yılında Kemal Efendi'nin maliyetini kendisi üstlenerek açtığı iki rüştiye okulunun başarılı olmasının ardından bir yıl sonra 4 tane daha yeni rüştiye okulu açılmıştır ve 1869 yılına kadar rüştiyelerin sayısı sürekli artış göstermiştir (Görür, 2015). Rüştiyelerin taşrada yaygınlaştırılmasında bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu güçlüklerden birisi de nitelikli öğretmen açığıdır (Uyanık, 2010). Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 15 Mart 1848 'de Darülmuaâlimîn-i Rüştiye eğitim öğretime başlamıştır (Akyıldız, 1993). Darülmuaâlimîn mezunlarını vermeye başlayınca vilâyetlerde rüştiyeler açılmıştır. Taşrada yaygınlaştırılması hedeflenen rüştiyeler İstanbul dışında ilk olarak Edirne ve Bursa'da eğitim-öğretime başlamıştır (Uyanık, 2010). Bu okulların sayıları 1852 yılında 10' a ulaşmıştır ve 1852 tarihinden sonra büyük vilayetlerde 25 rüştiye açılmıştır (Akyüz, 1985). 1859 yılında ilk kız

rüştiyesi olarak Cevri Kalfa Rüştiyesi eğitim öğretime başlamıştır (Akyüz, 1985). 1868'de ise çeşitli vilayetlerde 31 adet rüştiye daha öğretime açılmıştır (Kodaman, 1991). Rüştiyelerin yaygınlaştırılması için yapılan çalışmalar bazı engellere takılmıştır bunlar: rüştiye mektebi olarak kullanılan binaların yetersizliği, Darülmualimîn mezunu nitelikli öğretmen açığı ve rüştiye mekteplerindeki müfredata ayak uydurabilen yeterli bilgi düzeyine sahip mahalle mektebi mezunu öğrencilerin azlığı olmuştur (Uyanık, 2010, s.98). Devletin kaynaklarının yetersiz olması nedeniyle taşrada rüştiyelerin açılabilmesi ve eğitim-öğretime devam edebilmesi için bir çözüm bulunmuştur. Bu çözüm mali külfetini büyük oranda yöre halkının üstlendiği yarı rüştiyelerdir. İstanbul'daki ilk yarı rüştiye mektepleri 1858 yılında Mustafa Paşa Mektebi ve Beylerbeyi'nde bulunan mahalle mektebinin yarı rüştiyeye çevrilmesiyle varlık göstermeye başlamıştır (Uyanık, 2010). Yarı rüştiyelere nısf-ı rüşdiye veya nim rüştiyeler de denmiştir (Nurdoğan, 2005). Yarı rüştiyelerde öğretmen açığı sorununu kapatmak için de daha az maaşla medrese mezunu bir hoca derslere girmektedir. Bu sayede bir rüştiye açılacak kaynakla üç tane yarı rüştiye açılabilirdi (Uyanık, 2010). Bazı yarı rüştiyelerde ise bir tane Darülmualimîn-i Rüştiye mezunu bir öğretmen derslere girmekte bu kişiye muallimi evvel denilmekte ona bir de medrese mezunu muallimi sani ona yardım etmektedir(Nurdoğan, 2005). Talebin fazlalaştığı ve öğrenci sayısının arttığı yerlerde yarı rüştiyeler tam rüştiyelere dönüştürülmekteydi. Mahalle mekteplerinin üstünde bir eğitim kurumunda eğitim görme imkanı bulunmaması nedeniyle kızlar mahalle mektebi bittikten sonra eğitimine devam edememekte sadece varlıklı ailelerin kızları özel hocalardan yararlanarak ya da kendi kendilerini yetiştirerek dini, edebi bilgiler edinerek, eğitimlerine devam edebilmiştir. 10 Kasım 1858'de Maarif Nezareti'nden Sadarete yazılan tezkerede kız çocukları için de rüştiyelerin açılması istenmiştir. Olumlu görülen öneri sonucunda 6 Ocak 1859'da İstanbul Cevri Kalfa Mektebi ilk kız rüştiyesi olarak açılmıştır (Bilim, 1998, s.159). Bu okul Sultanahmet'te açıldığı için Sultanahmet Kız Rüştiyesi de denmiştir. II. Abdülhamid döneminde özel kız mekteplerinin sayısı artmış, okulların kalitesi biraz daha yükselmiş ve taşrada kız okulları açılmıştır (Kurt, 2011). 1870'lerden itibaren kız rüştiyeleri taşrada önemli merkezlere yayılmıştır. Fakat taşrada bu okulların, özellikle kadın öğretmen bulunmasındaki güçlük nedeniyle, gelişmeleri yavaş olmuştur (Akyüz, 2013). Kız rüştiyelerine muallim yetiştirmek için 1869 da Darülmualimat yine o sene içinde İstanbul ve 1878 yılında da Üsküdar Kız Sanayi Mektepleri'nin açılmış olması kızları okutmak hususunda atılmış önemli birer adımdır (Ergin, 1977). 1873 yılında Darülmualimat ilk mezunlarını vermiş ve kız rüştiyelerinde derslere girmeye başlamışlardır. Bu eğitimciler eğitim tarihimizdeki ilk kadın öğretmenler olarak tarihe geçmişlerdir (Ergin, 1977). Sadece Müslüman öğrencilerin kabul edildiği rüştiyelere 1867 yılından sonra Türkçe'den imtihana girmeleri şartıyla Hristiyan çocukları da alınmaya



başlanmıştır. Sayısal olarak büyük bir artış gösteren rüştiyeler için 1869 Nizâm-nâmesi'nde yeni hükümler yer almıştır. Bunlar:

1. Beş yüz haneden fazla olan her kasabada birer rüştiye açılacağı,
2. Rüştiyelerin her türlü masraflarının vilâyet maarif idaresi sandığından karşılanacağı,
3. Rüştiye binalarının Meclis-i Kebîr-i Maârif tarafından gönderilen plânlara göre yapılacağı,
4. Her rüştiyeye, talebe sayısına göre bir veya iki öğretmen ve ayrıca bir mubassır (gözetmen) ve bir de hademe tayin olunacağı,
5. Muallim-i evvelin (baş öğretmen) 800, ikincisinin 500, mubassır 250 ve hademenin 150 kuruş maaşla istihdam edileceği,
6. Rüştiyelerde öğretim süresinin 4 yıl olacağı,
7. Bütün rüştiyelerin 1-23 Ağustos arasında tatile gireceği,
8. Rüştiyeyi bitirenlerin imtihanla idadiye kabul edileceği, doğrudan doğruya rüştiyeleri ilgilendiren temel prensiplerdir (Koçer, 1967, s. 93). Aynı nizam-nâmenin 23. maddesinde, rüştiyelerin ders listesi şöyledir: Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi, imlâ ve inşa, tertib-i cedîd üzere Kavaid-i Arabiye ve Farsiye, Tersim-i hudut, İlm-i hesap, Defter tutmak usûlü, Mebadi-i hendese, Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî, Coğrafya ve Jimnastik (Kodaman, 1991, s. 93). Halkı sırf Müslüman olan kasabalarda, Müslüman çocukları için; halkı sadece Hıristiyan olan yerlerde Hıristiyan çocukları için eğer kasaba karışık ise 100 haneyi aşkın her cemaat için birer rüştiye yapılacaktır (Nurdoğan, 2005). 1869 Nizamnamesi'nde kız rüştiyeleriyle ilgili maddeler de bulunmaktadır. Buna göre; hane sayısı 500'ü aşan büyük şehirlerde, sadece Müslüman veya sadece Hristiyan olan yerlerde bir kız rüştiyesi olacak aksi taktirde hem Müslüman hem Hristiyanlar için birer rüştiye yapılacaktır (Görür, 2015). Eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenen kız rüştiyelerinin öğretmenleri kadın olacak öğretmen bulunmayan yerlerde yaşlı ve bilgili hocalardan yararlanılabilecektir (Kurt, 2011). Kız rüştiyelerinin idaresi Maarif Nezaretine verilmiştir. Nizamnameye göre kız rüştiyelerinin programlarına Osmanlıca gramer, yazı ve kompozisyon, seçme metinler, mesafe, tarih, coğrafya, aritmetik, defter tutma, resim, pratik bilgiler ve musiki gibi daha çok yaşam için gerekli dersler eklenmiştir (Görür, 2015). Osmanlı Devleti'nde yaşayan çocukların modern bir eğitim görebilmesi için atılan ilk adım olan rüştiyeler nitelik ve nicelik olarak her geçen yıl gelişmiştir. İlk olarak İstanbul'da açılan bu okullar çeşitli engellerle karşılaşılsa da taşrada da giderek yaygınlaşmıştır. II.

Abdülhamid devrinin sonlarına gelindiğinde Osmanlı Devleti'nde 619 rüştiye okulu mevcut olup toplam bu okullarda 40.000 civarında öğrenci eğitim öğretim görmektedir (Kodaman, 1991). Kısa bir süre içinde ulaşılan bu rakamlar Osmanlı Devleti için yeterli olmasa da küçümsenmeyecek seviyededir. II. Abdülhamid devrinde rüştiye bulunan birçok yere yeni rüştiye binaları yapılmıştır (Kurt, 2011). Büyük ve modern rüştiye binaları inşa edilmesine rağmen halkın çağdaş eğitime fazla ilgi göstermemesinden dolayı bu okullardaki öğrenci sayısı yeterli seviyeye ulaşamamıştır (Kodaman, 1991). Diğer taraftan özellikle İstanbul dışındaki yerlerde boş evler, konaklar ve benzeri yerler rüştiye binası olarak kullanılmakta ve okul binası olma özelliğini taşımamaktadır (Kurt, 2011). Bu devirde nicelik ve nitelik olarak arttırılmaya çalışılan rüştiyelerden bazıları da savaşlar ve antlaşmalar sonucunda kaybedilmeye başlanmıştır. 1879 'da Maârif Nezareti'nde Mekâtib-i Rüşdiye dairesi açılarak müdürlüğüne Selim Sabit Efendi getirilmiştir (Kodaman, 1991, s. 111). Bu gelişmeyle beraber yeni rüştiyelerin açılması hızlanmış ve rüştiyelerde verilen eğitim-öğretimin iyileştirilmesi için çalışmalar arttırılmıştır. Selim Sabit, 1883 yılında devlet sınırları içinde 460 kadar rüştiye ve bu rüştiyelerde okuyan 25-30.000 çocuğun bulunduğunu söylemiştir (Tenger, 2005). Vilâyetlerde sayıları 400 civarında olan rüştiyelerden 123 tanesi Osmanlı-Rus savaşı ve Berlin anlaşması sonunda elden çıkmış ve devletin elinde 277 rüştiye kalmıştır. 1880 yılında idadilerin açılmasına kadar rüştiyelerin ıslâhı ve yenilerinin açılması çalışmaları hızlı bir şekilde devam etmiş kaybedilen rüştiyelerle eski sayıya ulaşmak için çalışılmış ve nitekim 1888 yılı salnamelerine göre devlet sınırları içinde toplam 440 rüştiye ve 22.386 rüştiye öğrencisi bulunmaktadır (Kodaman, 1991). İdadilerin açılmasından sonra rüştiyeler önemini kaybetmiş ve Maârif Meclisi Reisi Ali Haydar başkanlığındaki 1888 yılında toplanan Maârif Komisyonu tarafından rüştiyeler için önemli kararlar alınmıştır. 1889 yılında ise idadi bulunan yerlerdeki rüştiyelerin kapatılmalarına ve kapatılan rüştiyelerin personelinin idadilere, binalarının ise ibtidailere devredilmesine karar verilmiştir (Tenger, 2005). II. Meşrutiyet devrinde rüştiyeler, ilköğretim kapsamına alınmaya çalışılmıştır. 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânun-ı Muvakkatî ile öğretim süresi altı yıla çıkarılan ibtidai mekteplerinin çatısı altına alınmıştır (Gündüz, 2013). İdadi okulu bulunan yerlerdeki rüştiyelerin ödeneği idadi binaların yapımına aktarılmıştır. Bu şekildeki rüştiyeler devlet salnamelerinden çıkarılarak rüştiyelerin sayısı azaltılmıştır. Fakat yabancı dil ağırlıklı nümûne rüştiyeleri (mektepleri) olarak adlandırılan bazı rüştiyeler Cumhuriyet dönemine kadar varlığını sürdürmüştür (Akyüz, 1985). Bunlardan bazıları Kadıköy, Kasımpaşa, Nisantaşı nümûne rüştiyeleridir (Tenger, 2005). 1923 tarihinde Birinci Heyet-i İlmiye kararları gereğince yapılan düzenleme ile mevcut rüştiyeler de kapatılmış ve yerine ortaokullar açılmıştır (Sakaoğlu, 1994).

### *Ana Mektepleri*

Ana mektepleri kurulmadan önce Osmanlı Devleti'nde ana mektebi çağındaki çocuklara eğitim veren kurumlar mahalle mektepleri, ıslahhaneler ve darüleytamlardır (Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005). Osmanlı'da okul öncesi eğitim ilk olarak Fatih döneminde mahalle mektepleri vasıtasıyla ele alınmış bu okullar bir anlamda ana mektebi görevi görmüştür (Şimşek, 1995). Osmanlı Devleti'nde bugünkü anlamıyla ilk ana mekteplerinin temelleri 23 Temmuz 1908'den çok kısa bir süre önce özel ana mektepleri ile atılmıştır (Akyüz vd. , 2005). Ana mektepleri Osmanlı Devleti'ndeki hristiyan toplumlar arasında daha önceden yayılmasına rağmen, müslümanlar tarafından 1910 yılından itibaren kurulmaya başlanmıştır (Ergün, 1996, s. 273). Meşrutiyetten önce bazı vilayetlerde özel ana mektepleri bulunmaktadır (Akyüz, 1985). Bu dönemin başlarında ise Avrupa'dan gelmiş özellikle Almanya'da çocuk eğitimi (terbiye-i etfal) üzerine öğretim görmüş gayrimüslim kadınlar Selanik, İzmir, Beyrut gibi ülkenin büyük kentlerinde ana mektepleri açmışlardır (Ergün, 1996, s. 273). Osmanlı Devleti'nde devlet eliyle okul öncesi eğitimin başlaması ve yaygınlaşması Meşrutiyet Dönemi'nde Balkan Savaşları'nı takip eden yıllara rast gelmektedir. Savaşlarda kaybedilen erkek gücünün yerini kadınlar tamamlamaya çalışmış ya da savaşlarda ebeynlerini kaybeden çocukların bakımı ve eğitimi için ana mekteplerine gerek duyulmuştur (Akyüz vd, 2005). Bu tarihten önce Emrullah Efendi, 1910 yılında hazırladığı Tedrisât-ı İbtidaiye Kânûnu Lâyihası Esbâb-ı Mucibe Mazbatası'nda, bu mekteplerin gerekliliğine değinmiş fakat kurulması için bir çalışma yapıp yapılmayacağından bahsetmemiştir (Ergün, 1996, s. 273). 1913 yılında Dârülmuallimat müdürü İsmail Mahir Efendi Avrupa'dan getirttiği programları tercüme ederek bir yönetmelik hazırlamıştır, İsviçre'den araç ve gereç getirtmiş ve Maarif Nezareti'ne bağlı ilk ana okulu 1914 yılında 50 öğrenciyle eğitime başlamıştır (Ergün, 1996, s. 274). 1914 yılında çocukların gelişimi için faydalı görülen bu anaokullarından dördü Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp'te olarak İstanbul tarafında, ikisi Nişantaşı ile Kasımpaşa'da olmak üzere Beyoğlu tarafında, ikisi Üsküdar tarafında, ikisinin de Kadıköy'de toplam 10 adet mektebin açılması için bütçeye gerekli ödenek konmuştur (Güdek, 2012). Fakat bu okullarda eğitim-öğretimi sürdürecekt yetiştirilmiş ana mektebi öğretmeni yoktu. Bakanlık ana mekteplerinin yanına ana mektepleri öğretmeni de yetiştirecek sınıflar açmayı kararlaştırmış, ilk olarak da 1914 Mart'ında Dârülmuallimat bir Ana Muallime Mektebi açmıştır. Daha sonra diğer ana mekteplerine de öğretmen yetiştiren sınıflar açılmıştır. Türkiye'de ana mekteplerinin gelişiminde en çok İsviçre usulünün etkisi olmuştur (Ergün, 1996). Öğretmen açığı kapanana kadar Ermeni ve Yahudi öğretmenler ana mekteplerinin eski terk edilmiş öğretim yöntemlerini kullanarak eğitim-öğretime devam etmişlerdir (Akyüz, 1996, s. 132). Ancak gerek resmî gerekse özel hemen bütün ana mekteplerindeki öğretmenlikler Yahudi ve Ermenilerin elinde

kalmıştır. Alliance Israelite Ana Mektebi'nde Yahudi öğretmenler, Dârümuallimat'daki ana öğretmen okulunda da Ermeni öğretmenler çocukları yetiştirmiştir (Güdek, 2012). Diğer yandan Satı Bey de İstanbul'da zengin ailelerin çocuklarına eğitim veren özel bir ana mektebi açmıştır (Aksel, 1956, s. 14). Ana mekteplerinin temel yapısı 1913 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Muvakkati'de yer alan bazı hükümlerle oluşturulmuştur (Şimşek, 1995). Bu kanunun 3. Maddesinde ana mektepleri ilköğretim mektepleri içinde sayılmıştır. 4. Madde de ise ana mekteplerinde oyun, ilahi, gezi, elişleri ve eşyaların tanıtımı yapılırken çocukların yaşlarına uygun uygulamaların yapılması istenmiş ve ana mekteplerinin 4-7 yaş arası çocuklara yönelik olduğu vurgulanmıştır (Şimşek, 1995). 1914 tarihinde Maarif Nezareti tarafından ana mektepleri öğretmenleri ve yöneticileri için ana mektepleri öğretim programları ve bu programlarda yer alan dersleri açıklayan bir belge yayınlanmıştır (Çelik, 2007). Ana mektepleri ilk programları ve uygulamalarına ilişkin 1914 tarihli belgenin: İtalyan okul öncesi eğitimcisi bayan Montessori'den ilham aldığı görülmektedir. Bu belgeye göre ana mekteplerinin dersleri; Musahabat-ı Ahlâkiye (Ahlâkî konuşmalar), Resim, Bahçe dersleri, Lisan (Anadil), Hayat ve Hareket dersleri, Musikî, Eşya (Tabiat Bilgisi) ve Jimnastiktir. Bu programlarda Balkan Savaşlarının izleri de görülmektedir. Örneğin, Jimnastik dersinde çocukların tüfek tutmaya alıştırmaları da istenmektedir. Bu belge ülkemizde ilk kez, ana mektepleri düzeyinde dramatizasyonun ilk uygulamalarını da getirmektedir (Akyüz, 2004, s. 14). Bu belgeye göre: Ana mektepleri ve sınıfı doğrudan doğruya bir eğitim-öğretim yeri değil terbiye, hayat ve hareket okulu, çocuk bahçesidir. Ana mektepleri ve sınıflarında kesin bir müfredat programı yoktur. Ana terbiyesini vermekle görevli olan mürebbiler yahut mürebbiyeler, çocuk terbiyesinin esaslarına karşı hareketlerde bulunmamak şartıyla derslerin saat ve miktarını istedikleri gibi tadil değiştirebilirler. Musahabat-ı Ahlâkiye ve Eşya dersleri gibi dikkat ve düşünmeyi gerektiren derslerin öğleden önce verilmesi tercih edilmelidir. Diğer dersler öğleden önce veya sonra verilebilir. Ana mekteplerine dört, beş ve altı yaşındaki çocuklar kabul olunur. Ana mektebi çocukları ibtidaî mektepleri için belirlenen vakitte okula gelecek ve aynı saatte evlerine döneceklerdir. Ana kısmında dersler yirmişer dakikadan daha çok devam etmeyecek ve her yirmi dakika dersi yirmi dakika teneffüs, hareket-i bedeniye (beden hareketleri), oyun, musikî gibi eğitimsel faaliyetler izleyecektir (Akyüz, 2004, s. 14). Ana mektepleri müfredatındaki dersler aşağıdaki gibidir: Hayat ve Hareket dersleri; Bu derslerin amacı çocukların bedensel ve zihinsel yeteneklerini kullanmayı öğretmektir (Güdek, 2012). Dersler karşılıklı konuşma şeklinde olacak, çocukların konuşurken rahat olmalarına özgürce kendilerini ifade etmelerine izin verilecektir. Kuklalar ve görsel eşyaları kullanılarak çocukların bu eşyalar hakkında konuşmaları sağlanacaktır. Musiki; Mekteplerde öğretilecek musiki parçaları sözleri ve müziğiyle basit çocukların ve hoşlarına gidecek şekilde sevimli ve canlı olacaktır (Akyüz, 2004). Musiki parçaları oturarak söylenmemeli ayakta ve

hareket ederek söylenmelidir. Jimnastik; Mekteplerde jimnastik dersinde yapılan jimnastik hareketleri çocukların seveceği şekilde, topluluk halinde ve musiki ile birlikte yapılacaktır (Güdek, 2012). Onlar için en iyi jimnastik, terbiyevî oyunlardır.

#### **4. Sonuçlar ve Öneriler**

##### **4.1. Sonuç**

Osmanlı'da eğitimde düzenlemeler yapılması gerektiğinin anlaşılması sonucu yeni okullar açılması ve modernleşme girişimleri 18. yüzyıl sonlarında askeri okulların açılması ile başlamışsa da eğitim alanında gerçek anlamda modernleşme çalışmaları Tanzimat dönemine denk gelmektedir. Osmanlı Devleti'nde tüm alanlarda baş gösteren değişim ve modernleşme ihtiyacı eğitim alanında da hissedilmiştir. Klasik Osmanlı eğitim müesseseleri dışındaki ilk sivil öğretim kurumları olan rüştiyeler Sultan II. Mahmut tarafından teşkil edilmiştir. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimîn-i Rüştiye açılmıştır. Rüştiyelerin öğretim programına dünyevi dersler de eklenmiştir. Fakat İstanbul dışındaki rüştiyelerin birçoğu bina ve öğretmen eksikliklerinden dolayı istenen hedefe ulaşamamış gene eski usul eğitime devam etmiştir. 1869 yılında yayınlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi ile eğitim sistemi için hiyerarşik bir yapı kurulmuş ve birçok köklü değişiklik öngörülmüştür. Nizâmname ile ilköğretim (mahalle ve rüştiye mektepleri), ortaöğretim (idâdî ve sultânî) ve yükseköğretim (Dârülmuallimîn, Dârülmuallimât, Fen ve Sanayi mektepleri ile Dârülfünûn) şeklinde üç kademededen oluşan bir hiyerarşi planlanmıştır. Orta öğretimde idadiler iki örnekle kalmış ve sultanilerin tek örneği Galatasaray Sultânîsi olmuştur. Dârülfünûnun açılması gecikmiş nizamnamedeki yükseköğretim kararları da tam anlamıyla uygulanamamıştır.

Nizamname ile alınan kararların tamamı Tanzimat dönemi içerisinde uygulamaya konulamamıştır. Bu değişikliklerin uygulamaya geçmesi ancak 2. Abdülhamid döneminde mümkün olmuştur. İlkokul eğitimi yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Tanzimat döneminde sadece İstanbul'daki çocuklar için konulan okula devam zorunluluğu bu dönemde tüm Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan çocuklar için getirilmiştir. İlköğretimde hedeflenen modernleşme ibtidailerin açılmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Giderek yaygınlaşan ibtidailer zamanla mahalle mekteplerinin yerine geçmeye başlamış ve devlet tarafından resmi yazılarda ilköğretim kurumlarından ibtidai olarak bahsedilmeye başlanmıştır. İdadidilerin açılması ile eski önemlerini kaybeden statüleri konusunda bir karmaşa yaşanan rüştiyeler de ibtidailerle birleştirilerek ilköğretim sistemi yeni bir şekil almıştır.

Balkan savaşlarından sonra açılmaya başlanan anaokulları çocuk eğitiminde ülkemizde kaydedilen önemli bir gelişmedir. İsviçre anaokulları örnek alınarak kurulan anaokullarında ilk zamanlarda Ermeni ve Yahudi kadın eğitimciler eğitim-öğretimi sürdürmüşlerdir. Darülmualimat bünyesinde açılan Ana Muallime Mektebi anaokulu öğretmeni ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'ın ilanı ile başlayan çocuk eğitiminde modernleşme çabaları 1. Dünya savaşının başlamasına kadar devam etmiştir. Kemal Efendi, Emrullah Efendi, Satı Bey, Selim Sabit Efendi, Said Bey, Mehmet Cevdet Efendi, Ahmet Cevdet Paşa, İsmail Mahir Efendi ve Mustafa Reşit Paşa gibi isimler ülkemizde çocuk eğitiminin modernleşmesi için çaba göstermişlerdir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte her alanda yapılan reformlar eğitimde de yapılmış bir anlamda eski çabalar devam ettirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin çocuk eğitiminde modernleşme çabaları bazı engellerle karşılaşmıştır. Bunlar; bazı kesimlerin (ulema) tepkisi, savaşlar ve toprak kayıpları nedeniyle yaşanan maddi ve manevi zorluklardır. Çocuk eğitiminde yapılan yeniliklerin Osmanlı Devleti'nin ihtiyaçlarını karşılamada ve devleti yeniden yapılandırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Tüm bu zorluklara rağmen Osmanlı zamanında atılan bu adımlar günümüzdeki birçok kurumun da temelini teşkil etmiştir. Tanzimatla başlayan bu yolculuk bugün hala hız kaybetmeden devam etmektedir.

Osmanlı Devleti'nde uzun bir süreci kapsayan çocuk eğitiminde modernleşme çabalarına o zamanın şartlarını göz önünde bulundurarak bugünün penceresinden bakılacak olursa yapılan bazı yanlışlıklar göze çarpmaktadır. Bunlardan birisi eğitimin çok uzun yıllar ihmal edilmesinden dolayı öğretmenlerin ve eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olmasıdır. Bunun sonucunda açığı kapatmak için hızlı bir şekilde Batı'dan ithal edilen eğitim programları istenen başarıyı sağlayamamıştır. Devlet kendi ihtiyaç ve hedeflerine göre bir eğitim sistemi kuramamıştır. Eğer 19. yüzyıl başlarında okulöncesi, ilköğretim, lise, üniversite, öğretmen yetiştirme, eğitim teşkilatlanması, okul ve yurt inşası konularında eş zamanlı yenilikler yapılabilseydi eğitim ve dolayısıyla devletin gidişatı da olumlu yönde etkilenebilirdi. Tamamen Osmanlı Devleti'ne özgü bir eğitim sistemi oluşturulabilse ve özellikle eğitim seviyesi ilköğretimden yukarıya çıkamayan taşralı çocukların mesleki ve teknik alanda eğitimleri sağlanabilseydi devletin kalkınması da sağlanabilirdi. Çocuk eğitiminde bugünkü duruma baktığımızda yine sürekli değişen müfredat programları göze çarpmaktadır. Eğitimde yapılan yenileşmelerin sonuçları görülmeden yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Bu çalışmaların temelinde eğitim sistemimizi öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağlayacak şekilde düzenlenmek ve uluslararası sınavlardaki

akademik başarı düzeyimizi arttırma isteği yatmaktadır. Eğitimde kaliteyi arttırmak için teknolojik alt yapı da yenilenmeye çalışılmaktadır.

Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde olumlu yönde etkisi olan çalışmalar da yapılmıştır. Halen varlığını başarıyla devam ettiren Darüşşafaka ve Galatasaray Liseleri o yıllardan günümüze kadar gelen iki projedir. Rüştüyeler, ibtidailer ve anaokullarının açılması bugünkü ilköğretim sistemimizi oluşturmaları açısından faydalı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının temellerinin de bu dönemde atılmış olması modernleşme döneminde yapılan çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

#### **4.2. Öneriler**

Bu çalışmada, Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda var olan bulgulara yer verilmiştir. Konu ile ilgili olduğu tespit edilen kaynaklar incelenmiştir. Yenileşme hareketleri döneminde eğitim ile ilgili gelişmelerin yanı sıra, öğretim programları ve okulların fiziksel yapısı ve eğitim teşkilatı konusunda yapılan çeşitli değişikliklere, problemlere ve eksikliklere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuklara eğitim veren ibtidai ve rüştüye binalarının hala ayakta olanları eğitim müzesi olarak tekrar düzenlenerek öğretmen, öğrenci ve konuya ilgi duyan araştırmacıların hizmetine sunulması önerilmektedir.
- Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuk eğitimi alanında yapılan kanun, yönetmelik ve talimatnameler için bir elektronik arşiv oluşturularak öğretmen, öğrenci ve konuya ilgi duyan araştırmacıların hizmetine sunulması önerilmektedir.
- Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuklar için hazırlanarak ibtidai ve rüştüyelerde okutulan ders kitapları hakkında yapılacak çalışmaların eğitimciler için önemli bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.
- Ülkemizde çocuk eğitiminde yaşanan problemlerin sadece günümüzde var olmadığı ve bugün yaşanan birçok problemin benzer bir şekilde Osmanlı döneminde de yaşandığı görülmektedir. Çocuk eğitiminin güncel sorunları ile ilgili çalışmalar yapılırken ülkemizin geçmişte yaşadığı deneyimlerden faydalanılması önerilmektedir.

## 5. Ek Bilgi

Bu çalışma Arslan'ın Orhon danışmanlığında hAkdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda hazırlamış olduğu "Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Etik Beyan

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimizizi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimizizi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımızı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz.

### Çıkar Çatışması ve Yazar katkıları

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiyi dolaylı ya da doğrudan etkileyebilecek çıkar çatışma yoktur. Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

## 6. Kaynakça

- Aksoy, İ. (2008). *II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey*. Gazi Türkiyat Dergisi, Güz 2008(3).
- Akyıldız, A. (1993). *Tanzimat dönemi Osmanlı merkez teşkilâtında reform: 1836-1856*. Eren.
- Akyüz, Y.(1985). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y.(2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2004*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y., Uygun, S. & Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet dönemi gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7).
- Araz, Y. (2013). *16. Yüzyıldan 19. Yüzyıl Başlarına: Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*. Kitap Yayınevi.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikaları. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 11(11), 23-32.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de ilköğretim I: 1839-1908*. Milli Eğitim Yayınları.
- Berkes, N. (1973). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. Yapı kredi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005) *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Birinci A., & Kara. İ. (2005). *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri*. Dergah Yayınları.
- Budak L., & Budak Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870–1936). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 ( 1).
- Cevat, M. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. Milli Eğitim Yayınları.



- Çelik, A. (2007). Hatıralarla sıbyan mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, ( 27), 125-135.
- Çelenk, S. (2008). The History of Laicism on Turkish Educational System. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375.
- Demirel, F. (2010). *Mekteb-i İdâdî. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Demirel, F. (2012). Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2).
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407-442
- Erdoğan, T.(1996). Maarif-i Umumiyye Nezareti Teşkilatı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42.
- Eren, A. C. (2007). *Tanzimat fermanı ve dönemi*. Derin Yayınevi.
- Ergin, O.( 1940). *Türkiye maârif tarihi I-II*. Eser Kültür Yayınları.
- Ergün, M. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma*. [Çevrimiçi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#2561>] Erişim: 15 Mayıs 2017.
- Gelişli, Y. (2002). Osmanlı ilköğretim kurumlarından mahalle mektepleri (kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü). *Türkler*, C.15, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, (2002): 35-43.
- Görür, E. D.(2015). İnas rüşdiye mektepleri: Yanya Hamidiye inas rüştiye mektebi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 8(36).
- Gündüz, M. (2010). Gelenek ve modernlik arasında bir eğitimci: Satı Bey ve Fenn-i Terbiye adlı eseri üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish*, 5(3).
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. Doğu Batı Yayınları.
- Güdek, M.(2012). *Modernleşme döneminde Osmanlı'da çocuk eğitimi ve literatürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İhsanoğlu, E. (2010). *Dârülfünun (Osmanlı'da kültürel modernleşme'nin odağı)*. İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Bilim Yayıncılık.
- Koçer, H. A. (1991).Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kodaman, B. (1991). Abdülhamid devri eğitim sistemi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kurt, K. S. (2011). Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi harem'den mektebe. İstanbul: Yitik Hazine.
- Nurdoğan, A. M. (2014). Abdülhamid Döneminde İlköğretim Okullarındaki Ders Kitapları ve Tarih Öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (2), 82-111.
- Özkan, S. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Milli Eğitim Yayınları.

- Özyalvaç, A. N. (2011) Bir müfettiş raporunda erken 20. yüzyıl İstanbul suriçi sıbyan mektepleri. *Türkiyat Mecmuası*, 21(1), 345-373.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908) (İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin)*. İletişim Yayınevi.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57).
- Şimşek, H.(1995). *İlköğretim sistemimiz (1923-1950) üzerine yapı, amaç ve muhteva yönünden bir tahlil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Talay, A. (1991). *Eserleri ve hizmetleriyle Sultan Abdulhamit*. Risale Yayınları.
- Tekeli, İ. , & İlkin, S.(1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türk eğitim sisteminin gelişmesine tarihî bir bakış*. Milli Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

## 7. Extended Summary

The constant backwardness of the Ottoman Empire in wars against the West caused the rulers of the period to turn to the West. The intellectuals who saw the situation of the Ottoman Empire and the notables of the state thought that the way to get rid of the collapse is to make reform. The reason for the decline of the state was questioned and it was concluded that the West was superior in the military field. The reforms made in the 17th century were mostly carried out in the military field. However, over time, the idea that the Ottoman Empire should make innovations not only in the military field but also in the political, social, and legal fields started to prevail. Advancing with small steps, Western style education and institutionalization accelerated after 1789. The Tanzimat period started with the reading of the Gülhane Hatt-ı Hümayunu in 1839. This period has an important place in our history in that the institutions established during the Tanzimat period form the basis of many state institutions that already exist today. The reforms in the Tanzimat period, on the other hand, predicted changes in the political, social and legal fields, but showed a feature that tried to change the country's order without leaving conservative lines. The basis of the outstanding dualities in many institutions and practices within the Ottoman State is based on the policy of preserving the old and establishing the new next to the old during the Tanzimat period.

During the Tanzimat period, everything belonging to Western culture entered the borders of the Ottoman Empire and the Western influence was reflected in the lifestyle, culture, dressing, and tools used by the people. The change in the Ottoman Empire also affected the children. In the streets of cities such as Istanbul, Izmir and

Thessaloniki where commercial relations with the West are stronger than other provinces, shops selling children's toys and clothing were opened, children's magazines were published, and works on children's literature began to be produced. Child health and education gained importance in this period. While there were changes in the state structure, changes started in the field of education. Neighborhood schools continued to exist, but their curriculum was also revised. The Tanzimat period was a period when many innovations were made, especially in the field of child education. Regulations regulating education and training were issued, educational programs were reorganized to include worldly knowledge as well as religious knowledge, new primary and secondary education institutions were opened and these institutions were tried to be expanded within the borders of the country. Efforts to spread the institutions providing education to children throughout the country intensified in this period. The first job done to spread education throughout the country was to open junior high schools in the provinces. Although the high school students were the first school opened in the provinces by the state, it was the highest educational institution in the provinces where they were until the 1880s.

It is necessary to train teachers for the newly opened schools for the education of children. For this reason, training teachers for newly opened junior high schools and other educational institutions was also one of the problems that made the Ottoman state busy during the Tanzimat period. Darülmualimîn, where teachers will be trained to implement the new education programs to be implemented in these schools, was opened. Teachers who graduated from this school have been sent to secondary schools in different regions of the country as teachers. Darülmualimîn-i Sibyâniye was opened with the aim of developing trainers working in neighborhood schools.

After 1876 II. Reforms in the field of child education during the reign of Abdülhamid increased in terms of quantity and quality and continued as a continuation of the Tanzimat period and as a reaction to it. Ibtidâi schools, which were opened in 1872, are important as the primary school opened by the state. Another noteworthy development in this period was the opening of administrative schools and the loss of importance of high schools as a secondary education institution. However, despite this, the number of high school students was increased and new high school buildings were built. Since the 1870s, high school girls have spread in important centers in the provinces. Likewise, in this period, the number of high schools was increased and spread within the borders of the state. Another study carried out during the reign of Abdülhamid is to increase the number of Darülmualimin, which was 4 in the Tanzimat period, to 32.

Constitutional period was a continuation of the movement of innovation and change in education, which started with the Tanzimat for child education, and continued with Abdulhamid II, and it was the preparation phase for

the Republican reforms. The Maarif-i İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati (Temporary Primary Education Law) enacted in 1913 is the most important innovation of the 2nd Meşrutiyet in terms of primary education. Tevhid-i Tedrisat, which was put into practice in the Republic period, was first put forward during the 2nd Meşrutiyet. Juniors were abolished and merged with high school seniors. A department was opened in Darülmüallimat to train teachers for kindergartens, but this section was closed due to the employment problem of graduate teachers.

Ottoman education history is divided into two as classical and modern periods in terms of its characteristics. While the period from the foundation of the Ottoman Empire to the period when the first modernization works began is called the classical period, the period that started with the publication of the Tanzimat Edict is called the modern period. Schools in the classical period are the continuation of educational institutions from the Seljuks. Neighborhood schools, madrasahs and rare are institutions that provide education for various purposes in the classical period. During this period, children receive education in neighborhood schools. In the modernization period of the Ottoman Empire, the places where children receive primary school education are the neighborhood schools. Until the last days of the Ottoman state, they undertook the task of being an institution where children were educated. Primary schools, junior high schools, high schools and kindergartens, which were opened in the modern period, were also other institutions where children were educated. These institutions have formed a basis for the schools where children are educated today.

In this study, the current educational institutions in the classical and modernization periods, the education-training programs of these institutions, the teachers in these institutions and their education-training situations were tried to be explained with the information obtained from secondary historical sources. It is explained how school buildings, teachers, educational programs, textbooks and the educational organization of the state have changed as a result of the modernization efforts that started to be implemented in child education. All these have been tried to be presented in integrity together with the conditions of the period in which the country was in the historical process, together with the cause and effect relations. In this context, the changes in the neighborhood schools giving education to children in the Ottoman Empire and the new educational institutions opened in addition to these institutions were mentioned.