

# Sinerji

Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi  
Synergy International Journal of Field Education Researches

Cilt: 2, Sayı: 2 - Aralık 2021  
Volume: 2, Issue: 2 - December 2021

Osmanlı Devleti'nde İdâdîler  
*Abdurrahman GÜLMEZ*

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Eğitimde  
Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi  
*Erdem YAVUZ, Özlem USLU*

Zihniyet Kuramı ve Öğrenme Motivasyonu  
*Samih BAYRAKÇEKEN, Osman SAMANCI, Hakime Nur GÖKBULUT*

Kitap İncelemesi  
Teknoloji Çağında Çocuk Yetiştirme Rehberi: Yeni Nesil Çocuk  
(A Guide to Raising a Child in the Technology Age: The New Generation Child)  
*Ceylan AKCAN*

# Sinerji

## **Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi**

Synergy International Journal of Field  
Education Researches

Yılda iki sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli  
bilimsel-akademik e-dergidir.

**Cilt: 2, Sayı: 2 - Aralık 2021**

**Volume: 2, Issue: 2 - December 2021**

**ANKARA**

**Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği**

**Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi**

Synergy International Journal of Field Education Researches

e-ISSN: 2717-8595

**Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nin Dizinlendiği veritabanları:** ASOS İndex, CiteFactor

**SAHİBİ:** Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

Hacı Bayram Mah., Çankırı Caddesi, No: 45/438, YIBA Çarşısı, Ulus, Altındağ-ANKARA, E-Posta:  
[edt.synergy@gmail.com](mailto:edt.synergy@gmail.com)

**DANIŞMA KURULU**

- Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nuri Köstüklü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Süleyman Yılmaz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

**BİLİM KURULU**

- Prof. Dr. İrina Karimova - Tacikistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi Başkan Yardımcısı, Pedagoji İlimler Doktoru, Tacikistan  
Prof. Dr. Kalipa Atemova Tursunkızı, Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan  
Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sevinç Aliyeva, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Genel Tarih ve Tarih Öğretimi Bölümü, Azerbaycan  
Doç. Dr. Ali Asker, Karabük Üniversitesi, İİBF, Türkiye  
Doç. Dr. Betül Keray Dinçel, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gülfem Sarpkaya Aktaş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. İlker Dere, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet Elban, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Özgür Aktaş, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ramazan Kaya, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Savaş Karagöz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yalçın Dilekli, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Dr. Öğretim Üyesi, Cihan Kara, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem Karaçay, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Türkiye  
Dr. Öğretim Üyesi Emine Karasu Avcı, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hacer Dolanbay, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Nurgül Kızılay, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türkiye

**Editör:** Doç. Dr. Refik Turan, Aksaray Üniversitesi

**Editör Yardımcısı:** Arş. Gör. Mehmet Özkaya, Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Yabancı Dil (İngilizce) Editörü:** Arş. Gör. Gülşah Öz, Aksaray Üniversitesi

#### **YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. İmperiyat Arslanbekovna Halipayeva, Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dağıstan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu.

Prof. Dr. İsmail H. Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Özlem Bektaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Nebahat Eler, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan Arık, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

#### **SAYI HAKEMLERİ / REFEREEES OF ISSUE**

Doç. Dr. Deniz Akpınar Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Erol Koçoğlu Malatya İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Uçar Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Taner Atmaca Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ekrem Sedat Şahin Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Feride Ersoy Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şenol Orakçı Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümit Polat Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. M. Emir Rüzgar Aksaray Üniversitesi

Dr. Melahat Batu Ağırkaya Iğdır Üniversitesi

Dr. Ömür Kızıl Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Sare Terzi İlhan Amasya Üniversitesi

### SİNERJİ ULUSLARARASI ALAN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ YAYIM İLKELERİ

1. Yayınlanacak yazılar alan eğitimi ile ilgili ve daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Dergide aşağıda belirtilen alanlarla ilgili makaleler yayınlanır:

Adalet ve Hukuk Eğitimi  
Almanca Eğitimi  
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Biyoloji Eğitimi  
Coğrafya Eğitimi  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi  
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi  
Ev Ekonomisi Eğitimi  
Fen Bilgisi Eğitimi  
Fizik Eğitimi  
Fransızca Eğitimi  
İlköğretim Matematik Eğitimi  
İngilizce Eğitimi  
Kimya Eğitimi  
Matematik Eğitimi  
Müzik Eğitimi  
Okul Öncesi Eğitimi  
Özel Eğitim  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi  
Resim İş Eğitimi  
Sağlık Eğitimi  
Sınıf Eğitimi  
Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Tarih Eğitimi  
Teknoloji ve Tasarım Eğitimi  
Ticaret ve Turizm Eğitimi  
Türkçe Eğitimi  
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi  
Mesleki ve Teknik Eğitim Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Sağlık Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Adalet ve Hukuk Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar  
Tarım /Ziraat Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar

2. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, daha önce yayımlanmamış olmak ve sunulduğu bilimsel toplantı bilgileri makale üzerinde belirtilmek kaydıyla yayımlanabilir. Bu durumda etik sorumluluk makale sahibine ait olur.
3. Derginin yazım dili Türkiye Türkçesidir. Ancak her sayıda derginin üçte birini geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Türkçe çalışmalarda Türkçe ve İngilizce; İngilizce çalışmalarda ise 250 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özete ve 3-5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.
4. SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Dergisine gönderilen yazılar önce yayım kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü hakeme gönderilir; o rapor da olumsuz geldiği takdirde yazı yayımlanmaz. Yazarlar, hakemlerin görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmelerini yaparlar. Yayına kabul edilmeyen yazılar iade edilmez; ancak yazarın istemesi hâlinde bir nüshası kendisine verilir. Hakemler kendilerine gönderilen yazıyı 21 gün içinde değerlendirir. Bu süre içerisinde raporunu göndermeyen hakeme ulaşılarak değerlendirme için 7 gün ek süre verilir. Hakem bu sürede de raporunu göndermezse hakemliği düşürülür.
5. Dergide yayınlanacak her türlü yazının içerinden yazarları sorumludur.
6. Makaleler derginin Dergipark platformu üzerinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergy> adresinde yer alan sayfasına yüklenmek suretiyle süreç başlatılmış olur.
7. Dergimiz Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki sayı e-dergi olarak yayınlanır.

**MAKALE YAZIM KURALLARI**

**Başlık ve Dipnotlar:** Makale başlığı iki yana yaslı, 14 punto, koyu ve Cambria yazı tipinde yazılmalıdır. Başlık en fazla 15 sözcük olmalı, bağlaçlar hariç olmak üzere her sözcüğün ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde makalenin İngilizce başlığı da aynı biçimde yazılmalıdır. Makale ile ilgili belirtilmesi gereken özel hususlar makale kabul edildikten sonra başlığına konulacak (\*) ile sayfa altında açıklanacaktır. Çalışmanın kabul edilmesinden sonra yazar(lar)ının adı soyadı ortalı, koyu, 12 punto, Cambria yazı tipinde, soyadı büyük harflerle ve ortalı olarak, yazar sayısı birden fazla ise yazarlar tarafından belirlenen sırayla yazılacaktır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke bilgisi, e-posta adresi ve ORCID numarasına dipnot olarak makalenin ilk sayfasında yer verilmelidir. Dipnotlardaki tüm bilgiler Palatino Linotype yazı tipinde, girintisiz ve 10 punto olmalıdır.

**Türkçe ve İngilizce Kısa Özet:** Dergiye Türkçe ve İngilizce çalışmalar yayınlanmak üzere kabul edilmektedir. Türkçe hazırlanan çalışmalarda Cambria yazı tipinde, 10 punto ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde Türkçe özet ve 250 sözcüğü aşmayacak şekilde hazırlanan İngilizce kısa özet (Abstract) yer almalıdır. Aynı şekilde İngilizce hazırlanan çalışmalarda Türkçe kısa özete yer verilmelidir. Türkçe ve İngilizce kısa özetlerin altında 3-5 anahtar sözcüğe yer verilmelidir.

**Bölümler ve Alt Bölümler:** Çalışmalarda ana bölüm başlıkları (birinci düzey başlıklar) Arabik rakamlarla numaralandırılarak Cambria yazı tipinde, 12 punto, koyu, sola yaslı ve tümü büyük harf biçiminde yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) Cambria yazı tipinde, 11 punto, koyu, sola yaslı, her sözcüğün ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise Cambria, 11 punto, koyu, italik, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır. Çalışmalarda ana metin Cambria 11 punto ile yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Aynı şekilde başlıkların öncesinde ve sonrasında da bir satır boşluk verilmelidir. Makalenin tamamında girintiye yer verilmemeli, paragraflar arasında önce ve sonra aralık değerleri 0 olmalıdır. Metin içi atıfların yazımında, tablolarda, şekillerde ve kaynakça yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Çalışmalarda araştırmacının özelliğine göre GİRİŞ, YÖNTEM (Evren ve örneklem/Çalışma Grubu vb.) veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları ve Verilerin analizi), BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ve KAYNAKLAR bölümlerine yer verilmelidir. Ancak araştırmacının özelliğine göre yazarlar gerek duymaları halinde farklı bölümler de oluşturabilirler. Bölümlere yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Makale metninin tamamının yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

**Şekiller ve Tablolar:** Şekiller yazım alanından taşmayacak şekilde makale içinde uygun görülen yerlere ortalı olacak şekilde yerleştirilebilir. Ana metinden şekle atıfta bulunulmalı ve mümkünse şekil açıklmalıdır. Her bir şeklin altında Arabik rakamlarla numaralandırılmış bir şekil başlığı yerleştirilmeli, makale boyunca aynı numaralandırma devam etmeli ve APA 6 yazım stiline uygun olarak yazılmalıdır. Şekil başlıkları biçim olarak Cambria yazı tipinde, 10 punto, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil başlığında kaynak kullanılmış ise parantez içinde kaynak bilgisi eklenmelidir. Eğer şekil içinde yazılar varsa, 9 veya 10 punto olacak şekilde Cambria yazı tipiyle yazılmalıdır.

Tablolar sola dayalı olacak şekilde ve tamamında Cambria yazı tipi kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablo başlığı, 10 punto ile yazılmalı, başlığın her kelimesinin sadece ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının altında verilmelidir. Tablolarda APA 6 yazım stili kullanılmalıdır. Tablolara metin içinde tablo sayısı belirtilerek atıfta bulunulmalı ve tablo bittikten sonra yorumlanmalıdır. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları yerde veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra belirtilebilir.

**Kaynakça:** Makalede yararlanılan kaynaklar "KAYNAKÇA" başlığı altında ve varsa ek(ler)den önce APA 6 yazım stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynakların tamamı, 11 punto ile ve her bir kaynağın arasında 1 satır boşluk verilerek, Cambria yazı tipinde ve iki yana yaslı, tek satır aralığında, önce ve sonra paragraf değerleri 0 olacak şekilde, girintiye yer vermeden yazılmalıdır. Kaynakçada yer alan her kaynağa metin içinden atıfta bulunulduğundan, yine aynı şekilde metin içinde kullanılan her bir kaynağa da kaynakçada yer verildiğinden emin olunmalıdır.

**Ekler:** İhtiyaç duyulması halinde kaynakçadan sonra ve geniş özette önce, Ekler bölümü oluşturulabilir. Burada makale içinde atıfta bulunulan eklere yer verilmelidir. Birden fazla ek kullanılması halinde numaralandırılması gerekir. Makale içinde tablo veya şekil olarak verilebilecek unsurlara "Ekler" bölümünde yer verilmemelidir.

**Geniş Özet:** Yazar makalesinde isteğe bağlı olarak varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra gelecek şekilde 750-1000 sözcükten oluşan geniş İngilizce özete yer verebilir. Bu özet alt başlıklar içermemeli ve makalenin temel fikirlerini yansıtmalıdır. Geniş özette aynen alıntıya yer verilmemeli, tablo ve şekil kullanılmamalı, Cambria yazı stilinde 11 punto olarak hazırlanmalıdır.

## ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

### Yayın Etiği

Aşağıda yer alan etik görev ve sorumluluklar oluşturulurken açık erişim olarak Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde bilimsel bilginin objektif bir şekilde üretilmesini ve yaygınlaşmasını destekleyici bir yayın süreci izlenmektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işleyebilmesi ancak bütün paydaşların (yayıncı, editör(ler), yazar(lar), hakem(ler) ve okuyucu(lar) vb.) etik ilkelere yönelik standartlara uymaları ile mümkün olabilir. Bu nedenle dergi yayın sürecinin tüm paydaşlarının aşağıda belirtilen etik ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir:

### Yazarların Etik Sorumlulukları

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanmak üzere makale sunumu gerçekleştiren yazar(lar)ın etik sorumlulukları:

- Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi Türkçe ve İngilizce dillerinde özgün bilimsel çalışmaların yayımlanmak üzere kabul edildiği bilimsel-akademik bir e-dergidir. Bu nedenle yazar(lar)ın yayımlanmak üzere özgün çalışmalar sunmaları, başka dergilerde yayımlanmış veya yayımlanmak üzere gönderilmiş makaleleri göndermemeleri gerekmektedir.
- Yazar(lar) çalışmalarında yararlandıkları kaynaklara etik ilkeler doğrultusunda ve bilimsel kural ve kaidelere uygun olarak gönderme (atıf) yapmalıdırlar.
- Makaleye katkı sağlamayan şahısların adı yazar olarak bildirilmemeli, makalenin yayımlanmak üzere sisteme yüklenmesinden sonra yazar ekleme, çıkarma veya yazar sırasını değiştirme talebinde bulunulmamalıdır.
- Değerlendirme sürecinde yazar(lar)dan makalelerine ilişkin bilgi ya da ham veri istenmesi durumunda bu bilgi ve belgeler editöre sunulmalıdır.
- Yayınlanma başvurusu yapılan makaleyle ilgili çıkar çatışması-çıkar birliği olan kişileri editörlere bildirmelidir.
- Yazar(lar), makalelerinde kullandıkları verilerin kullanım haklarına, araştırma-çözümlemelerle ilgili izinlerin ya da üzerinde araştırma yaptıkları katılımcıların onayının alındığını belgelemelidirler.
- Yazar(lar), değerlendirme ve erken görünüm aşamasındaki ya da elektronik ortamda yayımlanmış makalesiyle ilgili hatayı fark ettiklerinde bilgi vermek, düzeltmek ya da geri çekmek için editörle iletişime geçmesi gerekir.
- Yazar(lar), etik kurul kararı gerektiren deney, anket, ölçek, görüşme, gözlem, odak grup çalışması gibi nicel ya da nitel yöntemlerle veri toplamayı gerektiren araştırmalar için etik kurul onayı aldığını; etik kurul adı, karar tarihi ve sayısı aday makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtmeli, etik kurul kararını gösteren belgeyi makalenin başvurusuyla birlikte sisteme yüklemelidir. Ayrıca olgu sunumlarında aydınlatılmış olur/onam formunun alındığına ilişkin bilgiye makalede yer vermelidir.
- Yazar(lar), veri toplama sürecinde etik ilkelere özen gösterdiklerinin kanıtlarını (başkalarının ölçek, anket, fotoğraf gibi belgelerinin kullanılması için kendilerinden izin alınması gibi) makale içinde sunmalıdır. Makalelerde araştırma ve yayın etiği ile fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğu belirtilmelidir. Araştırma insan ve hayvan denekler üzerinde gerçekleştirilmiş ise araştırmanın uluslararası bildiriler, kılavuzlar vb uygun gerçekleştirildiği bildirilmelidir.
- Yazar(lar)dan derleme makaleler için etik kurul onayı istenmez. Bununla birlikte etik kurul kararı gerektirmeyen makalelerde de, etik kurul kararının gerekmediği, makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtilmelidir.

### Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörlerinin Etik Sorumlulukları

- Editörler, hakemlerin, yazar(lar)ın, araştırmacı, uygulayıcı ve okuyucuların bilgi gereksinimlerini karşılamaya gerektiğinde dönüt vermeye, yayın sürecinde düzeltme, açıklama gerektiren konularda açıklık ilkelerine göre davranmaya çaba gösterirler.
- Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde tutarlar.

- Editörler, başvurusu yapılan makalelerin önemli sorunu olmadığı sürece ön değerlendirme aşamasına alır, olumlu hakem önerilerini göz önünde bulundurur, ciddi sorun olmadıkça önceki editör(ler)ce verilen kararları değiştirmezler.
- Editörler, derginin yayın politikaları arasında bulunan kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygular, hakemlerin kimlik bilgilerini gizli tutar, her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar.
- Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- Editörler, makalenin yansız değerlendirilmesi için editörler, hakemler ve yazar(lar) arasındaki çıkar çatışması-çıkar birliği olup olmamasını göz önüne alırlar.
- Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- Editörler, dergi yayın süreçlerini yayın politikaları ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.
- Editörler, yayın sürecinde görev alanlar herkesle etkili bir iletişim içinde olur, belirli aralıklarla toplantılar düzenlerler.
- Editörler, değerlendirilen makalelerdeki kişisel verilerin korunmasını sağlarlar; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korurlar.
- Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınmalar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak, konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- Editörler, yayımlanan makalelerin fikri mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.
- Editörler, Dergide yayımlanan makalelere yönelik tutarlı eleştirileri dikkate alırlar, eleştirilen makalelerin yazar(lar)ına yanıt hakkı tanırlar.
- Editörler olumsuz sonuçları içeren çalışmaları da göz önünde bulundururlar.
- Editörler, Dergiye iletilen yakınmaları inceler ve gerekli açıklamaları yapıp, haklı yakınmalarla ilgili sorunların giderilmesi için gerekli önlemleri alırlar.

### **Hakemlerin Etik Sorumlulukları**

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi makale değerlendirme sürecinde yazar(lar)ın hakemleri, hakemlerin yazarları tanımadıkları çift yönlü kör hakemlik ilkesi uygulanır, hakemler yazarlar ile doğrudan iletişim kuramaz; makale değerlendirme formları ve metin üzerinde belirtilen notlar ile düzeltme istemleri dergi yönetim sistemi üzerinden editörlerce yazar(lar)a iletilir. Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan makaleleri değerlendirecek hakemlerin aşağıda belirtilen etik ilkelere riayet etmeleri beklenmektedir:

- Hakemler yalnız uzmanlık alanı ile ilgili makaleleri değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Hakemler, değerlendirmeyi yansızlık ve gizlilik içinde yapmalıdır. Bu ilke gereğince inceledikleri makaleleri değerlendirme sürecinden sonra yok etmeli, ancak yayımlandıktan sonra kullanılmalıdır. Uyruk, cinsiyet, dinsel inanç, siyasal inanç ve ticari kaygılar, değerlendirmenin yansızlığını bozmamalıdır.
- Hakemler, çıkar çatışması-çıkar birliği olduğunu anladıklarında, makaleyi değerlendirmeyi reddederek, editörlere bilgi vermelidir.



- Hakemler, değerlendirmeyi akademik görgü kurallarına uygun biçimde, yapıcı bir dille yapmalı; hakaret ve düşmanlık içeren kişisel yorumlardan kaçınmalıdır.
- Hakemler değerlendirmesini kabul ettikleri makaleyi süresi içinde değerlendirmelidirler.

#### **Etik İkelere Uygun Olmayan Durumların Bildirilmesi**

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde editörler, hakemler, yazarlar ile ilgili etik ilkelere uymayan bir davranış ya da değerlendirme sürecindeki, erken görünümdeki ya da yayımlanmış bir makale ilgili etik olmayan bir durumun tespiti halinde la karşılaşılması durumunda [edt.synergy@gmail.com](mailto:edt.synergy@gmail.com) adresine bildirilmesi gerekmektedir.

## **EDİTÖRDEN**

Merhabalar,

Dergimizin dördüncü sayısıyla karşınızda olabilmenin mutluluğu içerisindeyiz. Üçüncü sayımızı yayınladığımız Haziran ayı sonundan günümüze kadar geçen süreçte dergimiz CiteFactor tarafından da dizinlenmeye başlanmış, ayrıca Dergipark'ın sponsorluğu ile bu sayıdan geçerli olmak üzere dergimizde yayınlanacak makalelere DOI numarası verilmeye başlanmıştır. Bu vesileyle akademik dergi yayıncılığına sağladıkları eşsiz katkılar nedeniyle Dergipark yetkililerine teşekkür ederim. Dergimizin bu sayısında iki araştırma makalesi ile birer derleme makale ve kitap incelemesi yer almaktadır. Büyük emek ürünü olan bu çalışmaların beğenilerek okunmasını ve alana katkı sağlamasını diliyorum. Dergimizin bu sayısında, gerek yayınlanmak üzere makale sunan, gerekse yayın ve hakem kurullarımızda görev almak suretiyle değerli desteklerini esirgemeyen tüm değerli bilim insanlarına şükranlarımı sunuyorum.

Bir sonraki sayımızda buluşabilmek umuduyla, esen kalın...

Doç. Dr. Refik TURAN

Editör

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Aralık 2021, 2

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### MAKALELER / ARTICLES

*Osmanlı Devleti'nde İdâdîler*

**Abdurrahman GÜLMEZ**..... 106-131

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Eğitimde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

**Erdem YAVUZ\* Özlem USLU** ..... 132-152

*Zihniyet Kuramı ve Öğrenme Motivasyonu*

**Samih BAYRAKÇEKEN, Osman SAMANCI, Hakime Nur GÖKBULUT**..... 153-162

*Kitap İncelemesi*

*Teknoloji Çağında Çocuk Yetiştirme Rehberi: Yeni Nesil Çocuk*

*(A Guide to Raising a Child in the Technology Age: The New Generation Child)*

**Ceylan AKCAN**..... 163-166

## Osmanlı Devleti'nde İdâdîler\*

Abdurrahman GÜLMEZ\*\*

### Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Araştırma makalesi  
Makalenin Geliş Tarihi: 13.4.2021  
Makalenin Kabul Tarihi: 18.6.2021  
DOI:10.54971/synergy.930078

### ÖZET

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için devletin bütün yönleriyle incelenmesi, özellikle de toplum için hayati öneme sahip eğitim faaliyetlerinin doğru bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda idâdîler hakkında yaptığımız çalışma, sadece Osmanlı Devleti'nin eğitim durumu hakkında değil aynı zamanda ülkenin sosyal ve ekonomik durumu hakkında da bilgi verecektir. İdâdî, günümüz ortaöğretim okullarına denk gelen okullar hakkında kullanılan bir terimdir. Hazırlama ve yetiştirme anlamlarına gelen "idâdî", ibtidâîye ve rüşdiye okullarından sonra gelmekte olup idâdîye olarak da adlandırılırdı. İdâdîler, bir ortaöğretim kurumu olarak 1869 yılında Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ele alınmış ve bu tarihten itibaren gerçek kimliğine kavuşmuştur. 1845 yılında ilk askerî idâdî, 1873 yılında Dâr'ül-maârif binasının dönüştürülmesi sonucunda da ilk mülkî idâdî açılmıştır. 1884 yılında vergilere yapılan zamlar sonucunda ülke genelinde idâdîler yaygınlaşmıştır. 1913 yılında vilayet merkezlerindeki bazı idâdîler sultanîye dönüştürülmüştür. Mezunları sınavla sultanîlere devam etme hakkını elde eden idâdîler, varlığını Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına kadar sürdürmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı Eğitim Sistemi, İdâdî, Eğitim Tarihi.

## Idadis in The Ottoman Empire

### ABSTRACT

To be able to evaluate Ottoman Empire's last hundred century in a healthy way, the empire need to be examined in all aspects, especially the education activities which have vital importance for society, should be analyzed in a correct way. Fort his reason the search we do about idâd will give a information about not only the education status, but also the economic and social status. Idâd is term used for schools that equal to secondary schools of today. Idâd which means prepare and raise, comes after ibtidâîye and rüşdiye schools and named as idadiye. Idâds approached to Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi as a secondary education in 1869 and met with its own identity since then. In 1845 first military idâdî, in 1873 first mülkî idâdî was opened by converting Dâr'ül-maârif building. As a result of raise of of the taxes in 1884, idâds

\* Bu makale, yazarın Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı Erzurum Mülkî İdâdîsi başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Doktorant, Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Tarih Eğitimi, E-posta: agulmez81@gmail.com

became common over all the country. In 1913 some idâds in cities converted to sultanîye. The students which graduated from idâds had rights to go on to sultanî and existed till first year of Republic of Turkey.

**Keywords:** Ottoman State Education System, Idâdî, Education History.

## GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde XIX. yüzyıl ortalarına kadar sivil eğitim-öğretim faaliyetleri, Selçuklu Devleti'nde olduğu gibi devletin sorumluluk alanı dışında tutulmuştur. Vakıflar aracılığıyla eğitim kurumları, dinî bir vasfın yanı sıra topluma faydalı işler yaparak Osmanlı Devleti'nin sosyo-kültürel hayatında önemli rol üstlenmişlerdir. Vakıf sistemi ile işletilen bu eğitim kurumlarına, devlet müdahale etmekten kaçınmıştır. Yönetim biçimi, öğretim yöntemi ve dersleri vakfiyelerinde belirtilen bu kurumların, Avrupa'daki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve kendilerini çağa ayak uydurmaları beklenemezdi. Nitekim öyle olmuş ve Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar bu kurumlar mevcut düzeni sürdürmüşlerdir.

Osmanlı Devleti'nde, Klasik Dönem'de sadece askerî eğitim ve yöneticilerin eğitimi devlet eliyle yapılmıştır. XVIII. yüzyılda Avrupalı devletlerin üstünlüğünün anlaşılmasıyla, yenileşme hareketleri arasına eğitim faaliyetleri de girmiştir. Ancak savaşlardaki yenilgiler nedeniyle daha çok askerî eğitime ağırlık verilmiştir.

II. Mahmud (1808-1839), Osmanlı Devleti'nin eski gücüne Batı'nın ilim, teknik ve düşünsel alt yapısının elde edilmesiyle ulaşılabileceği kanaatinde olduğu için her alanda reform hareketlerine girişmiştir. Bu dönemde askerî eğitim kurumlarının yanında sivil eğitim kurumları da açılmıştır. II. Mahmud ve Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876) eğitim alanında yapılan ıslahatlar zamanla genel ıslahatların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909), çağdaş eğitim yapılanmasının bütün aşamalarında, Tanzimat Dönemi'nde başlayan ıslahat hareketlerinin önemli bir şekilde sürdürüldüğü, eğitim yapılanmasının daha da merkezileştirilerek denetimin arttırıldığı görülmüştür. Nitekim "1876 yılında yapılan Kanun-i Esasi Anayasası, zorunlu ve ücretsiz temel eğitimi, bir dereceye kadar modernize olmuş ve merkezileşmiş eğitim sistemi modelini" pekiştiriyordu (Türk, 2013: 158). Bu dönemde günümüz ortaöğretim kurumlarına denk sayılan idâdîlerin açılmasına ağırlık verilmiş, bütün vatandaşların aynı çatı altında eğitim görmeleri sağlanarak "Osmanlılık" kimliği aşılarmaya çalışılmıştır. II. Abdülhamid'in saltanatının ilk yıllarında, idâdîlerin önemi bilinmesine rağmen idâdîler maddi yetersizlikten yaygınlaşmamıştı. Çünkü idâdîler, gerek daimî, gerekse yapım giderleri açısından ciddi bir finansman istiyordu. Sadrazam Said Paşa'nın önerileri doğrultusunda bazı vergilerde artış yapılarak bu vergilerin bir kısmı eğitim öğretime ayrılmıştı. Neticede bu vergiler sayesinde taşrada birçok idâdînin açılmasına karar verilmiş ve idâdîlerin yapımlarına başlanmıştır (Kodaman, 1999: 119).

## 1. İDÂDİLER HAKKINDA

### 1.1. İdâdîler

Ortaöğretim düzeyinde eğitim veren idâdîler, Osmanlı Devleti'nde Yenileşme Dönemi eğitim kurumları arasında yer alır (Pakalın, 1993: 34). Arapça "idâd" kelimesinden türemiş olup ibtidâîye ve rüşdiye okullarından sonra gelmektedir. Hazırlama ve yetiştirme anlamlarına gelen idâdî, aynı zamanda idâdîye olarak da adlandırılırdı (Şemsettin Sami, 1996: 130).

İlk yıllarda açılan idâdî sınıfları rüşdiye, bahriye, mühendishane, tıbbiye ve harbiye gibi okulların hazırlayıcısı niteliğindeki olmuşturlar. Bütün okulların, eğer varsa, hazırlık sınıflarına idâdî

denilmiştir. İdâdîler, bir ortaöğretim kurumu olarak 1869 yılında Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ele alınmış ve gerçek kimliğine bu tarihten itibaren sahip olmuştur (Kodaman, 1999: 114; Türk, 2013: 94-95).

### **1.2. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesinde İdâdîler**

Laik eğitim aracılığıyla Osmanlılık düşüncesini destekleyen Fransa hükümetinin önerisiyle, 1867 yılında Fransa Eğitim Bakanı Victor Duruy, Osmanlı eğitim kurumlarının düzenlenmesi için bir proje hazırlattı. Duruy'nin projesinin önerdiği çalışmaların başlıcaları arasında; ortaöğretim kurumlarının açılması, üniversite kurulması ve kütüphanelerin oluşturulması yer almaktaydı. Kabul edilen bu projeye dayanılarak, 1869 yılında Maârif Nâzırı Saffet Paşa tarafından Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi hazırlanmıştır (Berkes, 2019: 237). Bir düzenden yoksun Osmanlı Devleti'nin eğitim kurumları, bu nizamnâme ile belirli kurallara bağlanmış, dönemin eğitim reformlarının idealizmini oluşturmuştu (Türk, 2013: 81).

1869 yılına kadar Osmanlı Devleti'nde rüşdiyelerin sayısında artış olmuş ve birçok yüksekokul açılmıştı. Ancak rüşdiye üstünde bir okul olmadığı gibi yüksekokullara rüşdiye dışında öğrenci yetiştirebilecek bir eğitim kurumu da yoktu. Dolayısıyla idâdî okulların kurulması zaruret haline gelmişti (Kodaman, 1999: 114-115). Nitekim 1869 yılında, Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile idâdîlere yer verilmiştir. Buna göre;

- a) İdâdîler, rüşdiye mezunu Müslüman ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim-öğretim görecekları yerler olacaktır.
- b) Bin haneden fazla olan yerlerde ve buldukları yerin önem derecesine göre her kasabada bir idâdî yapılması kararlaştırılmıştır.
- c) İdâdîlerin yapım için harcamaları, öğretmen ve hizmetli maaşları ve diğer giderleri Vilâyet Maârif İdaresi Sandığından karşılanacaktır.
- d) Her idâdîye, Maârif Nezâreti tarafından seçilen ve İstanbul'daki büyük Dâr'ül-muallimîn mezunu olan muavinlerle birlikte altı öğretmen atanacaktır. Ayrıca idâdîde mubassır, bevâb gibi hademeler de bulunacaktır.
- e) Her idâdî için yıllık ödenek, personel giderleriyle beraber 80000 kuruş olacaktır.
- f) İdâdîlerin eğitim-öğretim süresi üç yıl olacak ve şu dersler okutulacaktır:

Mükemmel Türkçe, kitâbet ve inşâ, Fransızca, kavânîn-i Osmanîye, mantık, mebâdi-i ilm-i servet-i milel, coğrafya, tarih-i umûmi, ilm-i mevâlîd, cebir, hesap ve defter tutmak usulü, (BOA, MF. MKT. ,1111, 28,1-2) hendese ve ilm-i mesâha, hikmet-i tabiiye, kimya ve resim dersleri (Mahmut Cevat, 2001: 424-459).

Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile gayrimüslim okulları, yabancı okullar, misyoner okulları ve özel okullar hukuken devletin kontrolü altına alınmıştır. Osmanlılık politikasının etkisiyle – ilköğretim hariç- farklı dinlere mensup çocukların aynı okullarda eğitim-öğretim görmeleri kararlaştırılmıştır. Medreseler ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmadı. İlköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Eğitim işlerinin yönetimi ve maliyeti alanlarında yarı merkeziyetçi bir anlayış benimsenmiştir (Beşli vd. , 2017: 15).

### **1.3. İdâdîlerin Tarihsel Gelişimi**

Lise dengi olarak açılan idâdîler, yüksekokullara öğrenci hazırlamaya yönelik faaliyetleri açısından askerî ve mülkî idâdîler olmak üzere ikiye ayrıldı:

a) Askerî İdâdîler: 1844 yılına kadar Bahriye, Mühendishane, Tıbbiye ve Harbiye gibi askerî okullara öğrenci hazırlayacak bir ortaöğretim kurumu bulunmamaktaydı. Bu yüzden bu okullara alınan öğrenciler kendilerine verilen eğitimi kavrayabilecek alt yapıya sahip değillerdi. Bu durum, Avrupa tarzı askerî okullardaki eğitim ve öğretimin arzulan seviyeye ulaşmasına engel oluyordu. Özellikle Mekteb-i Harbiyeyi bitirenler, uzun eğitimlerine rağmen, görev yerlerinde işlerini yapabilecek donanıma sahip olamıyorlardı. 1845 yılında, askerî okullara alınacak öğrencilerin daha önce bir hazırlık okulunda eğitilmelerine karar verilmiştir (Akyüz, 2019: 166; Öztürk, 2000: 464-465). Ayrıca aynı yılda Osmanlı Devleti'nde eğitim reformlarını planlamak üzere kurulmuş olan Meclis-i Maârif-i Muvakkat, askerî okulların ıslah edilmesine dair bazı kararlar aldı. Bu kararlara göre: " Askerî okullarda eğitim-öğretim, mesleki derslere yönelik olacak, derslere hazırlık ve diğer derslerin öğretimi için on iki yerde Mekteb-i Fünûn-ı İdâdiye adıyla okullar açılacaktı. Biri İstanbul'da, diğerleri taşradaki ordu merkezlerinde açılacak beş yıllık askerî idâdîler, ordu müşirlerinin idaresinde olacaktı" (Öztürk, 2000: 464-465).

Bu okullarda Arapça, Farsça ve yazı dersleri öğrenmiş olanlar sınavla, dışarıda eğitim alıp Arapça ve Farsça sınavında başarılı olanlar ise doğrudan Mekteb-i Harbiye'ye alınacaktı. İlk askerî idâdiye İstanbul'da, Maçka'daki eski Mekteb-i Harbiye binası tahsis edilmiştir. Ancak binada gerekli olan tadilat yapıncaya kadar askerî idâdi, Harbiye Mektebi'yle birlikte Beşiktaş Sahil Sarayı'ndaki Çinili Köşk'e nakledilmiştir. Takip eden yıllarda da taşrada askerî idâdîler açılmıştır. 1853 tarihli iradesiyle Sultan Abdülmecid, Mekteb-i İdâdiye alınan öğrenci kayıtlarının bundan sonra sadece rüşdiye okullarından yapılmasını emretmiştir. Rüşdiyeyi bitirenlerden fiziki açıdan uygun olan öğrencilere öncelik verilecekti. Eğer ihtiyaç bu öğrenciler tarafından karşılanamazsa diğer okulların öğrencilerine askerî idâdiye girme olanağı sağlanacaktı (Öztürk, 2000: 464-465).

İstanbul dışında yeterli sayıda rüşdiye okulu bulunmadığından, buralardaki idâdîlere öğrenci hazırlamak için, bu okulların bünyesinde ihtiyat sınıfları açılmıştır. Benzer şekilde İstanbul'da bulunan idâdi okulu için de, şehirdeki mülkî okullardan yeterli sayıda nitelikli öğrenci olmadığından, bu okula bağlı olarak Mahrec-i Mekâtib-i Askerîye kurulmuştur. Ayrıca daha önce alınan karar gereği, rüşdiyeyi bitirenler ihtiyacı karşılamaları takdirde taşra idâdîlerinin ihtiyat sınıflarının zamanla kapatılması yoluna gidilecekti. Fakat İstanbul'da bulunan askerî idâdi için, yeterli sayıda rüşdiye okullarından mezun olmadığından Mahrec-i Mekâtib-i Askerîye, varlığını Tanzimat Dönemi'nin sonlarına kadar sürdürmüştür. Askerî idâdîlere nitelikli öğrenci yetiştirme sorunu, Sultan Abdülaziz Dönemi'nin sonlarına kadar tam anlamıyla çözülemedi (Öztürk, 2000: 464-465).

İstanbul'daki Mahrec-i Mekâtib-i Askerîye bu konuda ihtiyaca cevap veremiyordu. "Buraya alınan çocuklar öğrenime sarftan başlatılıyor, kabulleri esnasında yetenek ve zekâ seviyeleri de belirlenemiyordu. Tüzüğünde üst üste sınıfta kalan öğrencilerle ilgili bir madde bulunmadığından zayıf öğrenciler beş altı yıl okulda kalabiliyordu. Ayrıca okula girişleri esnasında yaşları henüz on iki-on üç olan öğrencilerin fiziki açıdan uygunlukları da tespit edilemiyordu. Dolayısıyla askerliğe elverişli olmayan ve fiziki yeterliliği bulunmayanlar subay adayı olabiliyorlardı. Mahrec-i Mekâtib-i Askerîye öğrencileri muvazzaf olduğu için, bunlardan zihni ve fiziki yetersizliği sebebiyle Mekteb-i Harbiye'ye kabul edilmeyenler devlete çok pahalıya mal oluyordu. Mekâtib-i Askerîye Nâzırı Mirlivâ Süleyman Hüsnü Paşa'nın teklifiyle, bu sakıncaları ortadan kaldırmak için, 1875 yılı başlarında askerî idâdîlere nitelikli öğrenci hazırlama sorununu çözmek üzere İstanbul'da dört askerî rüşdiye okulu daha açılmıştır. Sonraki yıllarda askerî idâdi bulunan taşra şehirlerinde de askerî rüşdiyeler kurulmuştur" (Öztürk, 2000: 464-465).

II. Abdülhamid Dönemi'nde İstanbul'da Mekteb-i Harbiye-i Şâhâne İdâdisi ile Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne İdâdisi adında iki okul vardı. 1898 yılında bunların birincisinde 1280, ikincisinde 545 öğrenci bulunuyordu. O sıralarda Mekteb-i Harbiye-i Şâhâne İdâdisinde tarih-i Osmânî, tarih-i

umûmi, kitâbet-i Osmâniye, Fransızca, resim, riyaziye, coğrafya, makine ve müsellesat dersleri okutuluyordu (Öztürk, 2000: 464-465). 1906 yılında taşrada bulunan askerî idâdilerde eğitim gören öğrenci sayıları şu şekildeydi:

Tablo 1.

1906 Yılında Taşrada Bulunan Askerî İdâdîler

İdâdî İsimleri	1316 (1898)	1317 (1899)	1318 (1900)	1319 (1901)	1321 (1903)
Harbiye-i Şâhâne İdâdîsi	1280	1280	1281	1281	1281
Tıbbiye-i Şâhâne İdâdîsi	545	545	604		
Bursa Askerî İdâdîsi	361	361	361		
Şam Askerî İdâdîsi	146	164	146	220	
Manastır Askerî İdâdîsi	245 leylî	245	47		274
Erzurum Askerî İdâdîsi	307 leylî	219		350	226
Bağdat Askerî İdâdîsi	269 leylî		256	277	214
Edirne Askerî İdâdîsi	400 nehârî 331 leylî	331		422	234

Kaynak: (Yılmaz, 2015: 23).

b) Mülkî İdâdîler: Askerî idâdîlerden sonra açılan mülkî idâdîler, askerî idâdîlerle olan isim benzerliği nedeniyle karıştırılmaması için mülkîye idâdîsi veya mülkî idâdî olarak da adlandırılmıştır (Girgin, 2019: 32). Mülkî idâdîlerin açılması, Osmanlılık siyasetinin hayata geçirilmesi için gereklidir. Buna göre Müslüman ve gayrimüslim çocukları aynı çatı altında eğitim alacaklardı. Böylece farklı ırk ve dinlerden olanlar birbirleriyle kaynaşıp “Osmanlı Milleti” olmanın temelini oluşturacaktı (Girgin, 2019: 32; Öztürk, 2000: 464-465).

1869 yılında Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile açılması kararlaştırılan mülkî idâdîler, 1873 yılına kadar, öğretmen eksikliği ve maddi imkânsızlıklardan dolayı açılmamıştır. 1872 yılında Maârif Nâzırı, Sadrazam’a bir tezkere göndererek, “İstanbul’da Dâr’ül-maârif binasının idâdîye dönüştürülmesi, idâdîlerde İngilizce, Fransızca ve Almanca derslerinin verilmesi”ni talep etmişti. Nâzır, ayrıca “idâdîlere öğretmen yetiştirmek için Dâr’ül-mualliminde idâdî şubesinin açılması ve mezunlarına rüşdiye öğretmenlerinden iki yüz kuruş fazla maaş verilmesi, idâdîlerde derslerin önemine göre öğretim kadrosunun en azından on kişilik olması ve gerekirse bir müdürle iki hizmetli atanması” isteğinde bulunmuştu. Maârif Nâzırı’nın bu isteği, Sadrazam tarafından olumlu bulunmuş ve kısa süre zarfında Dâr’ül-maârif binası, idâdîye dönüştürülmüş ve böylece ilk mülkî idâdî açılmıştı. Yine bu yılda, Dâr’ül-muallimîn bünyesinde bir idâdî şubesi oluşturulmuştur. İdâdîlerin ilk ders programı içinde şu dersler yer almıştır: “ Kavaid-i Osmâniye, Arapça, Farsça,



kıraat ve kitâbet-i Türkî, tarih-i umûmiye-i Osmanî, jimnastik (bazı yerlerde), mükemmel hendese, müsellesat, resim ve tarama, Fransızca, Almanca ve İngilizce” (Kodaman, 1999: 115-117; Öztürk, 2000: 464-465).

1875 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan Yanya Yenişehir İdâdîsi, İstanbul dışında açılan ilk idâdî olmuştur (Ayas, 1948: 233; Öztürk, 2000: 464-465). Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaasının yoğun yaşadığı yerlerden biri olan Yanya'da, 300 Müslüman öğrenci ve 680 gayrimüslim öğrenci bulunmaktaydı. Taşrada ilk idâdînin niçin burada açılmış olduğuyla ilgili net bir bilgi bulunmamaktadır. “Yanya vilâyeti Yenişehir kasabasında, karma eğitim-öğretim yapan bir idâdî açılarak, buradaki çocukların Osmanlılık siyaseti doğrultusunda, devlete bağlı bireyler olarak yetiştirilmesi düşünülmüş olabilir” (Orhan, 2006: 17).

Tersane Konferansı olarak da bilinen İstanbul Konferansı'nda (1876) alınan kararları toprak bütünlüğüne ve bağımsızlığına aykırı bularak kabul etmeyen Osmanlı Devleti'ne Ruslar savaş ilan etmiştir. 1877-78 (93 Harbi) yılında yapılan Osmanlı-Rus savaşı “umur- ı maarifçe büyük icraata vakit bırakmamış” ve bu yılda eğitim öğretim faaliyetleri “ufak tefek” işlerle sınırlı kalmıştır (Mahmut Cevat, 2001: 156).

II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909), çağdaş eğitim yapılanmasının bütün aşamalarında, Tanzimat Dönemi'nde başlayan ıslahat hareketlerinin önemli bir şekilde sürdürüldüğü, eğitim yapılanmasının daha da merkezileştirilerek denetimin arttırıldığı görülmüştür. Nitekim “1876 yılında yapılan Kanun-i Esasi Anayasası, zorunlu ve ücretsiz temel eğitimi, bir dereceye kadar modernize olmuş ve merkezileşmiş eğitim sistemi modelini” pekiştiriyordu. Bu dönemde, okuma-yazma oranında önemli oranda artış olmuş ve ortaöğretimin birçok alanında okullar açılmıştır (Türk, 2013: 158).

II. Abdülhamid'in otoritesinin artmasıyla beraber, eğitimde dinî ve otoriter değerler vurgulanarak ayrılıkçı faaliyetlerle de mücadele edilmiştir. Bâb-ı Âlî, Müslüman nüfus üzerinde Osmanlı Devleti'nin ideolojik alt yapısını güçlendirmek üzere eğitimde sosyal disiplinizasyon geleneğini yeniden kullanmıştır. Önceki yıllarda temel olarak dinî kurallar ya da İslâmî değerlerin öğretilmesine önem verilirken, II. Abdülhamid Dönemi'nde bunlardan başka, sadakatin başlıca kaynağı olarak halifelik, siyasi ve dinî kimliğin en önemli birleştirici ögesi olan ümmetçilik öne çıkmıştır. Devletin okul ders programları 1880, 1891-1892, 1901 ve 1904 ıslahatlarıyla bu doğrultuda oluşturuldu (Türk, 2015: 713-726).

Mülkî okullarını bitiren “Müslüman devlet memurlarının dindar olmaması yüzünden” oluşabilecek sorunlar nedeniyle, II. Abdülhamid konuyu, 12 Haziran 1898 tarihli yazı ile Maârif Nezâretine bildirmiştir. Bunun üzerine, Maârif Nezâretince yapılan çalışmalar sonucunda, bahsedilen bütün mülkî okullar için yeni din eğitimi müfredatları hazırlanmış, din ilimleri dersinin okullarda öğretilmesi istenmiştir (Yıldız, 2016: 641-660).

1887 yılında bir araya gelen Maârif Komisyonu, idâdîlerden o tarihe kadar açılmış olanların korunması ancak bu tarihten sonra yapılacak olanların durdurulması kararı almıştı. Ayrıca komisyon üç sene olan idâdîlerin eğitim süresini dört yıla çıkarmıştır. Buna gerekçe olarak, rüşdiyelerin kendi programlarındaki derslerini öğretmen yetersizliğinden uygulayamadıkları ve bu derslerin bir kısmının ibtidâîlerde, bir kısmının da idâdîlerde okutulabileceği gösterilmiştir (Karagöz, 2019: 369-370; Kodaman, 1999: 120).

1892 yılında yayımlanan resmî bir tebliğle taşra idâdîleri ekonomik yetersizlikler yüzünden beş ve yedi senelik olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sancaklarda ve eğitim geliri az olan vilâyetler, beş senelik nehârî idâdîler olarak uygun görülmüştür. Gerek beş senelik nehârî, gerekse yedi senelik

leyli idâdîlerde rüşdiye sınıfları da bulunmaktaydı (Ayar, 2010: 39-59; Kodaman, 1999: 122). Bazı da idâdîlerin yıllık masrafları şu şekildeydi:

Tablo 2.

Bazı Leyli İdâdîlerin Yıllık Masrafları

Masraflar	Sivas Leyli İdâdî	Elazığ Leyli İdâdî	Erzurum Leyli İdâdî	Diyarbakir Leyli İdâdî
Okul müdürü maaşı	18.000	9.000	12.000	9.000
Öğretmen maaşı	115.200	87.600	81.000	82.200
Muavin ve mubassır maaşı	10.200	11.400	18.000	7.800
Diğer memurlar	10.200	11.400	13.200	10.200
Hademelerin maaşı	12.240	16.920	16.320	9.840
Tevzi-i mükâfat için	2.250	2.250	1.500	1.500
Tenvirat masrafı	4.000	4.000	5.000	4.000
Mekûlât masrafı	50.000	50.000	75.000	50.000
Melbûsat masrafı	30.000	30.000	37.500	30.000
Mahrukat masrafı	7.200	6.000	12.000	6.000
Müteferrit masraf	3.200	2.000	2.400	2.000
Ecza-ı tıbbiye <sup>1</sup>	1.500	1.500	1.500	1.500
<b>Toplam</b>	<b>263.990 Kuruş</b>	<b>232.320 Kuruş</b>	<b>275.420 Kuruş</b>	<b>214.040 Kuruş</b>

Kaynak: (Kodaman, 1999: 122-123).

1902 yılında, öğretim sürelerine göre derslerin fazlalığı ve öğrencilere ağır geldiği düşünülerek leylî idâdîlerin eğitim süresi sekiz, nehârî idâdîlerin ise altı yıla yükseltilmiştir. Aynı zamanda idâdîlerin bir kısmına ziraat, bir kısmına ticaret ve sanayi dersleri konulmuştur. Ancak 1906 yılında idâdîlerin eğitim süresi ile ilgili bu uygulamadan vazgeçilmiş ve idâdîler tekrar eski haline getirilmiştir (Öztürk, 2000: 466). 1905-1906 yılı istatistiklerine göre, Osmanlı Devleti'nde 93 resmî, 11 özel ve 5 askerî olmak üzere toplam 109 adet idâdî bulunmaktaydı. 1909 yılına gelindiğinde öğrenci sayısının 20.000 civarında olduğu ifade edilmektedir (Kodaman, 1999: 129).

1911 yılında İstanbul'da ilk kadın idâdîsi açılmış ve bu okul 1913 yılında İstanbul İnâs Sultânîsi adıyla anılmıştır. Her ne kadar 1880 yılında İstanbul'da idâdî seviyesinde kadınlara özgü okul açılmışsa da iki yıl sonra halkın ilgisizliğinden dolayı kapanmıştır. Üç öğrencinin kayıt yaptığı bu

<sup>1</sup> Ecza-ı tıbbiye: Eczacılık (Bkz. Şemsettin Sami, 1996: 73).

okulda “babalarının kızlarını kaydettirmeleri, kızları olmayanların da okula yardım etmeleri” istenmekteydi. Genel kültür dersleri, Türkçe, Fransızca, Almanca, İngilizce, musikî, el ve ev işleri gibi dersler okul programına alınmıştı (Akyüz, 2019: 233, 277; Öztürk, 2000: 466).

1913-1914 eğitim-öğretim yılından itibaren on yıllık sultânî haline getirilen bu okul, önce İstanbul İnâs Sultânîsi, daha sonra Bezmiâlem Valide Sultan Sultânîsi olarak anılmıştır. İstanbul’da Erenköy, Çamlıca ve Kandilli İnâs Sultânîleri açılan diğer sultânîlerdir. 1913’te inâs sultânîlerinin tâlî sınıflarında malumât-ı tabiiye ve sıhhiye, malumât-ı hikemîye ve kimyeviye, malumât-ı ahlâkiye ve medeniye, hesap ve cebir, hendese, kozmografya, iktisat-ı beytî, terbiye-i etfal, lisân-ı ecnebi, gına ve musikî, resim, terbiye-i bedeniye, biçki-dikiş-nakış ve tıbahat (aşçılık) dersleri okutulmuştur. Böylece bir taraftan on yıllık inâs sultânîleri eğitim faaliyetlerine başlarken diğer taraftan da beş yıllık erkek idâdîlerine denk inâs idâdîleri açılmıştır (Öztürk, 2000: 466 ).

II. Meşrutiyet’in ilânından sonra vilâyet merkezlerinde bulunan bir kısım idâdîler sultânîye dönüştürülmüş, müfredatları da buna göre düzenlenmiştir. 1910 yılında başlayan bu uygulama sonunda İstanbul’da ve diğer bazı büyük şehirlerde mevcut on idâdî, sultânîye dönüştürülmüştür. Böylece “sultânîler, 1913 yılına kadar vilâyet merkezlerinde bulunan yedi yıllık idâdîlerin yerini almıştır. 1913 yılından itibaren sancaklarda bulunan beş yıllık idâdîlerde de bazı düzenlemeler getirilmiştir. 1913’te yürürlüğe giren programa göre idâdî adı altında faaliyet gösteren bu okullar, o sırada rüşdiyeler kaldırıldığı için eğitim süresi altı yıla çıkarılmış olan ibtidâîlere dayandırılacak, muhtelif amaçlı okullar halinde oluşturulması kararlaştırılmıştır. Yeni programa göre ilk sınıfta, hazırlayıcı nitelikte temel dersleri bir arada görecektir olan öğrenciler sonraki iki sınıfta yine bazı temel dersler bir arada görülmek suretiyle umûmi, ziraat, ticaret ve sanat kollarına ayrılması düşünülmüştür” (Öztürk, 2000: 466 ).

Sultânîler, yeni programlarıyla faaliyetlerine başlamışlardır. Ancak I. Dünya Savaşı’ndan dolayı, bu okullarda mesleğe yönelik dalların açılması çok az yerde gerçekleşebilmiştir. Nitekim Millî Mücadele’nin sonlarına doğru sadece altı ziraî, beş sınaî ve bir ticari şubeli idâdî bulunmaktaydı. Mezunları sınavla sultânîlere kaydolma hakkını kazanan bu yeni idâdîler, ortaöğretimin birinci basamağını oluşturan eğitim kurumları olarak varlığını, Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar devam ettirmişlerdir. 1923 yılında bütün genel ortaöğretim kurumlarına lise adının verilmesi kararlaştırılmıştır. O yıllarda Türkiye’de 72 tane bir devreli lise, 23 tane tam devreli lise vardı. Bunların ortaokul dengi ilk devresine 5362’si erkek, 543’ü kız toplam 5905 öğrenci devam ediyordu. Bugünkü lise dengi ikinci devrede ise 1011’i erkek, 230’u kız olmak üzere toplam 1241 öğrenci bulunuyordu (Öztürk, 2000: 466 ).

#### **1.4. İdâdîlerin Mimari Yapısı**

Klasik bina içi tasarımlarını, modern okullara uyarlamının zorluklarından dolayı, idâdî binalarının planları Avrupa’dan getirilmiştir. “*Vücuda gelen mekâtib- idâdîyenin eşkâl ve taksimatı Paris mekteplerininkine mutabıktır.*” denilerek Avrupa’ya dönük eğitim anlayışını sembolize eden bir mimari tarz seçilmiştir (Kuzucu, 2007: 103-125; Özgüven, 1990: 44-47). İdâdîler için nezâretçe hazırlanan tip projelerin, bölgesel ihtiyaçlara göre, okulun yapılacağı yerdeki yöneticiler tarafından tekrar projelendirilmesi, bu yapıları tek tip devlet okulu olmaktan uzaklaştırmıştır (İgüs, 2008: 62).

Planlar, binanın büyüklüğüne göre belirli tiplere ayrılmış, ancak cepheler ve plan tasarımları açısından benzer özellikler göstermiştir. İdâdîler genel olarak üç plan tipinde yapılmıştır. Birinci tip plan İstanbul’da ve Balkan şehirlerinde, ikinci tip orta büyüklükteki yerleşmelerde, üçüncü tip ise büyük merkezlerde uygulanmıştır. Kareye yakın bir şekil olan planlarda giriş kapısının iki yanında sınıflar ve odalar oluşturulmuş, binanın iç kısmının aydınlanması ve yapımda gereksiz masraftan kaçınmak için orta yere avlu tasarlanmıştır. Hem leylî, hem de nehârî öğrenciler için

yapılan yedi derslikli binalarda laboratuvar, yemekhane, kiler, hamam ve yatakhane bölümleri bulunmaktaydı (Kuzucu, 2007: 103-125; Özgüven, 1990: 44-47).

İdâdî binaları genel olarak: “İki katlı, yığma kâgir bloklardan meydana gelen ve döşeme malzemesi ahşap olarak oluşturulan yapılardır. Cephe, ikili ya da üçlü gruplar halinde düzenlenen kemerli ya da alınlıklı pencereler ile hareketlendirilmiştir. İdâdîlerde belli bir süsleme programı görülmez. Genellikle yapıların cepheleri, binadan binaya farklılık göstermektedir”. Cephede ve iç mekânlarda sadelik tercih edilmiştir. Süsleme sadece merdivenlerde ince işçilik halinde görülür (İgüs, 2008: 62).

### 1.5. Mülkî İdâdîlerin İdare-i Dâhiliyelerine Mahsus Talimat

İdâdîlerin müfredat eksikliğini gidermek ve diğer öğretim kurumlarında uygulanan programlarla uyumu sağlamak üzere, bir komisyon tarafından 13 Haziran 1892 tarihinde, “Umûm Mekâtib-i İdâdîye-i Mülkîyenin İdare-i Dâhiliyelerine Mahsus Talimat”<sup>2</sup> hazırlanmıştır. Bu talimatla rüşdiye ile idâdî eğitiminin birleştirilmesi kararlaştırılmış ve ders programları da buna göre oluşturulmuştur. Talimatta ayrıca idâdîlerde görevli müdürün, müdür-i sanînin, muavinlerin, mubassırların, kâtiplerin, tabib ve hademelerin görevleri ile öğrencilerin okula kabul şartları, öğrencilere verilecek ceza ve mükâfatlar, sınavlar, öğrencilere verilecek yiyecek ve giyecekler ile nehârî ve leylî idâdîlerde öğrencilerin günlük çalışma saatleri belirtilmiştir (Şam, 2017: 181-203).

#### 1.5.1. Leylî Okul Mevcutları

Leylî idâdîler, leylî öğrencilerin sayısına göre dört sınıf olacaktır. Birinci sınıf yüz elli, ikinci sınıf yüz, üçüncü sınıf yetmiş beş, dördüncü sınıf elli olmak üzere toplam üç yüz yetmiş beş leylî öğrenci alınacaktır (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.2. İdâdîde Görevliler

İdâdîlerde müdür, ikinci müdür, yeterli sayıda muavinler (müdür yardımcıları), mubassırlar, memurlar, hizmetliler ve ihtiyaç oranında öğretmenler görev yaparlardı. Okul müdürü, müdür-i sanî, muavinler ve öğretmenleri, Maârif Nezâreti tarafından seçilirdi. Okulun ambar, kütüphane ve depo memurları ile kâtip, mubassır, tabib ve imamı, vilâyet maârif müdürü tarafından seçilip Maârif Nezâretinin izniyle atanırdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Hademeler ise okul müdürü tarafından seçilip maârif müdürü tarafından atanır ve Maârif Nezâretine bilgi verilirdi. Hiçbir memuriyet ve hizmetin mazeretsiz bir şekilde vekâletle idaresi uygun değildi. Herhangi bir mazeret olduğunda vekil olacak kişinin iyi ahlâklı olması, vekil olacağı görevi yapabilecek nitelikte olması ve maârif müdürünce uygun görülmesi gerekirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.3. Müdürlerin Görevleri

Müdür, öğrencilerin terbiyesinden, derslerin iyi bir şekilde yürütülmesinden, düzenin sağlanmasından, okulun temizliğinden, gündüzlü idâdîlerde müteahhitlerin kantin (bakkaliye) sözleşme şartlarına uymasından, okulun demirbaş eşyasının korunmasından, memur ve öğretmenlerin görevlerine dikkat etmelerinden birinci derecede sorumluydu. Görevinde kusurlu bulunduğu memur ve öğretmenleri uyarır, tekrarı halinde taşrada maârif müdürüne, Dersaadet'te Mekâtib-i İdâdîye İdaresine yazıyla bildirirdi. Müdür, acil durumlarda öğretmen ve memuru

<sup>2</sup> 1899/1317 yılına ait Maârif Nezâreti Salnâmesi'nde geçen “Umûm Mekâib-i İdâdîye-i Mülkîyenin İdare-i Dâhiliyelerine Mahsus Talimat” için bkz. Erişim: (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>) Erişim Tarihi: 7.5.2020, 193-230

görevden el çektirir, bu durumu taşrada maârif müdürüne, Dersaadet'te Mekâtib-i İdâdiye İdaresine bildirirdi. Kesin ihraç taşrada maârif müdürünün, Dersaadet'te nezâretin onayına bağlıydı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Müdür, aralık, mart ve haziran aylarının başlarında okulun durumu ile ilgili çizelgeyi, her ayın sonunda öğretmenlerin derslerde hangi konuları işlediğini gösteren defteri taşrada maârif müdürüne, Dersaadet'te Mekâtib-i İdâdiye İdaresine gönderirdi. Ayrıca öğretmen, memur ve diğer personelin devamsızlık çizelgesi de teslim edilirdi. Çizelge ve defterler, sınav ve maaşlar için gerekli olup müdür tarafından düzenlenip, maârif idareleri görüşüyle zamanında nezârete gönderilirdi. Okul müdürü, her yılsonunda öğretmenlerle yaptığı toplantı sonrasında değişiklik ve düzenleme ihtiyacı duyulan konuları, açıklamaları ile beraber ilgili mercilere bildirirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.4. Müdür-i sanîlerin Görevleri

Müdür-i sanîler (ikinci müdür), nezâretçe atanır, bütün işlerde müdüre yardımcı olurlardı. Müdür bulunmadığı zamanlarda müdüre vekâlet ederlerdi. Müdür-ı sanî olmayan okullarda, müdür-i sanînin görevlerini müdür yapardı. Öğretmen ve memurların devam-devamsızlık takiplerine, derslerin program doğrultusunda yürütülmesine dikkat ederdi. Her akşam sınıf defterlerini kontrol eder ve imzalardı. Öğretmen ve memurların görevlerinde kusur gördüğünde, şikâyet ve öğrenciler arasında kavga olduğunda müdüre bildirir, ayrıca durum ilgili raporu müdüre sunardı. Okulun temizliğini (gıda, yemekhane, yatakhane) kontrol eder ve düzeni sağlardı. Öğrencilerin künye defteri ve sınav çizelgeleri ile öğretmen ve öğrencilerin olay kayıtlarını tutardı. Yemek tabelalarını onaylardı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.5. Muavinlerin Görevleri

Muavinler (müdür yardımcıları), leylî öğrencilerin iyi bireyler olmasına gayret ederlerdi. Onların derslerine yardımcı olmalarında ve ayrıca okuldaki eğitim işlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinde müdüre karşı sorumluydular (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Nöbetçi muavinler, yatakhanelerde müdür tarafından belirlenen yerlerde nöbet tutardı. Sabahleyin öğrencilerden önce kalkıp, öğrencilerin hızlı bir şekilde giyinip aşağı inmelerini, mütalaahane namaza başlamalarını sağlardı. Mütalaa zamanlarında öğrencileri, sınıf sınıf ayırıp dersliklerin genişliğine ve öğrencilerin sayısına göre bir veya iki derslikte toplayıp gözetlerdi. Üç muavinden birisi serbest olur, öğrencilerin bir derslikte toplanması mümkünse diğer muavin de serbest olurdu (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Muavinler öğrenciler sınıflarına girdiklerinde bahçe kapısında, teneffüse çıktıklarında sınıf kapısında bulunurdu. Mubassırların<sup>3</sup>, öğrencileri ikiye bölerek dışarı çıkarmalarını ve herhangi bir düzensizliğin oluşmamasını sağlardı. Mubassırlar muavinlerin emrinde hareket ederlerdi. Teneffüslerde bir muavin ile mubassırlar olurdu. Teneffüslerde öğrencilerin sınıflara girmelerine izin verilmez aksi durumda öğrenci cezalandırılırdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Muavinler, sabahleyin mubassırlar tarafından alınan yoklamalarda hazır bulunurdu. Gelmeyen öğrencileri yok yazardı. Günlük defterleri kontrol ederek gün içinde gelen mazeretli öğrencilerin müdür veya müdür-i sanî imzasıyla mazeret belgesini teslim alır, mazeretsiz gelen öğrencilerin numara ve isimlerini müdüre verirdi. Öğrencilerin okula devam etmesi önemli olduğundan bu konuda gerekli özeni gösterirdi. Her akşam öğrencinin ödül ve cezası ertesi gün yevmiye (günlük)

<sup>3</sup> Mubassır: Okullarda öğrencilerin tertip-düzen işleriyle uğraşan memurlar hakkında kullanılan bir tabirdir. Arapça görüp, gözetici anlamına gelen mubassırlık, 1908 yılında kaldırılmıştır. Mubassırların görevi ise müdür muavinlerine verilmiştir. Bkz. Mehmet Zeki Pakalın, 1993: 560.

defterinden başka bir deftere yazılmak üzere müdür-i sanî tarafından muavin-i evvele verilirdi. Muavin-i evvel, aferin belgelerini doldurarak müdüre mühürletmek zorundaydı. Cezalandırılan öğrenciyi muavinler nöbetleşe gözetirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Muavinler, öğrencilerin mütalaa ve müzakerelerinde gözetmenlik yapar, boş vakit geçirmemelerine dikkat ederdi. Birinci ve ikinci sınıfların program gereği müzakere zamanları çok olduğundan müdür ders çizelgesini hazırlarken muavinlerin bu müzakerelerde bulunabilmelerini sağlayacak şekilde düzenleme yapardı. Sınıfların sayısı muavinlerin sayısından fazla olduğu takdirde muavinlerin bulunacakları derslikler ihtiyaca göre belirlenirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Muavinler, gece mütalaaalarında sınıfların yevmiye defterlerini kontrol edip öğretmen tarafından ödev verilmişse öğrencilerin ödevlerini yapmasını sağlar, ödevlerini yapmayıp başka işlerle uğraşanlara ceza verirdi. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğle mütalaaasında ödev defterlerini ve kitaplarını kontrol eder. Ödev defterlerini düzensiz tutanların isimlerini öğretmenlerine, kitaplarını kaybedenlerin isimlerini müdüre verirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Muavinler gece nöbetleşe okulda kalırlardı. Muavinlere verilecek izin süresi akşam ders bitiminden ertesi gün ilk müzakere zamanına kadardı. Bu süre zarfında müdür veya müdür-i sanî okulda kalmak zorundaydı. Yemek zamanında muavinlerden biri yemekhanede bulunurdu. Muavinler, görevlerini aksatmamak şartıyla öğretmenlik yapabilirlerdi. Cuma günleriyle diğer tatil günlerinde okulda bir muavin ve bir mubassır kalırdı. Tatil günlerinde sorumluluk muavine aitti. Tatil geceleri nöbet çizelgesine göre hareket edilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.6. Memurların Görevleri*

Okulun bütün memurları birinci ders başlamasından son ders sonuna kadar okulda hazır bulunur, müdürden izin almadıkça okuldan çıkamazlardı. Memurların uygunsuz davranışta bulunmaları, öğrencilerin görebileceği yerlerde ve koridorda sigara içmeleri, okulla ilgisi olmayanları okulda kabul etmeleri yasaktı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.7. Kâtiplerin Görevleri*

Okulun mali işleri ve yazışmalarından sorumluydular. Müdür tarafından havale olunan her türlü yazıyı yazar ve korurdu. Okulun demirbaş defterini düzenler ve güncellerdi. Satın alınan erzakı cins, miktar ve fiyatıyla birlikte deftere kaydeder ve küçük giderlerin kaydını tutardı. Yemek tabelalarını düzenler ve okul müdürüne sunardı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.8. Mubassırların Görevleri*

Mubassırlar, rüşdiye okullarından mezun (şehadetnâmeli) veya o derecede bilgili, tecrübeli kişilerden seçilirdi. Mubassırlar, teneffüslerde öğrencileri gözetirdi. Müzakere zamanlarında koridorlarda bulunarak, muavinin izniyle çıkan öğrencileri gözlemler ve muavinin vereceği emirleri yerine getirirdi. Öğrencilerin sabah ve akşam yoklamalarını alıp, raporu müdür-i sanîye (Dersaadet'te muavine), müdür-i sanî olmayan okullarda müdür-i evvele verirdi. Teneffüs ve dinlenme zamanlarında muavinlerle beraber öğrencileri gözetir ve haftada bir defa müdürün emriyle nöbetleşe okuldan çıkardı. Muavini olmayan okullarda ders ve müzakere hariç muavine ait olan görevleri de yapardı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.9. Ambar Memurunun Görevleri*

Satın alınan malzemeyi ambarda muhafaza ederek gerektiği kadar malzemenin kullanılmasını sağlardı. Malzeme giriş çıkışıyla ilgili iki adet defter tutar, kabul ettiği malzemenin belgesini onaylatırdı. Erzakı, öğrenci sayısı kadar aşçıbaşına teslim ederdi. Erzakı nöbetçi muavin, müdür-i sanî veya kâtip, mubassır ile son sınıf yatılı öğrencilerden biri hazır bulunarak tartıp sayar ve

erzak, tabelaya yazılarak hazır bulunanlar tarafından tabela imzalanırdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Ambar memuru ambarda bulunan kantar, terazi vs. temiz bulundururdu. Her yılsonunda tartıların belediyede kalibrasyonunu (ayar) yaptırmak zorundaydı. Bunu yapmadığı takdirde komisyon tarafından maaşının yarısı kesilirdi. Erzak ambarı, her ay sonunda okul komisyon marifetiyle denetlenirdi. Ambar defteri ile kâtip tarafından tutulan erzak ve öğrenci özet defterlerine bakılır, ambar mevcudunda eksiklik tespit edilirse ambar memuru komisyon tarafından işten el çektirilip soruşturma başlatılırdı. Ambar memuru gerektiğinde müdürün emriyle mubassırların görevini de yürütürdü (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.10. Depo Memurunun Görevleri

Depo memuru belgeyle kendisine verilen elbise, havlu, yatak takımları, yemekhane ve mutfak malzemeleri ve her türlü ders araç gereçlerini kabul ve korumakla görevliydi. Müdürün emriyle, belgeyle malzemeleri öğrenci ve hizmetlilere teslim ederdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Gerektiğinde müdürün emriyle mubassırların görevlerini de yapardı. Elli kişilik leyfî okullarda ambar ve depo memurlukları birleştirildiğinden ambar ve depo memuruna ait görevler bir kişi tarafından yürütülürdü. Ayrıca mubassırlık görevi verilmezdi. Depo ve ambar memurlarının atamaları kefalete bağlı olurdu (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.11. Tabipin Görevleri

Tabip, her gün sabahleyin okula gelip hastalanan öğrencileri muayene eder, çağrıldıkça da okula gelirdi. Öğrencilerin sağlık durumu ile ilgili bir defter tutar ve raporunu okul müdürüne sunar (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### 1.5.12. Hademelerin Görevleri

İdâdîlerin temizlik, bakım ve onarım işlerini yürütürlerdi. İdâdînin büyüklüğüne göre hademe sayısı da değişiklik gösterirdi (Yılmaz, 2015: 82).

#### 1.5.13. Personelin Disiplin İşlemleri

Öğretmenler hiçbir sebep ve bahaneyle derslerini terk edemezlerdi. Derslerini terk ettiklerinde, maaşlarından o derse denk düşen miktarı kesilirdi. Okula gelemeyecek derecede hasta olan öğretmenin yerine o dersi işleyebilecek bir vekil atanır, vekile yarım ve üçte iki hesabıyla vekâlet maaşı ödenirdi. Vekil atanmadığı veya bulunmadığı takdirde gelemeyen öğretmenin maaşının yarısı kesilirdi. Mazeretin devamı halinde taşrada maârif müdürüne, Dersaadet'te ilgili yere bildirilirdi. Bu usul, okulun memur ve hizmetlileri için de geçerliydi. Okul ve maârif idarelerince geçerli bir mazereti olmayarak ayda üç defa derse gelmeyen öğretmen ile iş başında bulunmayan memur ve hizmetli irade-i seniye gereğince istifa etmiş sayılırdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Eşyanın satın alınmasında, korunmasında, tüketilmesinde görevli olan memurların görevlerini kötüye kullandıkları anlaşılırsa derhal inceleme başlatılır ve suçun oluştuğuna kanaat getirilirse yapan kişi maârif idaresi tarafından inceleme evrakları ile beraber ait olduğu mahkemeye sevk edilirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Öğretmen ve memurların görevlerinde ilgisiz oldukları veya ehil olmadıkları anlaşılırsa üstüne haber vermeyen okul ve maârif müdürü sorumlu olurdu. Muavin ve öğretmenlerden talimat hükümlerini ihlal eden, öğrenciyi kıskırtanlar hakkında acil olarak maârif müdürünün başkanlığında, okul müdür-i evvel, müdür-i sanî ve uygun öğretmenlerden oluşan bir komisyonla ilgililer işten el çektirilirdi. Görevinin başında bulunmayan okul müdürü için, olmadığı gün

maaşından kısd-el-yevm (çalışılmayan gün) hesabıyla maârif müdürü tarafından kesinti yaptırılırdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Müdür-i sanî, muavinler ve diğer memurlardan talimatta belirtilen usul ve kaidelere uymayanların maaşlarından okul müdürü tarafından kesinti için ay sonunda maârif müdürüne bilgi verilirdi. Maârif müdürü okul müdürünün gerekçeli yazısında belirtilen kesintiyi yapmak zorundaydı. Her hangi bir haksızlık ve kötü niyet olduğu anlaşılırsa maârif memurları ve okul öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurulur, inceleme sonucunda karar verilirdi. Kesinti maârif sandığına gelir olarak kaydedilirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Öğretmenler için yalnız okula devam yeterli değildi. İyi ders anlatmayan ve sınıfta hâkimiyet kuramayan öğretmenlere de okul müdürü tarafından kısd-el yevm hesabıyla kesinti yapılırdı. Ayda üç kez maaşından kesinti yapılan öğretmen ile beş kez kesinti yapılan muavin, maârif müdürü tarafından yazılı olarak uyarılır, tekrarı halinde kınama cezası verilirdi. Bundan da bir sonuç alınmazsa, durum Maârif Nezâretine bildirilirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### *1.5.14. Personelin Özlük Hakları*

Maârif müdürü tarafından okul müdürlerine ve okul müdürlerinin emri altındakilere görevleri dışında emir verilemezdi. Okul müdürleri, muavinler, öğretmenler ve hademeler her ne suretle olursa olsun, üç sene geçmedikçe, tatil günlerinde izin talebinde bulunamazlardı. İzni dolmayanlarla ilgili yazışmaların Maârif Nezâretine gönderilmemesine maârif idareleri dikkat edeceklerdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Maârif memurları ve hizmetlilerin terfi için dilekçelerini maârif idarelerine vermeleri, maârif idareleri tarafından görüş ilave edilip Maârif Nezâretine gönderilmesi gerekirdi. Aksi takdirde, kişi tarafından Maârif Nezâretine gönderilen dilekçeler dikkate alınmazdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### *1.5.15. Ücretsiz Yemek Yiyecek Personeller*

Leylî okulların müdür, muavin, mubassır, hizmetli, aşçı ve kapıcıları, gece okulda kalmağa mecbur oldukları için nöbetçi olup olmadıklarına bakılmaksızın yemek yerlerdi. Tatillerde dahi leyli okullarda bulunan öğrenciler ile memur ve hizmetlilere yemek verilirdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### *1.5.16. Leylî ve Nehârî Öğrencilerin Uyması Gereken Kurallar*

Leylî öğrencilerin okulda üzerlerinde fazla para ve değerli eşya bulundurmaları yasaktı. Bu tür para ve eşyalar emaneten idareye teslim edilirdi. Öğrenciler veli ve akrabalarıyla büyük teneffüslerde ve belirlenen iki günde görüşebilirlerdi. Bu günler dışında görüşme yapılmasına ve ayrıca dışardan kim olursa olsun okulda öğrenciyle görüşülmesine izin verilmezdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Leylî öğrencilerin tatil günlerinden başka okuldan dışarı çıkmaları ve evlerine gitmeleri, velileri tarafından okul idaresinden izin almalarına bağlıydı. Bütün öğrencilerin kahvehanelerde oturmaları ve uygunsuz yerlerde dolaşmaları yasaktı. Nehârî öğrencilerin okuldan dışarı çıkmaları okul idaresinin iznine bağlıydı. Öğrencilerin tatil günleri dışında okula gelmemeleri halinde velilerinin mazeretlerini okul idaresine bildirmeleri gerekiyordu (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

#### *1.5.17. Ödül ve Cezalar*

Okula devamsızlık yapmayan, çalışkan, okul içinde örnek davranış sergileyen öğrencilere “*aferin, tahsin, imtiyaz*” belgeleri verilirdi. Bu belgelerin üzerine öğrencinin ismi ve ödül nedeni yazılır,



belgeler müdür veya müdür-i sanî tarafından imzalanırdı. Bir tahsin belgesi dört aferin ve bir imtiyaz, iki tahsin yerine geçerdi. Beş imtiyaz belgesini alan öğrenci okuldan ayrıldığında bu belgelerin karşılığında kendisine bir kitap verilirdi. Okula devamsızlık yapan, tembel olan, gerek okul içinde ve gerek okul dışında terbiyesizlik yapan öğrencilere okul müdürü tarafından “*tenbih, tekdir, nişane-i tevbih, tevkif, izinsizlik, tekdir-i alenî, ihrac-ı muvakkat, ihrac-ı katî*” cezası verilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Nişane-i tevbih cezasını alan öğrencinin sınıf defterinde ismi hizasına işaret konulurdu. Tevkif cezası, öğrencinin dinlenme ve teneffüslerde bir saat kadar yazı ile uğraşmasıydı. İzinsizlik cezası alan leylî öğrencinin hafta sonu evine gitmesine izin verilmezdi. Nehârî öğrenciler için ise bu ceza herkes tarafından görülen bir yerde her teneffüste ayakta durmasıydı. Tekdir-i alenî cezası alan öğrencinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin huzurunda cezası gerekçesiyle okunur ve siciline işlenirdi. İhrac-ı muvakkat, bir haftadan fazla olmamak şartıyla öğrencinin evine gönderilmesiydi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Nişane-i tevbih ve tevkif cezası, özürsüz devamsızlık yapan, çalışma ve davranışlarında kusur bulunan öğrenciler için verilirdi. Üç nişane cezası alan öğrenciye tevkif cezası verilirdi. İzinsizlik cezası, devamsızlığı alışkanlık haline getiren, haftada dört tevkif cezası alan öğrencilere uygulanırdı. Tekdir-i alenî cezası dört kez üst üste izinsizlik cezası alan, öğretmenlere ve memurlara itaat etmeyen, saygısızlık eden, arkadaşlarıyla kavga eden, okuldan kaçan, kesici alet taşıyan öğrencilere verilirdi. Nehârî öğrencilerden mazeretsiz bir şekilde okula gelmeyen öğrenciler için firar etmiş gözüyle bakılırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

İhrac-ı muvakkat cezası, iki kez tekdir-i alenî cezası alan öğrencilere uygulanırdı. Okuldan ihrac-ı katî cezasını gerektiren davranışlar ise şu şekildeydi: İki sene üst üste sınıfı geçememek, bir sene içinde iki kez ihrac-ı muvakkat cezası almak, okulun düzenini bozmak, idareci ve öğretmenlerine başkaldırmak, küfretmek, şiddet uygulamak ve arkadaşlarını şiddete teşvik etmek, genel edebe aykırı davranışlarda bulunmak. Bir öğrenci hakkında ihrac-ı katî cezası, okul müdürü ile en az üç öğretmenden oluşan bir kurul tarafından inceleme yapıldıktan sonra, ihraç nedeni tutanağıyla beraber maârif müdürüne bildirilir ve maârif müdürünün emri üzerine işlem yapılırdı. Karar verilinceye kadar öğrenci okula alınmazdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Öğrenciler tevkif cezasından bir aferin belgesi, izinsizlik cezasından imtiyaz, iki tahsin veya sekiz aferinle kurtulurdu. Ceza bedeli olarak geri alınan ceza evrakı yırtılırdı. Ancak suçun şiddetine göre affedilmeyen cezalar için aferin ve tahsin belgeleri kabul edilmezdi. Ödül ve cezalar okul müdürünün emriyle uygulanırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### 1.5.18. Sınavlar

Her sene belirlenen zamanlarda imtihan-ı umûmi ve ders yılı içinde üçer ay arayla imtihan-ı hususi sınavları yapılırdı. Ramazan ayına denk gelen imtihan-ı hususilerin zamanı ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmazdı (BOA, MF. MKT., 15, 1-2). İmtihan-ı hususiler yazılı olup bu sınavlar için dersler kesilmez ve bir haftada bitirilirdi. İmtihan-ı umûmiler için ihtiyaç kadar mümeyyizleri, her dersin öğretmeni ve okul müdürü görüşüp seçim yaparlardı. Leylî okul müdürleri, mümeyyizlerin isim çizelgesini zamanında maârif müdürüne verirler ve çizelgenin onaylanması halinde maârif müdürü tarafından davetiyeler mümeyyizlere gönderilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Nehârî okulların müdürleri, seçilen mümeyyizlerin isimlerini içeren çizelgeyi, öncelikle mutasarrıfa vererek, alacağı cevaba göre hareket ederdi. Dersaadet idâdîleri, imtihan-ı umûmiler için seçilecek mümeyyizlerin isimlerini Mekâtib-i İdâdiye İdaresine bildirir ve davetiyeler bu kurum tarafından gönderilirdi. Vilâyet merkezlerinde bulunan idâdîlerin sınavları maârif ve

Dersaadet, sancaklarda bulunan idâdîlerin sınavları okul müdürlerinin denetiminde yapılırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Sınavlarda tam puan ondur ve numaraların dereceleri şu şekildedir: On ve dokuz, aliyü'l-âlâ (pekiyi); sekiz ve yedi, âlâ (iyi); altı, karib-i-âlâ (iyiye yakın); beş, vasat (orta); dört, karib-i vasat (ortaya yakın-geçer); üç, zayıf ve bundan aşağısı sıfır olarak kabul edilirdi. Sınıfı geçmek için alınacak not en az üçtür. Bundan başka o sınıfta okunan derslerin sayısına göre tüm notların toplamının yarısı not ortalaması sayıldığından her dersten üç ve üçten fazla almak gerekiyordu. Not ortalamasını geçip de iki dersten kalan öğrenci bir defaya mahsus olmak üzere ikmal (bütünleme) sınavlarına girebilirdi. Ancak bu sınavlardan birini geçmek, sınıf geçme için yeterli değildi. Öğrenci, önceki sene ikmal sınavını veremeyip ertesi sene yapılacak imtihan-ı umûmide yine iki dersten kalacak olursa, ikmal sınavına tekrar kabul olunurdu. Şayet sınavları geçemeyecek durumda bir not alırsa, düşük not aldığı dersten sınav yapılırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Bundan başka öğrencinin sınava girme hakkı yoktu. Ders yılının yarısına kadar okulda bulunmayan öğrenci, devamsızlık sebebi ne olursa olsun o senenin imtihan-ı umûmisine kabul edilmez ve sınıf tekrarı yapardı. Bir sonraki sene sınavlarını verememesinden ötürü sınıfta kalması halinde okulla ilişkisi kesilir, ancak hastalık gibi mazereti olup bunu ispatlayan öğrenci okula devam ederdi. Dersaadet ve Üsküdar idâdîleriyle yedi sınıflı taşra idâdîlerinin son sınıf öğrencisi olup da sınavlarda başarılı olamayanlar ile geçerli bir mazeretten dolayı sınavda bulunmayanlar için beşten düşük not alınan derslerden belirlenmiş zamanlarda bir kez daha sınava girme hakkı verilirdi. Bu sınavda da bir dersten beşten düşük not alanlara son bir kez daha sınav yapılırdı. Bu sınavda da başarılı olamayan öğrenci için sınıf tekrarı veya okuldan atılma işlemi yürütülürdü ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

İmtihan-ı umûmi, mümeyyizlerinin mümkün olduğu kadar sınavı yapacakları derse hâkim olanlardan seçilmesi, mümeyyizlerin görevli oldukları günlerde, derslerine okul müdürü tarafından diğer öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekmekteydi. Mümeyyiz ve öğretmenler, sorulacak sorulara karşılık verilecek cevapları diğerlerine gösterilmeyecek şekilde ayrı ayrı kâğıtlara yazardı. Notlar o ders sınavından sonra mümeyyiz ve öğretmenler tarafından ortalamaları alınarak çizelgeye yazılır ve çizelgenin altı mühürlenirdi. Sınavlarda öğrencilerin verecekleri cevaplar doğrultusunda, öğretmen ve mümeyyizler tarafından tarafsız bir şekilde notlar verilirdi. Sınavdan sonra notlar değiştirilemez ve hiç kimse tarafından notlara müdahale edilemezdi. Sınavda o dersin öğretmeni, maârif ve okul müdüründen başka kimse bulunmazdı.

Leylî ve nehârî öğrenciden belirlenen günlerde sınavlara gelmeyenlere, o sınavdan kalmış gözüyle bakılırdı. Ancak sınav günü gelemeyecek derecede hastalık gibi bir mazereti olanlar izinli sayılırdı. Özrünü ispatlamayanlar, tekrardan sınava alınmazdı. Özrün geçerli olabilmesi için, okul idaresine özrün yazıyla bildirilmesi gerekirdi. Okul idaresi tarafından inceleme yapıldıktan sonra özrü kabul edilen öğrenciler, hazır bulunmadıkları sınavları sene başında vermeye mecburdular. İkmal sınavını veremeyenler üst sınıfa geçemezdi. Özürleri nedeniyle birkaç sınava gelememiş olanların not ortalaması, ikmal sınavların bitiminde dikkate alınırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

İdâdîlerde, bütün öğrencilerin davranışlarının kaydına özgü “tavr u hareket” ve “say u gayret” adıyla iki sütundan ibaret olan bir defter bulundurulurdu. Yirmi dört saat zarfında öğrencinin hal ve hareketleri, mütalaa zamanında gözlemlenen çalışmaları, nöbetçi muavin veya mubassır tarafından sütuna yazılırdı. Bu notlar her ay toplanıp ortalamaları dikkate alınarak on alanlara iki, dokuz alanlara bir aferin belgesi, üç ve iki not alanlara afsız bir, bir ve sıfır alanlara afsız iki tevkif cezası verilirdi. Aylık ortalamalar okul idaresinin tutacağı sicile kaydedilirdi. Ders yılı içinde iyi

davranış sergilemek öğrencinin her ne kadar üst sınıfa geçmesinde belirleyici olmasa da atamalarda etkili olurdu ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

İmtihan-ı hususilerin imtihan-ı umûmiye etkisi yoktu. Fakat öğrencilerde eşitlik durumunda tercih için kolaylık sağlardı. Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmemelerine dikkat edilirdi. Kopya çekerken yakalanan öğrenciye sıfır almış gözüyle bakılıp izinsizlik cezası verilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Her sene imtihan-ı umûmilerden sonra okul müdürü, her öğrencinin her dersten kaç aldığını ve kaçınıcı çıktığını belirten üç nüshalı çizelge hazırlardı. Çizelgeyi kendisi, öğretmenler ve mümeyyizler mühürledikten sonra birini okulda dosyalar, diğer ikisini maârif müdürüne gönderirdi. Maârif müdürü bu çizelgelerden birini dosyalar ve diğer nüshayı varsa mütalaasıyla beraber geciktirmeksizin nezârete gönderirdi. Gönderilecek çizelgelerde ikmal sınavları ile ilgili işlemlerin tamamlanmış olması gerekmektedir. Dersaadet idâdîlerinin imtihan-ı umûmi çizelgeleri, Mekâtib-i İdâdiye İdaresine gönderilirdi. Okullar açıldıktan bir aya kadar çizelgeleri ilgili yerlere göndermeyen veya çizelgelerde silinti olması halinde okul müdürünün birinci ayında dörtte bir, ikincisinde yarısı ve üçüncüsünde de maaşının tamamı kesileceği gibi bu şekilde yolsuzluk yapanlar ve bu davranışlarında ısrar eden müdür nezâretçe azlolunurdu ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Verilecek şehadetnâmeleri okul idaresi düzenler, vilâyet merkezlerinde mümeyyiz, öğretmen, okul müdürü ve maârif müdürü mühürledikten sonra vali onaylardı. Sancaklarda ise şehadetnâmeleri öğretmen, mümeyyiz ve okul müdürü mühürledikten sonra mutasarrıf onaylardı. Dersaadet idâdîlerinin şehadetnâmeleri de bu şekilde düzenlenir fakat Mekâtib-i İdâdiye İdaresi ile Maârif Nezâreti tarafından onaylanırdı ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.19. Okulların Açılış ve Kapanış Tarihleri*

Bütün idâdîlerin imtihan-ı umûmileri için, haziran başında dersler kesilip aynı hafta sınavlara başlanırdı. Örneğin, Maârif-i Umûmiye Nezâreti tarafından Erzurum Maârif İdaresine gönderilen telgrafta, talimat gereği sınavların haziran ayı başında başlatılması istenmişti (BOA, MF.MKT.,1123,4,1.). Temmuz'dan Ağustos'un yirmisine kadar idâdîlerde tatil olunurdu. Ağustosun yirminci günü okul açılarak, derslere gecikmesizin başlanırdı. Okulların başlamasından bir hafta önce, okul idaresince öğrenci kayıtları yapılırdı. Bütün sınav işlemleri ve kayıtlar eylül ayının başlangıcında biterdi. Ağustosun yirmisinde okulda bulunmayan bütün öğretmen, memur ve hizmetliler hakkında talimat gereği devamsız işlemi yapılırdı. Okulların başlamasından sonra bir hafta içinde ikmal sınavı işlemlerinin bitirilip çizelgelerin zamanında ilgili yerlere gönderilmesi gerekirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### *1.5.20. Ders Programı*

Türkçe ve Fransızca dersleri hariç olmak üzere derslerin günlere dağıtımında bir veya iki gün aralık bırakılır ve aynı ders aynı sınıfa bir günde iki kez verilmezdi. Türkçe ve Fransızca dersleri aynı sınıfa günde iki kez ve birbirini müteakip günlerde verilirdi. Örneğin birinci senede haftada altı saat verilmesi gereken Türkçe dersinin bazı günlerde günlük iki saat bazı günlerde bir verilip diğer günde üç saat verilmesi uygun değildi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

İki saat Türkçe dersi olan günlerde birinin kavaide, diğerinin imlâ veya kıraata ayrılması gerekiyordu. Beşinci senede haftada iki saat olan hendese dersinin, her iki saatinin bir güne veya müteakip iki güne konulması uygun olmayıp iki ders arasında bir ve iki gün bulundurmamak gerekirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Ders çizelgesinde yedi sene vilâyet leylî idâdîlerine, birinci seneden beşinci seneye kadar olan nehârî sancak idâdîlerine, birinci seneden üçüncü seneye kadar olan üç sene Dersaadet ve vilâyet

rüşdiyelerine, dördüncü seneden yedinci seneye kadar Mülkîye-i Şâhâne, Dersaadet ve Üsküdar nehârî idâdîlerine mahsustur. Rüşdiyelerde Fransızca dersi kaldırıldığından, üçüncü senede gösterilen Fransızca dersi idâdîlerdeki rüşdiye sınıfının üçüncü senesine mahsustur. Taşra idâdîlerinde ilm-i eşya dersi için dördüncü sene malumât-ı ziraîye, beşinci sene de sınaîye ve ticariye gösterilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)). Talimatnamede ders programı şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 3.

Bütün Rüşdiye ve İdâdîlerde Okutulan Ders Çizelgesi

Ders İsimleri	Haftalık Ders Saatleri						
	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene	Yedinci Sene
Ma'a Tecvid-i Kur'an-ı Kerim ve Ulum-ı Dinîye	3	3	3	3	3	3	3
Türkçe	6	5	3	2	1	-	-
Ahlâk	1	1	-	1	1	1	-
Edebiyat ve Kıraat-ı Resmîye	-	-	-	-	-	2	2
Arapça	2	2	2	2	2	1	1
Farsça	-	2	2	2	1	-	-
Fransızca	-	-	3	3	4	4	5
Hulasa-ı Kavânîn	-	-	-	-	-	1	-
Hesap	2	2	2	2	1	-	-
Usul Defteri	-	-	-	-	1	-	-
Cebir ve Müsellesat	-	-	-	-	2	2	-
Hendese	-	-	1	1	2	1	-
Kozmografya	-	-	-	-	-	-	1
Mihanik, Fizik ve Kimya	-	-	-	-	-	3	3
Mevâlîd	-	-	-	-	-	-	4
Coğrafya	2	2	2	2	2	2	1
Tarih	-	2	2	2	2	1	1
İlm-i Servet	-	-	-	-	-	1	1
İlm-i Eşya	1	1	1	1	1	-	-

Kaynak: (Mahmud Cevat, 2001: 368).

### 1.5.21. Zaman Çizelgesi

Öğrenciler mevsime göre zevelden (öğlen vakti) beş veya altı saat önce uyandırılırdı. Yarım saat içinde öğrencinin mütalahaneye inmesi sağlanırdı. Ramazan ayında farklı bir çizelge uygulanırdı. Diyarbakir İdâdî Müdürü'nün Maârif Nezâretine, "talimatta, ramazanda eğitim-öğretimin ne suretle yapılacağını dair bir açıklama olmadığını" sorması üzerine Maârif Nezâreti, 1902 (1319) yılında Dersaadet ve taşra idâdîlerine gönderdiği yazılarda bu konuya açıklık getirmiştir. İdâdîlerden, derslerin günlük öğleden sonra olmak üzere iki saat işlenmesini, derslere halel getirilmeden haftada dört saat olan derslerin iki saat, üç saat olan derslerin ise bir hafta iki saat, diğer hafta da bir saat, iki saatten ibaret olan derslerin de bir saate indirilerek yapılmasını istemiştir (BOA, MF.MKT., 592,1-2). Öğrencilerin zaman çizelgesi aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Tablo 4.

Leylî Okulların Zaman Çizelgesi

Dakika	Saat	Açıklama
	2	Müzakere (giyinme ve yıkanma bu zamana dâhil olup kısa günlerde süre 1,5 saattir.)
30	-	Teneffüs ve süt (Gündüzlü öğrenciler bu saatte toplanıp yoklama alınırdı.)
	1	Birinci ders
30	-	Teneffüs
	1	İkinci ders
30	1	Namaz, yemek ve teneffüs
	1	Üçüncü ders
30	-	Teneffüs
	1	Dördüncü ders
30	-	Namaz ve teneffüs (Gündüzlü öğrenciler evlerine gönderilir)
30	1	Müzakere
15	1	Namaz, yemek ve teneffüs
	2	Gece müzakeresi (Uzun gecelerde süre üç saat olup yatsı namazı kılındıktan sonra yatakhaneye gidilirdi)

Kaynak: (Mahmud Cevat, 2001: 366-367).

Tablo 5.

## Nehârî Okulların Zaman Çizelgesi

Dakika	Saat	Açıklama
30	1	Sabah müzakeresi ve yoklama
15	-	Teneffüs (Yazın yarım saate çıkarılabilirdi)
	1	Birinci ders
15	-	Teneffüs (Yazın yarım saate çıkarılabilirdi.)
	1	İkinci ders
30	1	Namaz
	1	Üçüncü ders
30	-	Teneffüs
	1	Dördüncü ders

Kaynak: (Mahmud Cevad, 2001: 367).

#### 1.5.22. Derslerin İşlenmesi

Öğretmen, her derste sınıfın mevcuduna göre en az on öğrenciden birini, dersin türüne göre bulunduğu yerde veya tahtaya kaldırarak önceki dersle ilgili sözlü yapar ve öğrencinin verdiği cevaba göre bir not vererek günlük defterinde öğrenciye ait yere işaret koyar, doğru cevap verenlere ödül, üçten aşağı not alanlara ceza verirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### 1.5.23. Nakil İşlemleri

Özürleri nedeniyle bir okuldan başka bir okula nakil talebinde bulunan öğrenciye verilen şهادetnâmede farklı sınıflarda ve ikinci derece okuldan sayılan livâ idâdîlerinden şهادetnâme alan öğrencilere de ayrıca dördüncü ve beşinci senelerde imtihan-ı umûmilerde aldığı notları içeren bir resmî belge verilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### 1.5.24. Gayrimüslim Öğretmen ve Öğrencilerin İzin İşlemleri

Büyük ve küçük paskalyada ikişer ve sene başında bir gün olmak üzere gayrimüslim öğretmen ve öğrencilere senede beş gün, ayrıca sabah derslerine yetişmek şartıyla Hristiyan öğrencilere pazar günleri kiliseye gitmeleri için izin verilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### 1.5.25. Ücretsiz Kitap Dağıtımı

Mahalle imamı ve muhtarı tarafından öğrenciye verilen yoksulluk belgesi, belediye idaresi ve okul idaresinin uygun gördüğü kişilerden oluşan bir komisyon tarafından incelendikten sonra onaylanırdı. Bu belgeyle öğrenciye ücretsiz kitap verilirdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

#### 1.5.26. Öğrenci Kıyafetleri

Okul öğrencileri tek tip elbise giymek zorundaydılar. Leylî öğrencilere senelik elbise verilirdi. Öğrencinin koluna sınıfın işareti olan kırmızı şerit ve yakasına okulun ismi ile numarası takılırdı. Öğrencinin eşya ve çamaşırlarına da bu numaralandırma yapılırdı. Leylî öğrencilere, ilk sene iki takım ve diğer seneler için yedek pantolon ile bir takım elbise verilirdi. Sıcak yerlerde bulunan yatılı okullarda verilen yedek pantolon, çuhadan olmayıp gri renkte keten kumaştan olurdu. Birinci ve ikinci taksitinin tamamını ödeyen bir öğrenci elbise ve çamaşırının tamamı, birinci taksitini ödeyip ikinci taksit süresini velisinin yanında geçirirse ve tekrar okula dönerse üçüncü taksitini ödediğinde elbise ve çamaşırlarının tamamı verilirdi. Ders yılı başlangıcında leyli olup da ikinci taksitte nehârîye nakil olan öğrenciden yalnız kaput geri alınırdı. İkinci taksitte leyli olan öğrencilere elbise ve çamaşır verilir. Üçüncü taksitte nehârîden leyliye geçecek öğrenciye sene başında elbisesi teslim edilirdi. Sene ortasında nehârîye nakil olacak öğrenciden elbise alınmaz, okulun düzeni ve talimat gereği leyli kısmına kayıt olacak öğrencinin resmî elbisesi var ise elbise yaptırılmayıp sene başında elbise verilirdi. Okulu terk veya firar eden paralı veya parasız okuyan öğrenciden elbisesi geri alınırdı. Okuldan atılan öğrencinin de elbisesindeki armaları söküldükten sonra elbisesi kendisine verilirdi. Leyli öğrencilerin çamaşırları okul tarafından yıkattırılırdı. İhtiyaç duyulan sabun, mahrukak (odun, kömür) tertibinden ödenirdi. İsteyen öğrenciler çamaşırlarını evlerinde yıkatabilirlerdi ([http://isamveri.org/?url= Salnâme](http://isamveri.org/?url=Salnâme)).

Tablo 6.

#### Leylî Öğrencilere Verilen Elbise

Çift	Adet	Tür
-	2	Fes, püskülle beraber
2	-	Kundura
2	-	Serhatlık (bir çeşit ayakkabı)
-	3	Gömlek
-	3	İç çamaşırı
4	-	Çorap
-	4	Mendil
-	1	Setre (Düz yakalı ilikli çuha elbise)
-	1	Yelek
-	2	Pantolon
-	1	Kaput (her iki senede bir kez)

Kaynak: (<http://isamveri.org/?url=Salnâme> ) Erişim Tarihi: 7.5.2020, 222-223).

### **1.5.27. Öğrenci Kayıt-Kabul İşlemleri**

Talimatnamede öğrenci kayıt-kabul işlemleri ile ilgili şu bilgiler verilmiştir: “İbtidâî okullardan şehadetnâmelerle (Ayrıca bkz. BOA, BEO, 2492, 86861, 4; BOA, BEO, 2492, 86861, 2) başvuranlar sınavsız bir şekilde birinci sınıfa, rüşdiye okulları ile idâdîlerin rüşdiye kısmında şehadetnâmesi olanlar dördüncü sınıfa kaydedilirdi. Beş senelik idâdî okulların ilk üç senesi rüşdiye derecesinde olup diğer iki senesi idâdîydi. Mezunlara iki senelik idâdî şehadetnâmesi verilirdi. Ancak yedi senelik idâdîlerin ve Dersaadet idâdîlerinin dördüncü sınıfından gelenlere tam idâdî şehadetnâmesi verilirdi. Beş senelik idâdîden mezun olanlar, aldıkları şehadetnâmeyi gösterdikdiklerinde, yedi senelik idâdîlerin altıncı ve Dersaadet idâdîlerinin üçüncü sınıflarına alınırdı. Yedi senelik idâdî şehadetnâmesine sahip olanlar, belirlenmiş zamanlarda Dersaadet Mekâtib-i Âliyesine kabul olunurdu. Özel ders alanlar sınavla idâdîlere alınırdı. Askerî rüşdiyelerden mezun olanlar askerî idâdîlere (BOA, BEO, 2492, 86861, 1), mülkî rüşdiyelerden mezun olanlar ise mülkî idâdîlere (Ayrıca bkz. BOA, BEO, 2492, 86861, 4) yönlendirilirdi. Örneğin, Erzurum Mülkî İdâdîsinin leylî kısmına kayıt yaptırmak isteyen öğrenciler askerî rüşdiye mezunları oldukları gerekçesiyle alınmamıştır (Ayrıca bkz. BOA, BEO, 2492, 86861, 2-3). Maârif Nezâreti, daha önce iki sene sınıf tekrarı yapıp talimat gereği ihraç olan öğrencilerin, ahlâksızlık kaynaklı ihraçlar hariç idâdîlere müracaat etmelerinde bir sakınca olmadığını bildirmiştir (Ayrıca bkz. BOA, MF.MKT., 887, 69, 1-2).

Yabancı tebaadan olanlar da leylî ve nehârî idâdîlere kayıt yapabilirlerdi. 1311 yılında Adana Maârif Müdürü Vekili Hamdi Bey, Maârif Nezâretine gönderdiği telgrafta, Konya Mekteb-i İdâdîsinden Adana İdâdîsine paralı yatılı kalmak isteyen Mişel’in kabul edilip edilmeyeceğini sormuştur. Maârif Nezâreti idâdîlere, ecnebi vatandaşların idâdîlerde gerek gündüzlü gerekse yatılı kalmaları ile ilgili herhangi bir yasaklamanın olmadığını bildirmiştir (Ayrıca bkz. BOA, MF.MKT., 287, 7, 1-2).

Okula kabul edilecek öğrencinin öncelikle memleket tabibi veya bilinen bir tabipten bulaşıcı hastalığı olmadığına dair bir rapor ile aşı şehadetnâmesini alması gerekirdi. Tezkire-i Osmanî, bitirmiş olduğu okuldan aldığı şehadetnâme, birinci sınıfta okuyacak olanların on beş yaşını geçmemiş olması ve diğer sınıflarda okuyacak öğrencilerin yaş kriterinin buna göre belirlenmesi, kayıt kabul için aranan şartlardı. Maârif hissesini veren yabancıların çocukları da idâdîye kayıt yapabilirlerdi (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Leylî öğrencilerin on iki Osmanlı lirası olan ücreti üç taksitle ödenirdi. Birinci taksit okulun başında, diğer iki taksit üçer ay aralıkla teslim edilirdi. Nehârî öğrenciler ders yılı içinde aylık elli kuruş verip okulda öğle yemeği yiyebilirlerdi. Bir taksiti ödeyen yatılı öğrenci taksit süresi dolmadan önce okuldan ayrılır veya gündüzlü eğitime devam ederse vermiş olduğu taksitten kendisine ödeme yapılmaz (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Öğrenciden alınacak ücret maârif sandığına teslim edilip karşılığında muhasebe memuru ve maârif müdürü tarafından koçanlı makbuz verilir ve yevmiye kaydı yapılırdı. Maârif Sandığı olmayan yerlerde aynı işlem okul müdürüyle kâtip tarafından yapılırdı. Ders yılı içinde gündüzlüden yatılıya geçmek isteyen öğrencilerin senelik ücretinin tamamı alınmayıp dilekçesi verdiği zaman hangi taksitte denk gelirse o taksiti öder. Geçmiş taksitler alınmazdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Her sene kayıt zamanı ile o sene alınacak yatılı öğrencilerin sayısı iki ay öncesinde vilâyet gazetelerinde ilan edilir ve resmî yazıyla vilâyet bölgesine duyuru yapılırdı. Parasız alınacak yatılı öğrencilerin sayısı, okulun yatılı kısmının üçte biridir. Yer olması halinde gündüzlü öğrenciler için bir kontenjan sınırlaması yoktu. Parasız alınacak öğrencinin maddi durumu düşük ve efendi olması gerekirdi. Parasız okula kaydolmak isteyen öğrenci, mahalli hükümete müracaat ederek



yoksul olduğunun araştırılması için dilekçe verirdi. Bu dilekçe üzerine, vergi kaleminden öğrencinin velisine ait taşınmaz malların değeri belirlenirdi. Ticaret odaları bulunan yerlerde ticaret oda heyeti, ticaret oda heyeti bulunmayan yerlerde belediye meclisleri tarafından öğrenci velisinin ekonomik durumu, iyi bir aile olup olmadığı araştırıldıktan sonra mahalli meclis tarafından öğrencinin maddi durumu ile ilgili belge onaylanırdı. Öğrenci bu belge ve dilekçesini maârif müdürüne verir. Maârif müdürünün de araştırmasıyla öğrenciye tezkire verilirdi. Bu tezkireyle öğrenci okula parasız alınırdı. Okul müdürü, maârif müdürünün tezkiresi olmadan hiçbir öğrenciyi paralı veya parasız yatılı kabul edemezdi. Öğrencinin ekonomik durumunda iyileşme olduğunda okul ücret talebinde bulunabilirdi. Zengin olup da sonradan ekonomik sıkıntı çeken öğrencilerden de araştırma yapıldıktan sonra ücret alınmazdı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Okul ücretini ödemeyecek durumda olanların bunu ispatlamadıkları takdirde parasız okula kayıt yapmaları yasaktı. Buna rağmen kayıt yaptırılırsa, kayıt yapan kişiye okul ücreti ödettirilirdi. İdâdî beşinci sınıf şهادetnâmesine sahip olanlar diğerlerine, rüşdiye şهادetnâmesine sahip olanlar ibtidâî şهادetnâmelerine sahip olanlara tercih edilirdi. Mevcut sınıfların her birine yedide bir hesabıyla parasız öğrenci alınırdı. Yedinci sınıfa kadar açıkta kalacak sınıflara isabet eden hisse bekletilir. Okuldan şهادetnâmeyle çıkan veya şهادetnâmesiz okulu terk edenler için parasız öğrencilerin sayısı ne kadarsa o sene için önceki sayı kadar parasız öğrenci alınır ve bu kural devamlı korunur. Gündüzlüden yatılıya dönüşen okullarda, yeni öğrenci alınacağından, parasız öğrencinin mevcut sınıflara denk gelecek sayısı kadar, gündüzlü devam eden yoksul ve zeki çocuklardan şartları taşıyanlar yatılıya alınırdı. Ayrıca idâdîlere, devlete hizmet eden, özellikle devletin uzak yerlerinde görev yapan memur çocukları da parasız kaydedilirdi. Çocuklarını parasız yatılı kaydetmek isteyen yüksek dereceli memurlar ile subaylar da bulunmaktaydı (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

Her kazaya ne kadar öğrenci düşerse sadece o kaza öğrencilerinden alınıp bu öğrencilerin yerine merkez öğrencileri sırf gündüzlü diye alınmazdı. Okula parasız alınmak için başvuruda bulunan öğrencilerin sayısı, kontenjandan fazla olduğu takdirde okul müdürünün denetiminde olan bir komisyon marifetiyle sınav yapılırdı. Okula parasız alınacak öğrenci, bulunduğu vilâyetin merkez ve kazalarının yardımları oranında alınırdı. Parasız alınacak öğrencilerin ücretleri, mahalli maârif malından Dersaadet hissesinden kesilirdi (Ayrıca bkz. BOA, BEO, 2492, 86861, 2). Öğrenciler yatılıdan gündüzlüye, gündüzlüden yatılıya bir defa geçebilirlerdi. Birden fazla geçiş yasaktır. Derslerin başlamasından on beş gün sonrasına kadar başvuran idâdîye alınır. Mazeretini ispatlayanlar için bu süre bir aydır. Yatılı olarak gelecek öğrenciden, ikinci ve üçüncü taksitleri bu hesapla talep edilirdi.” (<http://isamveri.org/?url=Salnâme>).

### 1.5.28. Leylî Öğrencilere Verilecek Yiyecek ve Miktarı

Yatılı öğrencilere verilecek yiyecek çeşidi ve miktarı aşağıdaki şekilde ayarlanmıştır:

Tablo 7.

Leylî Öğrencilere Verilecek Yiyecek ve Miktarı

Gram	Yiyecek Çeşidi	Açıklamalar
600	Ekmek	Kişi başı belirlenen miktarı geçemez

290	Et	
50	Soğan	
80	Pirinç	Pilav için (Bazı yerlerde bulgur da olabilir)
280	Sadeyağ	Pilavlık pirincin her kilosu için
200	Taze sebze	Okulun bulunduğu yerden gelen sebzeler ile diğer yerlerden gelen sebzelerden uygun olanları dönüşümlü bir şekilde verilirdi.
75	Kuru sebze	Yörenin ürünlerinden ve diğer yerlerden gelen ürünler verilirdi.
200	Patates	Et ile karıştırılıp verilirdi
10	Sadeyağ	Sebze sade verildiğinde (sebze için)
30	Tuz	
60	Un	Tatlı ve börek için
30	Sadeyağ	Tatlı, börek ve buna benzer hamur işleri için
90	Şeker	Tatlı için
150	Peynir	Börekte dakikin her kilosu için
5	Zeytin	İki çeşit olup Ramazan ayında verilirdi.
5	Peynir	İki çeşit olup Ramazan ayında verilirdi.
10	Reçel	İki çeşit olup Ramazan ayında verilirdi.
	Paça ve yumurta	Sebzenin bulunmadığı zamanlarda sebzeye karşılık verilirdi. Yumurta ayrıca yemek sırasında kışın haftada iki kez verilirdi.
	Balık	Bazı günler et yerine verilebilir.
	Domates, limon, biber	Gıda tertibinden gerekli görüldükçe alınır.
150	Taze veya kuru meyve	Mevsimine göre haftada iki kez meyve veya hoşaf verilirdi.

Muhallebi ve sütlü tatlılar şu şekilde verilecektir:		
Gram	Kişi başı	
125	Süt	Sütlü tatlılar ve muhallebide kullanılır, hamur tatlısında belirlenen miktarda verilir.
90	Şeker	
40	Pirinç	

Kaynak: <http://isamveri.org/?url=Salnâme> (Erişim Tarihi: 7.5.2020).

## SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde Klasik Dönem'de eğitim öğretim faaliyetleri sıbyan mektepleri ve medreseler aracılığıyla yapılmaktaydı. Ayrıca devlet adamı ve asker yetiştirmek amacıyla devşirme sistemi esas alınarak Enderun'da eğitim yapılmaktaydı. Tekke ve zaviyelerde de formal olmayan bir eğitim söz konusu idi.

XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nin savaşlarda aldığı yenilgiler artınca öncelikle askerî alanda Batı tarzı eğitim kurumları ihtiyacı hissedilmiştir. 1718 yılında yapılan Pasarofça Antlaşması ile Osmanlı Devleti "dış dünyaya karşı tutum değiştirme" ve içeride bazı yenilikler yapma fırsatı elde etmiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nde ıslahatlar gerek dışardaki savaşlar, gerekse içerideki isyanlar nedeniyle birçok kez kesintiye uğramıştır. Ayrıca devlet adamlarının ilgisizliği de istenilen sonucun elde edilmemesinde etkili olmuştur. Örneğin matbaanın resmi anlamda kullanımı yaklaşık olarak 250 yıl gecikmiştir. Bunda devlet adamlarının ilgisizliğine ek olarak teknik ve ekonomik sebepler, yeterli bir okuyucu kitlesinin olmaması da matbaanın gelişip yaygınlaşmasını engellemiştir.

XVIII. yüzyıl başları Osmanlı Devleti için yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu yüzyıldan itibaren sadece askerî alanda ıslahat yapmanın yetersiz olduğu anlaşılmış, II. Mahmud ve Tanzimat Dönemi'nde her alanda ıslahatlar yapılmıştır. Bu dönemde ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, tıbbiye ve harbiye okulları açılmış, Batı'daki gelişmeleri yakından takip etmek amacıyla ilk defa Avrupa'ya öğrenciler gönderilmiştir. Sıbyan mekteplerinin üstünde eğitim veren rüşdiyeler ile birçok yüksekokul düzeyinde okullar açılarak toplumun Batı tarzında bir eğitim alınmasını amaçlanmıştır.

Rüşdiye üstünde bir okul olmadığı gibi yüksekokullara (dârülfünun gibi) rüşdiye dışında öğrenci yetiştirebilecek bir eğitim kurumu olmadığından idâdî okulların kurulması zaruret haline gelmişti. XIX. yüzyılın ortalarında açılan fakat II. Abdülhamid Dönemi'nde ülke geneline yayılan idâdîler ile hem Avrupalı devletlerin azınlıkları kullanarak Osmanlı Devleti'nin içişlerine müdahale etmeleri engellenmek istenmiş hem de Müslüman ve gayrimüslimlerin aynı çatı altında eğitilmeleri sağlanarak Osmanlı kimliği oluşturulmak istenmiştir. Fakat gayrimüslimler kendi okullarında eğitimlerine devam ederek ayrılıkçı hareketlerini sürdürmüşlerdir. Müslümanlar arasında ise okullu- medreseli çatışması ortaya çıkmış ve bu durum eğitimde birlik oluşmasını engellemiştir.

İdâdilerde, öğretmenlerin niteliksel ve niceliksel olarak yetersiz olmaları, onarım gerektiren binaların ihtiyaca cevap verememesi, uzun vadeli bir eğitim politikasının yoksunluğundan dolayı beklentilere karşılık bulunamamıştır. İdâdî eğitimlerine kiralık binalarda veya başka amaçlar için yapılmış yerlerde geçici olarak devam edilmiştir.

Eğitimde hedeflenen sonuçlara ulaşılmamasında içerde ve dışarda meydana gelen olaylar, Osmanlı Devleti'nin ekonomik yapısı gibi faktörler de etkili olmuştur. Bütün bu olumsuzluklara rağmen idâdiler, toplumun dönüştürülmesinde önemli rol oynamıştır. Bu okulları bitiren öğrencilerin önemli bir kısmı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda modern eğitim sistemin ülkeye uygulanmasında etkin rol oynamışlardır.

## KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2019*. (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayar, M. (2010). Kırklareli (Kırkkilise) Mekteb-i İdadisi. *History Studies*, 2 ( 3), 39-59.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. (29.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Beşli, A., Menekşe Çalıkçı, A. ve Eraslan, Z. (2017). *Objektiften Yansıyanlarla Sultan II. Abdulhamit Döneminde Eğitim*. Cezmi Eraslan (Editör), (1.Baskı), İstanbul: FC REKLAM Tabela &Digital Baskı, 11-266.
- Girgin, İ. (2019). *Kütahya Rüşdiye ve Mekteb-i İdadisi (Kuruluşu, Gelişimi ve Sosyo-Kültürel Hizmetleri)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gülmez, A. (2020). *Erzurum Mülkî İdadîsi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- İgüs, E. (2008). *II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Sistemi, Eğitim Yapıları Ve Askerî Rüşdiyeler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnternet: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, 1316/1898, 1317/1899, 1318/1900, 1319/1901, 1321/1903*. Web: <http://isamveri.org/?url=Salnâme.html> 7.5. 2020'de alınmıştır.
- Karagöz, S. (2019). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metinler. Türk eğitim tarihi*. Mustafa Kılınç ve Songül Keçeci Kurt(editör). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi*. (3.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kuzucu, K. (2007). Osmanlı'dan Cumhuriyete Şehircilik, Mimari ve Eğitim Anlayışındaki

- Değişmeler Bağlamında Sivas Kongresi Binasının Tarihçesi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 10 (37-38), 103-125.
- Mahmut Cevat İbnü's Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi*. (Haz. :T. Kayaoğlu). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Orhan, M. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Vilayet Yatılı İdadileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Özguven, B. (1990). İdadi Binaları. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 82, İstanbul, 1990, 44-47.
- Öztürk, C. (2000). "İdâdî". *TDV İslam Ansiklopedisi*, XIX, İstanbul.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-II-III*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şam, E. A. (2017). Amasya İdadi Mektebi. *Tarih Okulu Dergisi*, 10 (29), 181-203.
- Şemsettin Sami. (1996). *Kamus-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı Devleti'nde Tarih Eğitimi (1839-1922)*. İstanbul: Arı Yayınları.
- (2015). Osmanlı Memleketlerinde İlkokullar ve Umûmi Mektepler Açılarak Bu Mekteplerin Çoğaltılmaları Ve Islah Edilmelerine Dair II. Abdülhamid'e Sunulan Bir Layiha. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 713-726.
- Yıldız, H. (2016). II. Abdülhamid Dönemi'nde Mülkî (Sivil) İdadilerde Ve Yüksek Mekteplerde Din Eğitiminde Yapılan 1898 Tarihli Yenilikler. 4. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu 2016 Tam Metin Kitabı*, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları, 641-660.
- Yılmaz, M. A. (2015). *Maarif Salnâmelerine Göre Osmanlı Devleti Eğitim Sisteminde İdadiler (1898 1903)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

### Arşiv Belgeleri

- Başbakanlık Osmanlı Arşivi*, BOA, BEO, 2492,86861,1-4. ; BOA, MF. MKT. 287, 7, 1-2. ; BOA, MF. MKT. ,592, 15,1-2. ; BOA, MF. MKT. 887, 69, 1-2. ; BOA, MF. MKT. , 1111, 28,1-2; MF. MKT. , 1123, 4,1.

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Eğitimde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Erdem YAVUZ\* Özlem USLU\*\*

### Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma makalesi  
Makalenin Geliş Tarihi: 19.10.2021  
Makalenin Kabul Tarihi: 29.11.2021  
DOI: 10.54971/synergy.1011738

### ÖZET

Yaşanan dijital çağda geleceğin öğretmenleri olmak için eğitim gören öğretmen adaylarının güncel eğitim teknolojilerini takip etmeleri beklenen bir durum olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimde kullanımı yaygınlaşan teknolojik gelişmelere ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Bu araştırmacının amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma 286 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimde sanal gerçekliğin kullanılmasına yönelik görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcılara 5'li likert tipinde anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t testi ve ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımı konusundaki görüşlerinde "cinsiyet, sınıf düzeyi ve sanal gerçeklik deneyimi yaşama" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinde, "yaşam alanında bilgisayara sahip olma" ve "gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme" değişkenlerine göre ise evet yanıtı verenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, uygulanan ankette yer alan sanal gerçekliğin ilgi çekici olması, öğrencilerin derste aktif olmalarına destek sağlaması gibi olumlu görüş ortaya çıkaran maddelere yüksek katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanal gerçeklik, eğitim, sosyal bilgiler, öğretmen adayı.

\*Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta [erdemyavuz\\_erv@hotmail.com](mailto:erdemyavuz_erv@hotmail.com) (ORCID: 0000-0003-1011-4864), Türkiye.

\*\*Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta [ozlemgocmenusu@gmail.com](mailto:ozlemgocmenusu@gmail.com) (ORCID: 0000-0001-8660-6369), Türkiye.

## Evaluation of Social Studies Teacher Candidates' Views on the Use of Virtual Reality Technology in Education

### ABSTRACT

In the digital age that has taken place It is seen as a situation where teacher candidates who are trained to become teachers of the future are expected to follow current educational technologies. In this context, the opinions of teacher candidates regarding the technological developments that are becoming widespread in education are important. The aim of this researcher is to reveal the views of social studies teacher candidates regarding the use of virtual reality in education. In the study, a scanning model from quantitative research patterns was used. The appropriate sampling method has been applied in the selection of samples. The research was carried out with 286 social studies teacher candidates, Participants were given a questionnaire aimed at revealing views on the use of virtual reality in education. The survey, developed by Antonietti et al. (2000) and published in Turkish by Başaran (2010), is of type 5 likert. The data obtained in the study were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, percentage, t test and ANOVA test. According to the findings obtained by analyzing the data, in the opinions of teacher candidates on the use of virtual reality in education There was no significant difference in "gender, class level and previous virtual reality experience". In the opinions of Social studies teacher candidates , "owning a computer in the living space" and "see yourself as a teacher who benefits from technology in the future" according to variables if in favor of those who answered yes significant differences have been found. In addition, social studies candidates teachers, included in the survey applied the attractiveness of virtual reality, support students to be active in the course to substances that express a positive opinion high participated in revealed.

**Keywords:** Virtual reality, education, social studies, teacher candidate.

### GİRİŞ

Dijitalleşen dünyada teknolojik araç gereç ve uygulamaların kullanımı tüm alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da hızla yaygınlaşmaktadır. Eğitim-öğretimde teknoloji etkisi çağımızda bilgisayarların sınıflara hatta öğretmen ve öğrencilerin kişisel çalışma alanlarına girmesiyle ciddi bir şekilde fark edilmiştir. Son yıllarda eğitim-öğretimin zaman ve mekâna bağlı kalmadan da yapılabileceği anlayışı bilgisayar destekli yeni buluşlara kapı açmıştır. Bu esneklik sağlayıcı buluşlardan birinin sanal gerçeklik olduğu söylenebilir.

Sanal gerçeklik kavramını oluşturan sözcüklerden "sanal" sözcüğü Türk Dil Kurumu'na göre "gerçekte yeri olmayıp zihinde tasarlanan"; "gerçeklik" sözcüğü ise "var olan şeylerin tümü" anlamına gelmektedir ([www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr)). Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında 3 boyutlu hale dönüştürülen görsellerin çeşitli donanımlar desteğiyle bir benzetim ortamı yaratılarak kullanıcıya gerçekten oradaymış hissinin verildiği ve kullanıcının komut vererek ortamdaki nesnelere etkileşime girdiği bir görselleştirme teknolojisidir (Burdea ve Coiffet, 2003; Sherman ve Craig, 2003; Kayabaşı, 2005; Craig, Sherman ve Will, 2009; Bailey ve Bailenson, 2017). Sanal gerçeklik içeriğinin üretilme sürecinde, ileri bilgisayar grafik donanımı, interaktif yazılım ve sürükleyici arabirim aygıtları kullanılmaktadır (Cockayne, 2003). Tüm bu bileşenler sayesinde sanal gerçeklik ekip çalışması gerektiren bir süreç sonunda uygulanabilir hale gelmektedir.

Sanal gerçeklik, pedagojik açıdan uygun şartlar sağlandığında öğrenciyi merkeze alan bir eğitimin gerçekleşmesine yardımcı olabilir. Örneklendirmek gerekirse, kullanıcıların bilgiyi deneyimlemesine, gözlem yapmasına, durum ya da olaylara geniş açıdan bakmasına, karar verme stratejisi gibi çeşitli beceriler kazanmalarına ve etkileşim sağlayarak aktifleşmesine olanak tanımaktadır (Mantovani, 2001; Katz, Parker, Tyreman, Kopp, Levy ve Chang, 2006; Wu, 2017). Sanal gerçeklik öğrencilerin dikkatini çeken bir yenilik olduğu için motivasyonu ve konuya karşı

ilgiyi artırabilir. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızına göre uyarlanabilmesi tüm öğrencilerin öğrenmesine kapı açabilir. Öğrenciler deneyimleyerek aktif bir şekilde öğrenebilirler. Görülmesi gereken nesne, durum ya da olayların zaman ve mekân sınırlamasına takılması bir engel olmaktan çıkarılabilir. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleriyle sınırlı kalan hayal güçlerini geliştirici bir etki yaratabilir (Çavaş, Huyugüzel Çavaş ve Taşkın Can, 2004). Öğrenciler sanal ortamda somutlaştırılmış kavramları farklı açılardan inceleyerek etkin öğrenme performansı gösterebilir (Bayram, 1999). Görsellerle zenginleştirilmiş grafikler sayesinde daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir. Herhangi bir engelle sahip öğrencilerin de öğrenebilmeleri için gerekli esneklik sağlanabilir (Pantelidis, 2009).

Sanal gerçekliğin eğitimde kullanılması pek çok yarar sağlarken kullanımında dikkat gerektiren hususları da göz önünde bulundurmak gerekir. Doğal olarak uzmanlar tarafından belirlenen kullanım süresi aşıldığında, kullanıcıda fiziksel (baş dönmesi, mide bulantısı vb.), psikolojik (kaygı, endişe vb.) rahatsızlıklar ve gerçekle sanal olanın karıştırılması durumu görülebilir. Ayrıca maliyeti yüksek bir teknolojik yenilik olması, gerekli donanımın sağlanması ve internet erişimindeki sınırlılıklar da dezavantajları arasına eklenebilir (Mantovani, 2001; Bayraktar ve Kaleli, 2007; Pantelidis, 2009; Bütün, Budak, Selçuk, Emre, Şimşek, 2019; Algül, Yengin, Karadağ, Övür, Bayrak, 2019).

Son yıllarda kullanım alanını giderek genişleten sanal gerçeklik, barındırdığı teknolojik özellikler sayesinde gelecekte daha da etkili olacağını sinyallerini veren bir teknoloji mozaiği olarak görülmektedir (Mikropoulos ve Natsis, 2011). İnsanı merkeze alan sektörlerin çoğunun sanal gerçeklik teknolojilerinden yararlanması dikkat çekicidir (Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016). Sanal gerçeklik daha çok eğlence ve oyun sektöründe tanınan, askeri ve havacılık eğitiminde etkili düzeyde kullanılan bir uygulama olarak bilinmekteydi (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Yazılım ve donanımın çeşitlenmesiyle mimari, turizm, ticaret, sağlık, organizasyon ve eğitim gibi alanlarda kullanılmaktadır (Şekerci, 2017). Sanal gerçekliğin özel eğitim, tıp, fen, matematik, mimarlık, askeri ve tarih eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmalar yapılmaktadır (Çavaş, Huyugüzel Çavaş ve Taşkın Can, 2004).

Sanal gerçeklik kullanımına ilişkin araştırmaların yeni yeni başladığı eğitim alanlarından biri de sosyal bilgilerdir (İneç, 2020; Gedik, 2020). Sosyal bilimlerin bir sentezi olan sosyal bilgiler, öğrencinin yakın çevresinden tüm dünyaya uzanan bir pencerenin açılmasında rol oynayan önemli bir derstir. Sosyal bilgiler ders programının zengin içeriğe sahip olması ve çağa uygun etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlaması teknoloji entegrasyonunu gerekli kılmaktadır (Yeşiltaş ve Turan, 2015).

Sosyal bilgilerde teknoloji kullanımıyla açığa çıkacak olan potansiyel, 1997'de Morteralla'nın deyişiyle uyuyan bir deve benzetilmiştir (Swan ve Hofer, 2008). Whitworth ve Berson (2002), sosyal bilgiler dersinde (NCSS standartlarına göre) teknoloji kullanımının, yalnızca internet yoluyla bilgiye ulaşma olarak algılanmasının ötesine geçilmesine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim alanındaki odak nokta, sosyal bilgilerde teknoloji kullanımının rolünün tartışılmasından çok, teknolojinin en iyi nasıl kullanılması gerektiğidir (Doolittle ve Hicks, 2003).

21. yüzyılda teknoloji ile iç içe büyüyen Z kuşağı, pasif değil yaparak ve yaşayarak dâhil oldukları öğrenme ortamlarında başarılı olma eğilimi göstermektedir (Cabı, 2015). "Dijital yerliler" olarak da adlandırılan yeni neslin, internet ve sosyal medya ile olan sıkı bağlarından dolayı geleneksel öğrenme yöntemleriyle işlenen derslerde dikkatlerini yoğunlaştırmakta zorluk çektikleri bilinmektedir (Prensky, 2001; Ardıç ve Altun, 2017). İçinde bulunduğumuz dijital çağ öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde aktif birer katılımcı olmaları için, son teknolojik



gelişmelerle eşleşen araç, gereç ve uygulamalarla dersi zenginleştirmek önem arz etmektedir (Rose ve Fernlund, 1997).

Son yıllarda sosyal bilgiler dersinde ve sosyal bilgiler ders içeriğiyle uyumlu derslerde, sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak bazı sonuçlar ortaya çıkaran çalışmalar yapılmaktadır (Frontera, 2009; Sanderink, 2018). Bu araştırmalardan birini gerçekleştiren Zantua (2017) çalışmasında, sanal gerçeklik teknolojisinin sosyal bilgiler dersinde oluşturduğu etkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sanal gerçeklik desteğiyle öğrenen öğrenci grubunun, geleneksel öğrenmeyle ders işlenen gruba göre daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

İneç (2020), sanal gerçeklik teknolojisinin sosyal bilgiler dersinde kültür aktarımı sürecine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, sanal gerçeklik uygulamasının sosyal bilgilerde kültür aktarımını somut örneklerle gerçekleştirdiği, öğrencilerin dikkatini çektiği, değişim ve sürekliliğin algılanmasını sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada sanal gerçeklik uygulaması bilgilerin kalıcı olmasına katkıda bulunduğu için etkili bulunmuştur.

Gedik (2020) ise, sosyal bilgiler dersi iklimler konusunun öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisini kullanarak öğrencilerin derse karşı ilgi, isteklendirme ve derse katılımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini ele almıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinin sanal gerçeklik teknolojisiyle işlenmesinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse katılımlarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Yapılan alan yazın incelemesine göre sosyal bilgiler eğitiminde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılması mevcut sınıflarda verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar niteliktedir. Sonuç olarak öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi, öğrenci motivasyonu ve başarısı, soyut konuların somutlaştırılması, öğrenmenin kalıcı olması ve geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrenci performansını artırması gibi olumlu etkileri sıralanmaktadır. Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programının ana çerçevesi, yeni programla birlikte bütüncül perspektife göre oluşturulmaktadır. Bu çerçevede yenilikçi öğretim materyallerinin kullanımının gerekliliği vurgulanmasına rağmen değişimin yaşanması uzun sürmüştür (Yeşiltaş ve Turan, 2015). Sosyal bilgiler dersinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin 2000’li yıllar öncesine bakıldığında, programın işleyişi, öğretmenlerin yeterli teknoloji okuryazarlığına ve becerisine sahip olmayışı, teknolojinin yaygınlığının maddi engellere takılması gibi sebepler bilinmektedir (Keiper, Harwood ve Larson, 2000).

Eğitimde teknolojiden faydalanmak artık bir tercih meselesi olmaktan çıkmış görünmektedir. Teknolojiyle zenginleştirilen ilgi çekici bir öğrenme ortamının oluşturulması yaşadığımız çağda beklenen bir durumdur. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerine ciddi görevler düşmektedir. Öğretmenlik mesleğinde bilgiyi yaratıcılık ve hayal gücüyle harmanlamanın, öğrenmeyi bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklemenin olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Günümüz eğitim teknolojilerinden biri olan sanal gerçeklik öğretmenlere öğrencilerin farklı dünyaları keşfetmeleri ve yeni bilgiler inşa etmelerini kolaylaştırıcı bir rol sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sanal gerçekliğin yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim teknolojisi olduğu söylenebilir (Youngblut, 1998; Papanastasiou, Drigas, Skianis, Lytras ve Papanastasiou, 2019). Öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bunların eğitimde kullanımına ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu bağlamda geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel eğitim teknolojilerinden olan sanal gerçekliğe ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada amaç, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri sanal gerçeklik deneyimi yaşama değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda cevap seçenekleri önceden belirlenerek geniş kitlelerden bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.184).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. COVID-19 salgını sürecinde yürütülen bir çalışma olduğu için uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. 221'i kadın 116'sı erkek olan 337 öğretmen adayının tamamına anket gönderilmiş olup 183'ü kadın 103'ü erkek olmak üzere toplam 286 kişiden veri toplanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin özelliklerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarına İlişkin Özelliklerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	183	64
	Erkek	103	36
	Toplam	286	100
Sınıf düzeyi	1.Sınıf	71	24,8
	2.Sınıf	69	24,1
	3.Sınıf	67	23,4

	4.Sınıf	79	27,6
	Toplam	286	100
Yaşam alanında bilgisayara sahip olma	Evet	192	67,1
	Hayır	94	32,9
	Toplam	286	100
Sanal gerçeklik deneyimi yaşama	Evet	202	70,6
	Hayır	84	29,4
	Toplam	286	100
Gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme	Evet	231	80,8
	Hayır	55	19,2
	Toplam	286	100

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 183'ü (%64) kadın, 103'ü (%36) erkektir. Öğretmen adaylarından 71'i (%24,8) 1. sınıf, 69'u (%24,1) 2. sınıf, 67'si (%23,4) 3. sınıf, 79'u (%27,6) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşam alanında bilgisayara sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla sorulan soruya öğretmen adaylarından 192'si (%67,1) evet, 94'ü (%32,9) ise hayır cevabını vermiştir. Sanal gerçeklik deneyimi yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin yöneltilen soruya 202 (%70,6) öğretmen adayı evet yanıtını verirken, 84'ü (%29,4) hayır yanıtını vermiştir. Gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görüp görmediklerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soruya ise evet yanıtını verenlerin sayısı 231 (%80,8) iken, hayır yanıtını veren öğretmen adayı sayısı 55 (%19,2)'tir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara ilişkin özellikleri belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ile Antonietti, Rasi, Imperio ve Sacco (2000) tarafından geliştirilen 24 maddeden oluşan 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Katılımcılardan ankette yer alan ifadelerle ilişkin "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden minimum 1, maksimum 5 puanlık bir derecelendirme yapmaları beklenmiştir. Bu anketin Türkçe uyarlaması Başaran (2010) tarafından yapılmıştır. Veri toplama aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı aynı araştırmacı tarafından 0,918; Keskin(2017) tarafından 0,824 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için tekrar ölçüm yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,805 bulunmuştur. Ölçülen değerler, bir veri toplama aracı olarak anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmada kullanılacak olan anket, COVID-19 salgını sebebiyle Google Forms ile düzenlenerek bir dijital haberleşme uygulaması aracılığıyla öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Anket formunda veri toplanmadan önce araştırmanın amacı, anketin özellikleri, gönüllülük esasına dayalı olduğu ve kendi rızasıyla araştırmaya katıldığı anlamına gelen onay seçeneğinin varlığı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ön bilgileri okuduktan sonra onay seçeneğini işaretleyerek araştırmaya katılan 286 öğretmen adayından veriler toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Homojen bir dağılım gösteren veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t testi ve one-way ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde "kesinlikle katılmıyorum" 1, "katılmıyorum" 2, "kararsızım" 3, "katılıyorum" 4, "kesinlikle katılıyorum" 5 puan şeklinde puanlamaya gidilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımı hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan anket maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Ortaya Çıkarılması Amacıyla Uygulanan Anket Maddelerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddeleri	X	SS
1.Öğrencileri aktif olmaya teşvik eder.	4,1189	,93275
2.Dikkati yoğun olan öğrenciler için uygundur.	3,7238	,93879
3.Yorucudur.	2,4790	,99008
4.Kurallara sıkı sıkıya bağlı öğrenciler için uygun değildir.	2,3601	,91748
5.Görsel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	4,3916	,79060
6.Çabuk sıkılan öğrenciler için uygundur.	3,8392	1,20903
7.Sözel yetenekleri gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	4,0664	,89391
8.Öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağlar.	4,2622	,68398
9.Öğrencilerin çaba sarf etmeden ve/veya gizil (örtük) öğrenmelerini sağlar.	3,2832	1,15479
10.Bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırır.	4,0490	,78877
11.Hızlı öğrenmeyi sağlar.	4,1538	,88105
12.Ezberlemeyi kolaylaştırır.	3,4685	1,13511
13.Öğrencilerin yapacakları işleri önceden planlanmalarını gerektirir.	3,6329	,92991
14.Kavramayı kolaylaştırır.	4,2203	,76117
15.Kafa karıştırıcı olabilir.	2,5874	1,05517
16.Konsantre olmayı gerektirir.	3,9895	,70827
17.Muhakeme yeteneği güçlü olan öğrenciler için uygundur.	3,8112	,82036
18.Sezgisel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	3,9091	,84529
19.İçerik fazla kapsamlı olabilir.	3,6084	,98789
20.İlgi çekicidir.	4,3706	,74625
21.Şematik düşünmeye yatkın öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	4,2203	,80158
22.El becerisi gerektirir.	2,9685	1,07722
23.Çabuk tepki verebilen öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	3,8322	,93,273
24.Öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağlar.	4,2098	,79342
Toplam	3,7315	,39266

Tablo 2 incelendiğinde, eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin anket maddelerine verilerin yanıtların toplam ortalaması 3,7315 olduğu ve katılma düzeyinin yüksek aralıkta olduğu görülmektedir. Verilerden elde edilen bulgulara göre, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23 ve 24. maddelere yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Anket maddelerinden 9 ve 22. maddelere orta düzeyde katılım olurken, 3, 4 ve 15. maddelere düşük düzeyde katılımın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal

gerçeklik kullanımı hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan anket maddelerine katılım düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin Ortaya Çıkarılması Amacıyla Uygulanan Anket Maddelerine Katılım Düzeyleri

Anket Maddeleri	Yanıtlar					
	Dağılım Türü	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Öğrencileri aktif olmaya teşvik eder.	Frekans	8	17	10	149	102
	Yüzde	2,8	5,9	3,5	52,1	35,7
2.Dikkati yoğun olan öğrenciler için uygundur.	Frekans	6	27	59	142	52
	Yüzde	2,1	9,4	20,6	49,7	18,2
3.Yorucudur.	Frekans	40	126	70	43	7
	Yüzde	14,0	44,1	24,5	15,0	2,4
4.Kurallara sıkı sıkıya bağlı öğrenciler için uygun değildir.	Frekans	43	139	64	38	2
	Yüzde	15,0	48,6	22,4	13,3	0,7
5.Görsel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	Frekans	3	9	10	115	149
	Yüzde	1,0	3,1	3,5	40,2	52,1
6.Çabuk sıkılan öğrenciler için uygundur.	Frekans	18	34	25	108	101
	Yüzde	6,3	11,9	8,7	37,8	35,3
7.Sözel yetenekleri gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	Frekans	4	11	48	122	101
	Yüzde	1,4	3,8	16,8	42,7	35,3
8.Öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağlar.	Frekans	2	1	24	152	107
	Yüzde	0,7	0,3	8,4	53,1	37,4
9.Öğrencilerin çaba sarf etmeden ve/veya gizil (örtük) öğrenmelerini sağlar.	Frekans	19	65	57	106	39
	Yüzde	6,6	22,7	19,9	37,1	13,6
10.Bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırır.	Frekans	2	12	34	160	78
	Yüzde	0,7	4,2	11,9	55,9	27,3
11.Hızlı öğrenmeyi sağlar.	Frekans	4	15	23	135	109
	Yüzde	1,4	5,2	8,0	47,2	38,1
12.Ezberlemeyi kolaylaştırır.	Frekans	9	64	54	102	57
	Yüzde	3,1	22,4	18,9	35,7	19,9
13.Öğrencilerin yapacakları işleri önceden planlanmalarını gerektirir.	Frekans	2	39	66	134	45
	Yüzde	0,7	13,6	23,1	46,9	15,7
14.Kavramayı kolaylaştırır.	Frekans	3	8	16	155	104
	Yüzde	1,0	2,8	5,6	54,2	36,4
15.Kafa karıştırıcı olabilir.	Frekans	38	116	70	50	12
	Yüzde	13,3	40,6	24,5	17,5	4,2

16.Konsantre olmayı gerektirir.	Frekans	3	10	25	197	51
	Yüzde	1,0	3,5	8,7	68,9	17,8
17.Muhakeme yeteneği güçlü olan öğrenciler için uygundur.	Frekans	3	14	68	150	51
	Yüzde	1,0	4,9	23,8	52,4	17,8
18.Sezgisel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	Frekans	3	15	53	149	66
	Yüzde	1,0	5,2	18,5	52,1	23,1
19.İçerik fazla kapsamlı olabilir.	Frekans	6	38	67	126	49
	Yüzde	2,1	13,3	23,4	44,1	17,1
20.İlgi çekicidir.	Frekans	2	6	16	122	140
	Yüzde	0,7	2,1	5,6	42,7	49,0
21.Şematik düşünmeye yatkın öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	Frekans	0	12	31	125	118
	Yüzde	0	4,2	10,8	43,7	41,3
22.El becerisi gerektirir.	Frekans	15	96	87	59	29
	Yüzde	5,2	33,6	30,4	20,6	10,1
23.Çabuk tepki verebilen öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.	Frekans	0	36	44	138	68
	Yüzde	0	12,6	15,4	48,3	23,8
24.Öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağlar.	Frekans	2	7	33	131	113
	Yüzde	0,7	2,4	11,5	45,8	39,5

Tablo 3'te yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan anket maddelerine katılım düzeyleri ele alındığında;

1. madde olan "Öğrencileri aktif olmaya teşvik eder" ifadesine 8 öğretmen adayının (%2,8) kesinlikle katılmıyorum, 17 öğretmen adayının (%5,9) katılmıyorum, 10 öğretmen adayının (%3,5) kararsızım, 149 öğretmen adayının (52,1) katılıyorum, 102 öğretmen adayının (%35,7) ise kesinlikle katılıyorum seçeneğini tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 1. maddesine ilişkin en fazla "katılıyorum" seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

2. madde olan "Dikkati yoğun olan öğrenciler için uygundur" ifadesine 6 öğretmen adayının (%2,1) kesinlikle katılmıyorum, 27 öğretmen adayının (%9,4) katılmıyorum, 59 öğretmen adayının(%20,6) kararsızım, 142 öğretmen adayının (%49,7) katılıyorum, 52 öğretmen adayının (%18,2) kesinlikle katılıyorum yanıtını verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 2. maddesine ilişkin en fazla "katılıyorum" seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

3. madde olan "Yorucudur" ifadesine 40 öğretmen adayının (%14,0) kesinlikle katılmıyorum, 126 öğretmen adayının (%44,1) katılmıyorum, 70 öğretmen adayının (%24,5) kararsızım, 43 öğretmen adayının (%15,0) katılıyorum, 7 öğretmen adayının ise (%2,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 3. maddesine ilişkin en fazla "katılmıyorum" seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

4. madde olan "Kurallara sıkı sıkıya bağlı öğrenciler için uygun değildir" ifadesine 43 öğretmen adayının (%15,0) kesinlikle katılmıyorum, 139 öğretmen adayının (%48,6) katılmıyorum, 64 öğretmen adayının (%22,4) kararsızım, 38 öğretmen adayının (%13,3) katılıyorum, 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen

bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 4. maddesine ilişkin en fazla “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5. madde olan “Görsel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır” ifadesine 3 öğretmen adayının (%1,0) kesinlikle katılmıyorum, 9 öğretmen adayının (%3,1) katılmıyorum, 10 öğretmen adayının (%3,5) kararsızım, 115 öğretmen adayının (%40,2) katılıyorum, 149 öğretmen adayının (%52,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 5. maddesine ilişkin en fazla “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

6. madde olan “Çabuk sıkılan öğrenciler için uygundur” ifadesine 18 öğretmen adayının (%6,3) kesinlikle katılmıyorum, 34 öğretmen adayının (%11,9) katılmıyorum, 25 öğretmen adayının (%8,7) kararsızım, 108 öğretmen adayının (%37,8) katılıyorum, 101 öğretmen adayının (%35,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 6. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

7. madde olan “Sözel yetenekleri gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur” ifadesine 4 öğretmen adayının (%1,4) kesinlikle katılmıyorum, 11 öğretmen adayının (%3,8) katılmıyorum, 48 öğretmen adayının (%16,8) kararsızım, 122 öğretmen adayının (%42,7) katılıyorum, 101 öğretmen adayının (%35,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 7. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

8. madde olan “Öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağlar” ifadesine 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılmıyorum, 1 öğretmen adayının (%0,3) katılmıyorum, 24 öğretmen adayının (%8,4) kararsızım, 152 öğretmen adayının (%53,1) katılıyorum, 107 öğretmen adayının (%37,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 8. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

9. madde olan “Öğrencilerin çaba sarf etmeden ve/veya gizil (örtük) öğrenmelerini sağlar” ifadesine 19 öğretmen adayının (%6,6) kesinlikle katılmıyorum, 65 öğretmen adayının (%22,7) katılmıyorum, 57 öğretmen adayının (%19,9) kararsızım, 106 öğretmen adayının (%37,1) katılıyorum, 39 öğretmen adayının (%13,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 9. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

10. madde olan “Bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırır” ifadesine 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılmıyorum, 12 öğretmen adayının (%4,2) katılmıyorum, 34 öğretmen adayının (%11,9) kararsızım, 160 öğretmen adayının (%55,9) katılıyorum, 78 öğretmen adayının (%27,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 10. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

11. madde olan “Hızlı öğrenmeyi sağlar” ifadesine 4 öğretmen adayının (%1,4) kesinlikle katılmıyorum, 15 öğretmen adayının (%5,2) katılmıyorum, 23 öğretmen adayının (%8,0) kararsızım, 135 öğretmen adayının (%47,2) katılıyorum, 109 öğretmen adayının (%38,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 11. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

12. madde olan “Ezberlemeyi kolaylaştırır” ifadesine 9 öğretmen adayının (%3,1) kesinlikle katılmıyorum, 64 öğretmen adayının (%22,4) katılmıyorum, 54 öğretmen adayının (%18,9) kararsızım, 102 öğretmen adayının (%35,7) katılıyorum, 57 öğretmen adayının (%19,9) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 12. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

13. madde olan “Öğrencilerin yapacakları işleri önceden planlanmalarını gerektirir” ifadesine 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılmıyorum, 39 öğretmen adayının (%13,6) katılmıyorum, 66 öğretmen adayının (%23,1) kararsızım, 134 öğretmen adayının (%46,9) katılıyorum, 45 öğretmen adayının (%15,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 13. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

14. madde olan “Kavramayı kolaylaştırır” ifadesine 3 öğretmen adayının (%1,0) kesinlikle katılmıyorum, 8 öğretmen adayının (%2,8) katılmıyorum, 16 öğretmen adayının (%5,6) kararsızım, 155 öğretmen adayının (%54,2) katılıyorum, 104 öğretmen adayının (%36,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 14. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

15. madde olan “Kafa karıştırıcı olabilir” ifadesine 38 öğretmen adayının (%13,3) kesinlikle katılmıyorum, 116 öğretmen adayının (%40,6) katılmıyorum, 70 öğretmen adayının (%24,5) kararsızım, 50 öğretmen adayının (%17,5) katılıyorum, 12 öğretmen adayının (%4,2) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 15. maddesine ilişkin en fazla “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

16. madde olan “Konsantre olmayı gerektirir” ifadesine 3 öğretmen adayının (%0,1) kesinlikle katılmıyorum, 10 öğretmen adayının (%3,5) katılmıyorum, 25 öğretmen adayının (%8,7) kararsızım, 197 öğretmen adayının (%68,9) katılıyorum, 51 öğretmen adayının (%17,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 16. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

17. madde olan “Muhakeme yeteneği güçlü olan öğrenciler için uygundur” ifadesine 3 öğretmen adayının (%1,0) kesinlikle katılmıyorum, 14 öğretmen adayının (%4,9) katılmıyorum, 68 öğretmen adayının (%23,8) kararsızım, 150 öğretmen adayının (%52,4) katılıyorum, 51 öğretmen adayının (%17,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 17. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

18. madde olan “Sezgisel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır” ifadesine 3 öğretmen adayının (%1,0) kesinlikle katılmıyorum, 15 öğretmen adayının (%5,2) katılmıyorum, 53 öğretmen adayının (%18,5) kararsızım, 149 öğretmen adayının (%52,1) katılıyorum, 66 öğretmen adayının (%23,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 18. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

19. madde olan “İçerik fazla kapsamlı olabilir” ifadesine 6 öğretmen adayının (%2,1) kesinlikle katılmıyorum, 38 öğretmen adayının (%13,3) katılmıyorum, 67 öğretmen adayının (%23,4) kararsızım, 126 öğretmen adayının (%44,1) katılıyorum, 49 öğretmen adayının (%17,1)



kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 19. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

20. madde olan “İlgi çekicidir” ifadesine 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılmıyorum, 6 öğretmen adayının (%2,1) katılmıyorum, 16 öğretmen adayının (%5,6) kararsızım, 122 öğretmen adayının (%42,7) katılıyorum, 140 öğretmen adayının (%49,0) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 20. maddesine ilişkin en fazla “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

21. madde olan “Şematik düşünmeye yatkın öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur” ifadesine öğretmen adaylarından hiçbiri (%0) kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretlemeyenken, 12 öğretmen adayının (%4,2) katılmıyorum, 31 öğretmen adayının (%10,8) kararsızım, 125 öğretmen adayının (%43,7) katılıyorum, 118 öğretmen adayının (%41,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 21. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

22. madde olan “El becerisi gerektirir” ifadesine 15 öğretmen adayının (%5,2) kesinlikle katılmıyorum, 96 öğretmen adayının (%33,6) katılmıyorum, 87 öğretmen adayının (%30,4) kararsızım, 59 öğretmen adayının (%20,6) katılıyorum, 29 öğretmen adayının (%10,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 2. maddesine ilişkin en fazla “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

23. madde olan “Çabuk tepki verebilen öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur” ifadesine öğretmen adaylarından hiçbiri (%0) kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretlemeyenken, 36 öğretmen adayının (%12,6) katılmıyorum, 44 öğretmen adayının (%15,4) kararsızım, 138 öğretmen adayının (%48,3) katılıyorum, 68 öğretmen adayının (%23,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 23. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

24. madde olan “Öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağlar” ifadesine 2 öğretmen adayının (%0,7) kesinlikle katılmıyorum, 7 öğretmen adayının (%2,4) katılmıyorum, 33 öğretmen adayının (%11,5) kararsızım, 131 öğretmen adayının (%45,8) katılıyorum, 113 öğretmen adayının (%39,5) kesinlikle katılıyorum seçeneğini verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili anketin 24. maddesine ilişkin en fazla “katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Tablo 4.’te cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t- Testi		
				t	Sd	P
Kadın	183	3,7033	,37436	-1,622	284	,106
Erkek	103	3,7816	,42047			

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4. incelendiğinde  $t(284) = -1,622$ ;  $p = ,106$  olarak ölçülmüştür.  $P > ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 5.'te sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarının one-way ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Puanlarının One-Way ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Sd	F	P
1.Sınıf	71	3,6585	,35275			
2.Sınıf	69	3,7391	,38112			
3.Sınıf	67	3,7867	,39285	285	1,298	,275
4.Sınıf	79	3,7437	,43219			
Toplam	286	3,7315	,39266			

Sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan one-way ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 5. incelendiğinde  $F(285) = 1,298$ ,  $P = ,275$ ] olarak ölçülmüştür.  $P > ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılık etkisi oluşturmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde sınıf düzeylerine göre farklılık olmaması teknolojiye olan ilgilerinin benzerlik gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Tablo 6.'da yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

Yaşam Alanında Bir Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Puanlarının Bağımsız Örneklem T -Testi Sonuçları

Yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma	N	X	SS	t	Sd	P
Evet	192	3,7908	,36332			
Hayır	94	3,6104	,42345	3,542	161,876	,001

Yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6. incelendiğinde  $t(161,876) = 3,542$ ;  $p = ,001$  olarak ölçülmüştür.  $P < ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkenine evet yanıtını verenlere ait  $X = 3,7908$ , hayır yanıtını verenlere ait  $X = 3,6104$  'tür. Bu durumda, yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkeni evet yanıtı veren sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinde yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkeninin farklılık etkisi oluşturduğu anlaşılmaktadır. Tablo 7.'de sanal gerçeklik deneyimi yaşama değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7.

Sanal Gerçeklik Deneyimi Yaşama Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Sanal gerçeklik deneyimi yaşama	N	X	SS	t- Testi		
				t	Sd	P
Evet	202	3,7378	,40474	,422	284	,673
Hayır	84	3,7163	,36384			

Sanal gerçeklik deneyimi yaşama değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespiti için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 7. incelendiğinde  $t(284) = ,422$ ;  $p = ,673$  olarak ölçülmüştür.  $P > ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinde sanal gerçeklik deneyimi yaşama değişkeninin anlamlı bir farklılık etkisi oluşturmadığı sonucu çıkarılabilir. Tablo 8.'de gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8.

Gelecekte Kendini Teknolojiden Faydalanan Bir Öğretmen Olarak Görme Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme	N	X	SS	t- Testi		
				t	Sd	P
Evet	231	3,7760	,36887	4,029	73,463	,001
Hayır	55	3,5447	,43611			

Gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkenine göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespiti için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği

Tablo 8. incelendiğinde  $t(73,463)=4,029$ ;  $p=,001$  olarak ölçülmüştür.  $P<,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından gelecekte kendini teknolojiyen faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkenine evet yanıtı verenlere ait  $X=3,7760$ , hayır yanıtı verenlere ait  $X=3,5447$ 'dir. Bu durumda, gelecekte kendini teknolojiyen faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkenine evet yanıtı veren sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlılık içermektedir. Bu bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinde gelecekte kendini teknolojiyen faydalanan bir öğretmen olarak görme değişkeninin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili araştırmalarla karşılaştırıldığı tartışmaya ve araştırma sonuçları ışığında yapılan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmadaki verilerin analiz sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal gerçekliğin eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan anket maddelerinden yorucu olduğu, kurallara sıkı sıkıya bağlı öğrenciler için uygun olmadığı, kafa karıştırıcı olabildiği ve el becerisi gerektirdiğine katılmadıkları yönünde görüş ifadesini daha fazla seçtikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sanal gerçekliğin eğitimde kullanılmasının yorucu ve kafa karıştırıcı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının tercih ettiği katılım düzeylerine göre sanal gerçeklik kullanımı için el becerisi gerektirmediği ve kurallara sıkı sıkıya bağlı öğrenciler için de uygun bir eğitim teknolojisi olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görsel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve ilgi çekici olduğuna kesinlikle katıldıkları yönündeki görüş ifadesini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Başaran (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının ilgili iki maddeye katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının günümüzde teknolojiyle olan sıkı bağlarının sanal gerçeklik teknolojisini ilgi çekici bulmalarında etkili olduğu çıkarılabilir. Ayrıca sanal gerçekliğin öğrenme ortamını görsel anlamda zenginleştirdiğine dayanarak öğretmen adaylarının görsel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağı ifadesine yüksek katılım gösterdikleri şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara göre, sanal gerçekliğin eğitimde kullanılması sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından;

- öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiği,
- dikkati yoğun olan öğrenciler için uygun olduğu,
- çabuk sıkılan öğrenciler için uygun olduğu
- sözel yetenekleri gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu,
- öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığı,
- öğrencilerin çaba sarf etmeden ve/veya gizil (örtük) öğrenmelerini sağladığı,
- bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırdığı,
- hızlı öğrenmeyi sağladığı,
- ezberlemeyi kolaylaştırdığı,
- öğrencilerin yapacakları işleri önceden planlanmalarını gerektirdiği,

- kavramayı kolaylaştırdığı,
- konsantre olmayı gerektirdiği,
- muhakeme yeteneği güçlü olan öğrenciler için uygun olduğu,
- sezgisel düşünme stiline sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı,
- içeriğin fazla kapsamlı olabileceği,
- şematik düşünmeye yatkın öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu,
- çabuk tepki verebilen öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu,

-öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağladığı ifadelerine katıldıkları yönündeki görüş ifadesini daha fazla seçtikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Başaran (2010) ve Keskin (2017)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının yüksek katılım sağladığı anket maddeleri ile benzerlik göstermektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının sanal gerçekliğin eğitimde kullanılmasına ilişkin ankette yer alan ilgili maddelere yüksek oranda katıldıkları ve ortak görüşte oldukları yönünde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitimde sanal gerçeklik kullanımı konusunda kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde bir görüş farklılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Antonietti vd. (2000) ve Başaran (2010)'ın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları ile desteklenmektedir. Diğer taraftan Keskin (2017) tarafından bulunan sonuç kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeydedir.

Araştırma bulgularının incelenmesi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin farklı olmasının görüş farklılığına yol açmadığı ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinde sınıf düzeylerine göre farklılık olmaması teknolojiye olan ilgilerinin benzerlik gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Keskin (2017) tarafından yapılan çalışmanın aynı değişkene ilişkin bulguları bu sonucu desteklemektedir. Başaran (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyi değişkeni öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık etkisi oluşturmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından yaşam alanında bir bilgisayara sahip olma değişkenine verilen yanıtlardan yola çıkılarak, evet diyenlerin lehine anlamlı bir görüş farklılığı tespit edilmiştir. Başaran(2010) ve Keskin (2017) ise ilgili değişkenin görüş farklılığına neden olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde gelecekte kendini teknolojiden faydalanan bir öğretmen olarak gören sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine de anlamlı bir görüş farklılığı bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bakış açılarının farklılık göstermesinin etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak bulgular değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri, daha önce sanal gerçeklik deneyimi yaşayıp yaşamadıklarına göre anlamlı farklılık içermemektedir. Antonietti vd. (2000) yaptıkları araştırmada, ilgili değişkenin anlamlı farklılık oluşturacak bir etkiye sahip olmadığını belirtmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Sanal gerçekliğin ne olduğu konusunda pek çok bilgiye sosyal medyalar aracılığıyla ulaşmanın mümkün olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Diğer taraftan Çığır Dikyol ve Şar İşbilen (2020)'in yapmış oldukları çalışmada, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmen adayları, tarih konulu derslerin öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisini deneyimlemişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların bu deneyim sonunda sanal gerçeklik kullanımı konusunda olumlu düşünce geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sanal gerçekliğin eğitimde kullanılması konusunda görüş bildiren sosyal bilgiler öğretmen adayları, gelecekte uygun fiziksel şartlar sağlandığında sanal gerçeklik deneyimi ile ilgi çekici ve verimli öğrenmeler sağlayacakları konusunda pozitif izlenim bırakmıştır. Geçmiş yıllara kıyasla

maliyeti azalan sanal gerçeklik teknolojisi, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının deneyimine sunulabilir. Öğretmen adaylarına, sanal gerçeklik teknolojisi ile bir dersin nasıl zenginleştirileceğini görme fırsatı tanınabilir. Böylece yaparak ve yaşayarak öğrenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelecekte bu eğitim teknolojisini öğrencileri için uygulamaya geçirmeleri kolaylaştırılacaktır. Okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için, öğretmen adaylarını dijital çağa uygun donanımda hazırlamak önemli bir adım olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Algül, A., Yengin, D., Karadağ, G. H., Övür, A. ve Bayrak, T. (2019). *Sanal Gerçeklik Hastalığı*. Gökmen H. Karadağ (Ed.). Dijital Hastalıklar (s.9-54). İstanbul: Der Yayınları.
- Antonietti, A., Rasi, C., Imperio, E., & Sacco, M. (2000). The Representation of Virtual Reality in Education. *Education and Information Technologies*, 5(4), 317-327.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Bailey, J.O. & Bailenson, J.N. (2017). Immersive Virtual Reality and The Developing Child. Patricia J. Brooks & Fran C. Blumberg (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (p.181-200). San Diego CA: Elsevier.
- Başaran, F. (2010). *Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Görüşleri (Sakarya Üniversitesi Böte Örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. *Akademik Bilişim 2007*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak-2 Şubat 2007. 1-6.
- Bayram, S. (1999). Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 49-54.
- Burdea, G. & Coiffet, P. (2003). *Virtual Reality Technology*. New York: John Wiley & Sons.
- Bütün, M., Budak, V.Ö., Selçuk, M., Emre, İ.E. ve Şimşek, İ. (2019). Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamalarında Erişilebilirlik ve Uyumluluk. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 9(1), 251-275.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2015). An Investigation of Digital Native Children's Views Towards Digital Technology. *International Journal of Innovative Research in Education*, 2(1), 10-15.
- Cockayne, R. W. (2003). Virtual Reality. *Encyclopedia Of Computer Science*, January, 1835-1839.
- Craig, A.B., Sherman, W. R. & Will, J. D. (2009). *Developing Virtual Reality Applications Foundations of Effective Design*. Multiple: Morgan Kaufmann Publishers.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P. ve Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde Sanal Gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Çığır Dikyol, D. ve Şar İşbilen, E. (2020). Tarih Öğretiminde Sanal Gerçeklik Teknolojisi Kullanımı: Çatalhöyük Örneği. *Journal of History School*, 45, 677-712.

- Doolittle, E. P. & Hicks, D. (2003). Constructivism As a Theoretical Foundation For the Use of Technology in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.
- Frontera, E. B. (2009). Teaching Students to Build Historical Buildings in Virtual Reality: A Didactic Strategy For Learning History of Art in Secondary Education. *Science And Technology Education*, 2(1-2) 165-184.
- Gedik, R. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 33-53.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kültür Aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-203.
- Katz, L., Parker, J., Tyreman, H., Kopp, G., Levy, R. & Chang, E. (2006). Virtual Reality in Sport and Wellness: Promise and Reality. *International Journal of Computer Science in Sport*, 4(1), 4-16.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Keiper, T., Harwood, A., & Larson, B. E. (2000). Preservice Teachers' Perceptions of Infusing Computer Technology Onto Social Studies Instruction. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 566-579.
- Keskin, İ. (2017). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 294-302.
- Mantovani, F. (2001). VR Learning: Potential and Challenges for the Use of 3D Environments in Education and Training. Giuseppe Riva & Carlo Galimberti (Eds.), *Towards Cyberpsychology: Mind, Cognitions and Society in the Internet Age* (p.207-226). Amsterdam: IOS Press.
- Mikropoulos, A.T. & Natsis, A. (2011). Educational Virtual Environments: A Ten-Year Review of Empirical Research (1999-2009). *Computers & Education*, 56, 769-780.
- Pantelidis, V.S. (2009). Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality, *Themes In Science And Technology Education*, 2(1-2), 59-70.
- Papanastasiou, G., Drigas, A., Skianis, C., Lytras, M. & Papanastasiou, E. (2019). Virtual and Augmented Reality Effects on K-12, Higher and Tertiary Education Students: Twenty-First Century Skills. *Virtual Reality*, 23, 425-436.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, From on the Horizon, *MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Rose, S.A., Fernlund, P.M. (1997). Using Technology for Powerful Social Studies Learning. *Social Education*, 61(3), 160-166.
- Sanderink, C. (2018). *History Class in Virtual Reality for Elementary Education*. Bachelor Thesis, University Of Twente, Netherlands.
- Swan, O. K. & Hofer, M. (2008). Technology and Social Studies. Linda S. Levstik & Cynthia A. Tyson (Eds.). *In Handbook of Research In Social Studies Education* (p.307-326). New York: Routledge.

- Sherman W. R. & Craig, A. B. (2003). *Understanding virtual reality: interface, application, and Design*. (First ed.). Morgan-Kaufmann Publishers.
- Şekerci, C. (2017). Sanal Gerçeklik Kavramının Tarihçesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1126-1133.
- Tepe, T., Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim Teknolojilerinde Yeni Eğilimler: Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*. 16-18 May 2016. 547-555.
- Türk Dil Kurumu, [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) adresinden 14.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Whitworth, S., Berson, A. & Michael, J. (2002). Computer Technology in the Social Studies: An Examination of the Effectiveness Literature (1996- 2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 471-472.
- Wu, P.P. (2017). Teaching College Classes with Virtual Reality, *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(5), 1249-1254.
- Youngblut, C. (1998). *Educational Uses of Virtual Reality Technology*, Institute for Defense Analyses.
- Yeşiltaş, E. ve Refik, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Geliştirilen Bilgisayar Yazılımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-23.
- Zantua, L. S. O. (2017). Utilization of Virtual Reality Content in Grade 6 Social Studies Using Affordable Virtual Reality Technology. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-10.



## EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the views of social studies teacher candidates on the use of virtual reality in education. For this purpose, the following sub-problems were searched for answers:

- 1-What are the views of social studies teacher candidates regarding the use of virtual reality in education?
- 2- Does the views of social studies teacher candidates regarding the use of virtual reality in education show a significant difference according to gender variable?
- 3- Does social studies show a significant difference in the views of teacher candidates regarding the use of virtual reality in education according to the class level variable?
- 4- Do social studies teacher candidates' views on the use of virtual reality in education differ significantly according to the variable of having a computer in the living space?
- 5- Do social studies teacher candidates' views on the use of virtual reality in education show a significant difference according to the variable of experiencing a virtual reality experience?
- 6- Social studies teacher candidates' views on the use of virtual reality in education show a meaningful difference according to the variable of seeing yourself as a teacher who benefits from technology in the future?

The research was carried out with a scanning model from quantitative research patterns. Social studies teacher candidates make up the universe of the research. Since it is a study carried out during the COVID-19 pandemic, appropriate sampling has been taken. 2020-2021 academic year as a sample Erzincan Binali Yildirim University Students in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the Department of Social Studies Education of the Faculty of Education have been selected.

All 337 teacher candidates, 221 of whom were women and 116 of whom were men, were surveyed Data was collected from a total of 286 people, 183 of whom were women and 103 of whom were men. In the study, a 5-type likert survey consisting of 24 items was used with a personal information form to determine the characteristics of the participants.

According to the findings reached by analyzing the data in the research, while the use of virtual reality in education is seen as interesting by social studies teacher candidates, this application also requires students to concentrate their attention. Also teacher candidates virtual reality helps students to be active in the course, while at the same time reviewing and summarizing the topics quickly they agreed that it was a facilitating factor. Quick learning of information in the course in order to implement the learned information and to have a general opinion about the subject learned they have stated that it is a useful educational technology. Virtual reality, on the other hand, it is seen as suitable for students with visual and schematic thinking style and students who are bored quickly to learn.

According to the results, the teacher candidates enrichment of the course with virtual reality has been seen as a situation that requires students to be planned. At the same time, social studies teacher candidates, students who have no verbal abilities, strong reasoning, intuitive thinking style and can react quickly to their learning it has emerged that they have expressed a view that it may be helpful. Finally, social studies teacher candidates may be too comprehensive to include the virtual reality content in the survey. they have made an important point by participating Social studies teacher candidates, the use of virtual reality in education is tiring, confusing, requires

dexterity, is not suitable for students of fixed structure and allows students to learn without effort results have been reached that they participated low.

According to the findings of the research, the gender and class levels variables of teacher candidates regarding the use of virtual reality in education, it has been concluded that it does not cause significant difference of opinion. Social studies by teacher candidates based on the responses to the variable of having a computer in the living space.

Virtual reality technology, which decreases in cost compared to previous years, can be presented to the experience of teacher candidates in educational faculties. Social studies teacher candidates can be given the opportunity to see how to enrich a course with virtual reality technology. It can be investigated which subjects the teacher candidates want to use virtual reality in their teaching. In this way, the creative thinking skills of teacher candidates come into play. Studies on virtual reality can be done with entrepreneurial teacher candidates. Thus, it will be easier for social studies teacher candidates to implement this educational technology in the future. In order to improve the quality of education and training in schools, preparing teacher candidates in the appropriate equipment for the digital age will be an important step.

## Zihniyet Kuramı ve Öğrenme Motivasyonu

Samih BAYRAKÇEKEN\*

Osman SAMANCI\*\*

Hakime Nur GÖKBULUT\*\*\*

### Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Derleme Makale  
Makalenin Geliş Tarihi: 23.8.2021  
Makalenin Kabul Tarihi: 02.12.2021  
DOI: 10.54971/synergy.986217

### ÖZET

Zor problemlerle karşılaştıklarında, bazı öğrenciler hemen pes edip çalışmayı bırakırken, bazıları problemi çözmek için neden daha fazla uğraşmaktadırlar? Çocukların başarısızlıkla nasıl başetmeye çalıştıkları üzerine araştırmalar yapan Amerikalı Sosyal Psikolog Carol Dweck, bu durumu zihniyet kuramı ile açıklamaktadır. Öz inanç veya örtük zekâ kuramı adı ile de ifade edilen bu kurama göre, insanların temel özellikleri ile ilgili inançları; onların motivasyonlarını, öğrenmeye yaklaşımlarını ve başarı durumlarını yakından etkilemektedir. Bu kurama göre insanlar, 'sabit zihniyet' ve 'gelişme zihniyetine' sahip olmak üzere iki gruba ayrılmaktadırlar. Sabit zihniyete sahip bireyler, zekâ, yetenek veya kişilik gibi temel özelliklerinin değişmeyeceğine inanırlar. Bu zihniyete sahip bireylerin gelişme umutları fazla olmadığından genellikle öğrenmeye karşı motivasyonları, azim ve kararlılıkları da düşüktür. Gelişme zihniyetine sahip bireylerde; zekâ, yetenek gibi temel özelliklerinin değiştirilebileceği düşüncesi hakimdir. Gelişme zihniyetine sahip bireyler öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyona sahip olup, daha iyi olmak için sürekli çaba sarfederler. Yapılan çalışmalar zihniyetin değiştirilebileceğine, gelişme zihniyetinin okuldaki yüksek başarı ile bağlantılı olduğuna dair önemli kanıtlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, gelişme zihniyetinin öğrenme motivasyonu üzerine etkisini, ilgili literatüre göre incelemeyi amaçlamaktadır. Zihniyet kuramı, öğrenmenin anlaşılması ve artırılması için geniş bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle çalışmanın, eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler için uygun öğrenme ortamları sağlamada yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihniyet Kuramı, Öğrenme Motivasyonu, Sabit Zihniyet, Gelişme Zihniyeti.

\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum (eposta: samih@atauni.edu.tr) ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-8777-6714>

\*\*Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Erzurum (eposta: osamanci@atauni.edu.tr) ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0003-3620-7604>

\*\*\*Prof.Dr.,Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara (eposta:nurgokbulut2@gmail.com) ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-2561-969X>

## Theory of Mindset and Motivation to Learn

### ABSTRACT

Why do a number of students struggle more while others easily give up studying when encountering tough problems? American Social Psychologist Carol Dweck, who does research on how children attempt to cope with failure, explains this case through the theory of mindset. According to this theory, which is also referred to as Implicit Beliefs about Intelligence or Implicit Theory of Intelligence, people's beliefs about their own basic skills influence their motivations, approaches to learning and achievement levels vastly. This theory views that people are divided into two groups: ones with a fixed mindset and others with a growth mindset. Individuals with a fixed mindset believe that their basic features such as intelligence, abilities and personalities do not change. Individuals with such a mindset generally have low motivation, enthusiasm and decisiveness as they do not have high hopes to improve. For the individuals with growth mindset, the prevailing opinion is that basic traits like intelligence and aptitude may be changed. Individuals with growth mindset have high motivation to learn and always struggle to succeed. Studies conducted provide significant proofs that mindset may be modified and growth mindset is closely related to high achievement at school. This study aims to investigate the impact of growth mindset on learning motivation regarding the relevant literature. Theory of mindset presents a wide framework to understand and improve learning. Therefore, it is believed that the present study will be beneficial for educators, parents and students in providing appropriate learning environments.

**Keywords:** Theory of Mindset, Motivation to Learn, Fixed Mindset, Growth Mindset.

### GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarı yönünden birbirlerinden farklı olmalarının nedenleri; zihinsel yetenek, çevre, öğretmen ve okul niteliği gibi birçok faktörle ilişkilendirilmektedir. Ancak bu faktörlerin her öğrencide eşit olduğu düşünüldüğünde bile, öğrencilerin performanslarının birbirlerinden çok farklılaştığı bilinmektedir. Öğrencilerdeki performans farklılıklarının açıklaması için araştırmacılar çoğunlukla motivasyon kavramı üzerinde durmaktadırlar (Lin-Siegler, Dweck and Cohen, 2016).

Çok sayıda farklı tanımlarına rastlanmakla birlikte Bedford (2017) motivasyonu; belli amaçlara ulaşmaları için öğrencilerin davranışını uyarıcı, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Shunk ve diğerlerine (2008)'e göre ise motivasyon; amaca yönelik etkinliklerle ateşlenen, yönlendirilen ve sürdürülen bir süreci ifade eder. Motivasyon; bireylerin hedeflerine ulaşmak, ihtiyaçlarını karşılamak ve bir değeri sürdürmek için çabalarını sağlayan itici güçtür.

Motivasyon tanımlarında, ihtiyaçlar, değerler ve amaçlar ön plana çıkan temel unsurlardır. Motivasyon tanımlarında ön plana çıkan bu temel unsurlardan birincisi ihtiyaçlardır. İhtiyaçlar; yemek, uyku ve su gibi yaşamsal türden olup fizyolojik veya birincil ihtiyaçlar olarak nitelendirilebilir. Bu ihtiyaçlar doğası gereği biyolojiktir ve nispeten sabittir. Davranış üzerindeki etkileri genellikle açıktır ve bu nedenle tanımlanması daha kolaydır. Bu ihtiyaçlar kültüre ve kişiye göre önemli ölçüde değişiklik gösterebilir.

Motivasyon tanımlarında ikinci önemli unsur değerlerdir. Değerler; öğrenme motivasyonu açısından önemli görülen temel unsurlardan birisidir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini değerli görmedikçe, hedeflerine ulaşmak için yeterince uzun süre bir göreve katılamazlar ya da öğrenmeyi sürdüremezler.

Motivasyon tanımlarında ön plana çıkan bir diğer unsur ise amaçlardır. Amaçlar; öğrencilerin ulaşmayı arzu ettikleri sonuçlardır. Amaçlar veya hedefler, öğrenme için önemlidir. Amaçlar, çaba

sarf edip etmeme, dikkatin yönlendirilmesi, planlama ve öğrenme gibi tutum ve davranışlara rehberlik ederler (Hastings ve West, 2011; Mullins and Christy, 2011).

Arnold, Robertson ve Cooper (1991)'a göre, motivasyon sürecinin üç temel bileşeni bulunmaktadır: Bunlar; yön, yoğunluk ve kararlılıktır. Yön; bireyin ilk belirlemesi gereken bileşen olup amaç ya da hedef anlamında kullanılmaktadır. Yoğunluk; bir işi başarmak için sarfedilen çabanın ya da enerjinin yoğunluğudur. Kararlılık veya sebat ise, pes etmeden gayretini sürdürmek veya güçlü bir bağlılıkla çalışma yoğunluğunu düşürmeden hedefe varmaya çalışmaktır. Bir öğrencinin öğrenmesi için motivasyona olan ihtiyacı, bir otomobilin hareket için enerjiye olan ihtiyacına benzetilebilir. Otomobil ne kadar ileri teknolojiye sahip olursa olsun enerjisiz hareket ettirilemez. Öğretmenler veya ebeveynler tarafından öğretim-öğrenme süreçlerinde motivasyon stratejilerinin uygulanması öğrencilerin öğrenme ve başarılarının artırılması için son derece önemlidir (Dweck ve Cohen, 2016; Lin-Siegler, 2016; Şahin, 2007)

Motivasyon sürecinin daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin motivasyonlarının iyileştirilmesi için birçok motivasyon kuramı geliştirilmiştir. Her yaştan bütün bireylerin okulda veya okul dışında yaşam boyu öğrenmeleri için daha yüksek bir motivasyona ihtiyaç duydukları kabul edilmektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, ve Canpolat, 2021; Deckers, 2018; Öztürk, 2012; Pakdel, 2013;). Motive olan öğrencilerin göreve katılım, çalışmaya daha uzun süre devam etme, daha iyi öğrenme ve standart başarı testlerinde daha iyi performans gösterme gibi avantajlar elde ettikleri bilinmektedir (Pintrich, 2003).

Motivasyon, bir üründen daha çok bir süreçtir. Motivasyon, fiziksel veya zihinsel faaliyetler olarak kendini gösterir. Fiziksel etkinlikler çaba, sebat ve diğer açık eylemleri gerektirir. Zihinsel etkinlikler planlama, prova, düzenleme, izleme, karar verme, çözme gibi zihinsel eylemleri içerir. Motivasyonun ölçülmesi de uygulayıcılar ve araştırmacılar için büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla motivasyonun göstergesi olarak kabul edilen; görev seçimi, çaba, sebat ve başarı gibi unsurlar, doğrudan gözlem, bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirmeleri, anketler, mülakatlar ve başkalarının değerlendirmeleri gibi tekniklerle ölçülmeye çalışılır (Schunk, Pintrich ve Meece, 2014).

Motivasyonla ilgili ön plana çıkan konulardan birisi de bireylerin öğrenmeye nasıl motive olduklarıdır. Öğrenme motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar bu konuda önemli bilgiler sunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda dikkate alınması gereken bazı temel bilgiler şunlardır (Council, 2000; NASEM, 2018):

- Bireylerin öğrenme ve kendilerini geliştirme süreçleri daha çok içsel nedenlere dayanmaktadır.
- Bireyler başedebilecekleri bir zorlukla karşılaştıktan sonra öğrendiklerinde daha iyi motive olmaktadır.
- Kendi performansını değerlendirmekten çok, öğrenmeye odaklanan bireyler daha kolay motive olabilirler.
- Kendi yetkinliklerini geliştirmeyi önemseyen bireyler öğrenmeye yönelik yeni hedefler belirleyebilirler.
- Eğitimciler, öğrencilerin performanslarını belirlemekten çok onların öğrenmeye odaklanmalarını sağlamak için rehberlik etmelidirler.

Dweck ve arkadaşları (2006) tarafından uzun yıllar çalışılan motivasyon konularından elde edilen bilgiler, bireylerin kendileri ile ilgili bilinçli veya bilinçsiz olarak taşıdıkları inançların; onların başta öğrenme motivasyonları olmak üzere hayatlarının hemen her yönü üzerinde çok önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Bu inançlar; zihniyetler, örtük kuramlar veya öz-teoriler şeklinde değişik isimlerle de ifade edilmektedir (Bernecker ve Job, 2019). Bu inançların kuram olarak

nitelendirmesinin nedeni, şeklen de olsa bilimsel kuramlara benzer bir işleve sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Çelik ve Bayrakçeken, 2006). Bu çalışmada gelişme ve sabit zihniyet ile ilgili bir literatür taraması yapılarak öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin dikkatlerine sunulması amaçlanmaktadır.

### Sabit ve Gelişme Zihniyetinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi

Bazı öğrenciler, zihinsel yeteneklerinin sabit olduğunu düşünerek, zekânın değişmeyen bir nitelik olduğuna inanırlar. Bu öğrenciler, kendilerinin ne kadar akıllı oldukları ile fazla ilgilenerek çoğunlukla zekâlarını ispatlayacak görev ve sorumluluklar almaya çalışır, zekâlarını zorlayacak görev ve sorumluluklardan kaçınırlar. Bunun aksine bazı öğrenciler ise zihinsel yeteneğin çaba ve eğitimle gelişebileceğine inanırlar. Bu düşünceye sahip öğrenciler başarı için emek ve çabanın gerekli olduğunu düşünürler. Zekâlarını geliştirebileceklerine inanan öğrenciler, kendilerini geliştirmeye yönelik tüm aktivitelere gönüllü olarak katılır, çevreye karşı daha akıllı görünmek gibi bir kaygı taşımazlar (Dweck, 2007).

Psikoloji ve nöroloji alanındaki birçok araştırma, gelişme zihniyetini desteklemektedir. Beynin zamanla plastisitesinin arttığı, öğrenmenin insan zekâsı üzerinde önemli düzeyde gelişime neden olduğu, bireyin engellerle yüz yüze gelip çaba ve sebat gösterdiğinde zihinsel olarak çok önemli gelişim kaydettiği konusunda hemfikirdir (Au, Sheehan, Tsai, Duncan, Buschkuehl ve Jaeggi, 2015; Dweck, 2007; Jaeggi, Buschkuehl, Jonides ve Perrig, 2008). Gelişme zihniyeti; bireyin zekâsının ve kişilik özelliklerinin zamanla değişip büyüebileceğine olan inanç şeklinde tanımlanmakta ve uygun stratejilerle, bireylerin zihniyetlerinin her zaman dönüştürülebileceğini savunmaktadır (Beere, 2016).

Sabit ve gelişme zihniyetleri, bireyler için iki farklı psikolojik dünya oluşturmaktadır. Sabit zihniyette, öğrenciler her şeyden önce nasıl yargılanacaklarını önemserler: "Zeki" ya da "Zeki değil." Bu zihniyete sahip öğrenciler, genellikle hatalarını öğrenip düzeltme fırsatlarını reddederler. Hata veya eksiklikleri ortaya çıktığında düzeltmek yerine saklamaya çalışırlar. Ayrıca çaba sarfetmekten korkarlar çünkü çaba onları başarısız hissettirebilir. Onlara göre yeteneği olan bir insanın çabaya ihtiyacı olmamalıdır. Bu zihniyete sahip bireyler, yeteneğin tek başına başarı getirebileceğine inanırlar. Dweck (2007), bu düşüncenin gelişim ve başarı için en kötü inançlardan biri olduğunu ifade etmektedir.

Gelişme zihniyetinde olan öğrenciler öğrenmeyi önemserler. Gelişme zihniyeti öğrenme için güçlü bir tutku oluşturur. Öğrenciler bir hata yaptıklarında veya bir eksiklik sergilediklerinde onu düzeltmeye çalışırlar. Onlar için çaba olumlu bir davranıştır. Bu öğrenciler başarısızlık karşısında, yeni öğrenme stratejilerini ararlar (Dweck, 2007).

Sabit ve gelişme zihniyetinde olan öğrenciler arasındaki bazı düşünce farklılıkları aşağıda Tablo 1'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Dweck, 2016).

Tablo 1.

#### Sabit ve Gelişme Zihniyeti Arasındaki Farklılıklar

Sabit Zihniyet	Gelişme Zihniyeti
Zekâ durağandır.	Zekâ geliştirilebilir.
Bir engelle karşılaştığında görevden vazgeçebilir.	Engellere rağmen azmini sürdürür.
Çabayı çok fazla önemsemez. Zekâ ve yeteneğe inanır.	Çabayı bir öğrenme fırsatı olarak görür.

Başkalarının başarısını kendisi için tehdit olarak görür. Bu durumu onların daha zeki olarak görülmesi şeklinde algılar.	Başkalarının başarılarını kendisi için bir ilham kaynağı olarak görerek öğrenme için dersler çıkarır.
Yeteneklerin doğuştan geldiğine ve kolay kolay değişmeyeceğine inanır.	Yeteneklerin sabit olmadığına, çaba ve uygun stratejilerle gelişeceğine inanır.
Mümkün olduğunca çok yetenekli görünmeye çalışır.	Mümkün olduğunca öğrenmeye ve kendini iyileştirmeye çalışır.
Başarısız duruma düşmekten şiddetle kaçınır.	Başarısızlığını bir öğrenme fırsatı olarak görür.
Diğer insanlarla etkileşimde; işbirliğini, gelişmeyi ve dönütü engellemeye çalışır.	Diğer insanları kendisiyle işbirliği yapmaya, dönüt vererek eksik ve yanlışlarını bildirmeye ve gelişmeye teşvik etmeye çalışır.

Gelişme zihniyetinde sebatın özel bir yeri vardır. Baruch-Feldman (2017), sebatı "uzun vadeli ve anlamlı hedefler için tutku ve dayanma gücü" şeklinde tanımlamaktadır. Yani sebat, yön ve bağlılık hakkında olup uzun vadeli hedeflere ulaşmaya odaklanmayı ifade etmektedir. Öğrencilerin sebat ve dayanıklılığını artırmak için bazı stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulayan Beere (2016) okullara bununla ilgili bazı öneriler sunmaktadır:

- Okul, öğrencileri esnek, kendine güvenen bir birey olmaya ve yeni şeyler denemeye teşvik etmelidir.
- Okul, en son eğitim araştırmalarını ebeveynlerle paylaşmalı, ebeveynleri çocuklarının öğrenimini en iyi şekilde nasıl destekleyebilecekleri konusundaki oturumlara katılmaya davet etmelidir.
- Okulda akademik başarıya ek olarak, tüm öğrenciler ve öğretmenler için değerli bir kişisel gelişim programı ortamı oluşturmalıdır.
- Okul, geri bildirim, çaba ve ilerlemeye odaklanmalı, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için adım atmalarına yardımcı olmalıdır.
- Okulda öğrenciler başarılarının yanı sıra çabaları için de ödüllendirilmelidirler.

Gelişme zihniyetinin, okul ortamlarında öğretilebileceği ve değişimin akademik başarıyı etkileyeceği birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Okulda gelişme zihniyetinin öğretilmesinde öncelikle beyin ve onun işlenebilirliği hakkında bilimsel bilgileri farketmenin önemi üzerinde durulmalıdır. Beynin yeni ve zorlayıcı durumlarda daha güçlü ve daha verimli hale geleceği düşüncesi yaygınlaştırılmalıdır.

Gelişme zihniyetinde, üzerinde durulması gereken kavramlardan birisi de övgüdür. Kanouse, Gumpert ve Canavan-Gumpert (1981) övgüyü; "Belli ölçütlere göre, başka birinin ürünleri, performansları veya nitelikleri hakkında yaptığı olumlu değerlendirmeler" olarak tanımlamaktadırlar. Övgü güçlü bir motive edici araçtır. Öğretmenler öğrenci performansını arttırmak için övgüyü kullanabilirler. Ancak övgü çok dikkatli kullanılması gereken bir kavramdır. Bu açıdan övgü penisilin ilacının kullanımına benzetilmektedir. Penisilin ilacı hastaya uygulanacağı zaman; süre, doz ve alerjik reaksiyonlar konusunda gerekli önlemleri almak ne kadar önemli ise; duygusal ilaç olan övgünün kullanımında da kurallara uymak o kadar önemlidir." (H.Ginott, 1965. Aktaran; Henderlong & Lepper, 2002).

Ebeveyn ve öğretmenler çocukların zekâ ve yeteneklerini överek onlara kalıcı güven verdiklerini düşünebilirler. Ancak dikkat edilmediğinde bu iyi niyetli düşünce tam tersi bir etki de yapabilir. Aşırı ve kontrolsüz övgüye maruz kalan öğrenciler, zor durumlarla karşılaştıklarında zekâ ve

yeteneklerinden şüphe duyabilirler. Bu nedenle öğretmen ve ebeveynler öğrencileri överken aşağıdaki noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (Dweck, 2007).

- Öğrencileri daha çok üstesinden geldikleri engellerden dolayı övün.
- Öğrencileri kullandıkları problem çözme stratejilerinden dolayı övün.
- Hatalara, eksiklere ve başarısızlıklara rağmen onların kararlılığını övün.
- Onları, zor görevleri seçmelerinden dolayı övün.
- Kendileri için oluşturdukları yüksek standartlar için övün.
- Kendilerine yapılan geribildirimler için olumlu tavırlarından dolayı övün.
- Bir konuda harcadıkları çaba miktarından dolayı övün.

Öğrencilerin kendi gelişimleri ile ilgili olumlu inançlara sahip olmaları, onların motivasyonlarını arttırarak öğrenme sürecinde daha yüksek başarılar elde etmelerini sağlayabilir. Zihinsel yeteneklerinin yanında çaba ve sebatın insan yaşamındaki önemini fark eden bireyler, öğrenme ve yaşam yolculuğunda her zaman bir adım önde olacaklardır.

### **Gelişme Zihniyeti İle İlgili Yanlış Anlayış ve Uygulamalar**

Gelişme zihniyetine sahip olduğunu iddia eden birçok kişinin, bunun gerçekte ne olduğunu tam olarak anlamadığı ve gelişme zihniyetini öğretirken farklı uygulamaları kullandığı bilinmektedir. Bazı durumlarda ise gelişme zihniyeti kuramının tam tersi uygulamalara rastlanılmaktadır (Dweck ve Yeager, 2019).

Dweck (2016)'e göre gelişme zihniyeti kuramı konusunda insanların sahip oldukları en önemli üç yanlış şunlardır:

- 1) İnsanlar gelişme zihniyetinde yetenek ve becerilerin çok önemli olmadığını düşünmektedirler. Oysa gelişme zihniyeti yetenek ve beceriyi reddetmez. Ancak bu özelliklerin geliştirilebileceğini söyler.
- 2) Bazılarına göre gelişme zihniyetini uygulamak çok kolaydır. Oysa gelişme zihniyetini uygulamak çok kolay değildir. Gelişme zihniyetini hem anlatmak hem de kendi yaşamında kullanmak için bireylerin çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması gerekir.
- 3) Gelişme zihniyetinin çok basit bir kavram olduğu düşünülmektedir. Gelişme zihniyeti diğer kuramlarla ilişkili bir şekilde uygulanabilecek bir kuramdır. Çok basit bir kavram ya da uygulama değildir.

Birçok eğitimci gelişme zihniyetini sadece çabayla eşleştirerek öğrencinin çaba göstermesinin gelişme zihniyeti için yeterli olacağını düşünmektedir. Oysa gelişme zihniyetine sahip öğrencilerin çabaları yanında; kullandıkları stratejiler, yöntemler, teknikler, çevreden yardım istemeleri, değişik kaynaklardan ve kütüphanelerden yararlanma durumları, elde ettikleri sonuçlar, başkaları ile yaptıkları işbirlikleri, geziler, gözlemler, vb. boyutlar da dikkate alınmalıdır (Dweck, 2006).

Briceno (2015), gelişme zihniyeti ile ilgili olarak beş farklı karışıklığı dile getirmektedir: 1) Gelişme zihniyetinin tanımı ile ilgili karışıklık. İnsanlara gelişme zihniyetinin ne olduğu sorulduğunda, genellikle çok çalışmak, yüksek beklentilere sahip olmak, dirençli olmak veya açık ya da esnek olmak gibi birçok farklı yanıt alınır. Ancak gelişme zihniyeti tek başına bunların hiçbirini karşılamaz. Gelişme zihniyeti, niteliklerin değişebileceği ve zekâmızı ve yeteneklerimizi geliştirebileceğimiz inancıdır. 2) Gelişme zihniyetini geliştirmek için çocukları sadece çok çalıştırmak için övmek. Oysa onlara iyi bir rol model olmak gibi birçok başka yol da izlenebilir. 3) Gelişme zihniyeti yetişkinleri değil sadece gençleri değiştirmekle ilgilidir. Bu da yanlış bir düşüncedir. Gençleri eğitecek kişiler önce kendilerinden başlamalıdır. 4) Önemli olan tek şey



zihinde olmalıdır. Yanlış düşüncelerden birisi de başarının tek belirleyicisinin zihniyetimiz olmasıdır. Ama durum sadece böyle değildir. Bağlam, kültür, çevre ve sistemler de önemlidir. Öncelikle, insanların zihniyetleri çevrelerindeki insanlar tarafından güçlü bir şekilde şekillendirilir. 5) İyileştirme için tamamen inançları değiştirmenin yeterli görülmesi. İnançların değiştirilmesi, gelişme için önemlidir. Ancak bunların yanında öğrenme için öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli yaklaşımlar, uygun etkinlikler ve müfredatın da iyileştirilmesi gerekir. Gelişme zihniyeti kuramından faydalanılması ve öğrenci motivasyonuna olumlu yönde etkisinin sağlanması için öncelikle doğru anlaşılması ve kuramın felsefesine yansıtılan uygulamaların yapılması gerekmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanların iki temel zihniyete sahip olduklarını vurgulayan zihniyet kuramı, bireylerin öğrenme motivasyonlarının bu inançlarıyla yakından ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Bu temel zihniyetlerden birisi sabit zihniyettir. Sabit zihniyete sahip olan bireyler, doğuştan getirdikleri zekâ, yetenek ve kişilik gibi özelliklerinin değişmeyeceği düşüncesini taşımaktadırlar. Bu düşünceye sahip bireylerin doğal olarak öğrenme motivasyonlarının da düşük olacağı ileri sürülmektedir. Bunun aksine gelişme zihniyetine sahip olan bireyler; zekâ, yetenek ve kişilik gibi özelliklerin çaba ve azimle değişebileceği düşüncesini savunmaktadırlar. Bu düşünceye sahip bireylerin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme konusunda daha yüksek bir motivasyona sahip olacakları vurgulanmaktadır.

Sabit ve gelişme zihniyetine sahip bireylerin başarı algıları da birbirlerinden farklıdır. Zekâyı sabit olarak algılayanlar sadece sonuca bakarlar. Sonuç iyi değilse her şey boşa gitmiştir. Gelişme zihniyetinde olan bireyler için çaba, sebat ve izlenilen öğrenme yolları sonuç kadar önemlidir.

Dweck, Walton ve Cohen (2014), akademik kararlılık ve başarı üzerinde durdukları bir çalışmalarında psikolojik faktörlerin, öğrencilerin akademik performansı için bilişsel faktörlerden daha önemli olabileceğini ifade etmektedirler. Bu psikolojik faktörler, öğrencilerin kendileri hakkındaki inançlarını ve okulla ilgili duygularını içerebilir. Uzun vadeli öğrenmeyi ve başarıyı teşvik eden bilişsel olmayan faktörler, akademik kararlılık başlığı altında bir araya getirilebilir. Akademik kararlılık; yoğun, akıllıca ve uzun süreli çalışma olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğrenme sürecini kontrol etmede önemli bir değere sahip olan öz düzenleme becerisi gibi yetkinliklerin başarıyı öngörme açısından IQ (Zekâ katsayısı) puanından daha önemli olduğu da ifade edilmektedir. Öğrenme sürecini düzenleyen öğrenciler öğrenmeyi etkileyen faktörleri kontrol ederek öğrenme için en uygun şartları da oluşturabilirler.

Gelişme zihniyetinde bireyin başarısı kadar başarı yolunda öğrendikleri de çok değerlidir. Bu durumu Carol Dweck (2006) Benjamin Barber'in; "Dünyayı zayıf ve güçlü olanlar ya da başarılı ve başarısız olanlar diye bölmüyorum. Ben dünyayı öğrenenler ve öğrenmeyenler olarak bölüyorum." şeklindeki sözüne atıf yaparak ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda başarılı bir öğrenci için alınan yüksek notlar tek başına bir amaç değil gelişme ve gelişmenin bir yolu olarak görülmelidir.

Gelişme zihniyetinin öğrenme üzerindeki etkisini savunan Dweck (2006), insan beyninin çaba ile büyüyen bir kas olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle beynin çalışma mekanizmalarının öğrencilere basitçe anlatılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Eğer öğrenciler beyinlerinin nasıl çalıştığı ve geliştiğini öğrenirlerse gelişme zihniyetini daha iyi anlayıp kendi yaşamlarına kolayca uygulayabilirler.

Gelişme zihniyetinin öğretimi ve öğrenci başarılarına etkisi konusunda Amerika’da çok sayıda bilim insanının katılımı ile gerçekleşen ve dünyanın en saygın dergilerinden “Nature” de yayınlanan bir çalışmada (Yeager ve diğerleri, 2019), gelişme zihniyetinin öğretiminden sonra öğrenci başarılarının arttığı ve okul bırakma oranlarının azaldığı rapor edilmektedir. Gelişme zihniyetinin daha iyi anlaşılması ve öğrenme motivasyonuna katkı sağlaması için ebeveyn ve eğitimcilerde bazı önerilerde bulunulabilir.

Öncelikle ebeveyn ve öğretmenlerin bu konuda iyi birer rol model olmaları gerekir. Öğrencilere yönelik söylemlerimiz önemlidir. Ancak söylemlerimize göre davranmıyorsak, söylemlerimizin etkisi oldukça azalacaktır. Öğrenciler daha çok davranış ve tutumları gözlemleyerek öğrenirler.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, öğrencileri için yapacağı en iyi şeylerden birisi, onlara zorluklarla mücadele etmeyi ve hatalarından dersler çıkararak başarı için çaba ve sebatla devam etmeyi öğretmek olmalıdır.

Öğrencilerin zekâlarını sürekli övmek yerine, onların gösterdikleri çaba ve alışkanlıkları övmek; kendilerine daha fazla güvenmelerine sebep olacaktır. Ebeveynler ve öğretmenler övgülerini doğuştan geldiği düşünülen ve sabit olarak görülen zekâ ve yeteneğe değil, çabaya, izlenen yola ve kararlılığa yaparlarsa sabit zihniyetten gelişme zihniyetine geçişi kolaylaştırmış olacaklardır.

Ebeveynler ve öğretmenler öğrencilere; “Kazandın mı? Kaybettin mi?” gibi sorular sormak yerine, “Elinden gelen çabayı gösterdin mi? Sen daha iyi olabilirsin. Şimdilik başaramadın ama başaracaksın” demelidirler. Carol Dweck (2006)’in de çok önemseydiği bir anlayış olan, “henüz” kelimesinin gücünden faydalanılmalıdır. “Başaramadım” yerine “henüz değil, başaracağım” düşüncesinde olmak öğrenme motivasyonu için önemlidir.

Ebeveyn ve öğretmenlerin öğrenme konusunda çocukları motive etmeye çalışırken kullandıkları ifadeler de çok önemlidir. Çocuklarda gelişme zihniyetini geliştirmek isteyen ebeveyn ve öğretmenlere aşağıda sıralanan bazı örnek ifadeleri kullanmaları önerilebilir.

- “Sıkı çalışmak başarıyı getirir.”
- “Sıkı çalışarak zihinsel kapasiteni geliştirebilirsin..”
- “Herkes hata yapar.”
- “Hatalarımızdan da öğrenebiliriz.”
- “Çok çalışmanı önemsiyorum.”
- “Bu konuda elinden geleni yaptığını söyleyebilirim.”
- “Çaba, beynimiz için egzersizdir.”
- “Bu çabayı gösterdiğin sürece birçok şeyi öğrenebilirsin.”

Bu tür ifadeler öğrencileri gelişme zihniyetine daha kolay yönlendirebilir. Ancak söylemlerin etkili olması için ebeveyn ve öğretmenlerin bunları kendi tutum ve davranışlarında da göstermeleri gerekir.

Ebeveyn ve öğretmenler öğrencileri etiketlemekten kaçınmalıdırlar. Olumlu bir etiket olarak çok zekisin, çok akıllısın, ya da olumsuz bir etiket olarak matematikte çok iyi değilsin gibi ifadeler sabit zihniyet ifadeleridir. Bunlar öğrencileri motive etmek yerine kendilerini sınırlandırmalarına yol açabilir.

İnsanlar yaşama, farklı zekâ ve yetenekle gelebilirler. Ancak unutmamak gerekir ki bireylerin sahip oldukları düşünce, çaba ve deneyim, onları daha farklı yerlere götürebilir. Bu anlamda aile okul ve çevrenin insan üzerindeki olumlu etkileri, bireylerin hem düşüncelerini hem de başarılarını değiştirebilir.

## KAYNAKLAR

- Arnold, J., Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (1991). *Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. Financial Times/Prentice Hall.
- Au, J., Sheehan, E., Tsai, N., Duncan, G. J., Buschkuhl, M., & Jaeggi, S. M. (2015). Improving fluid intelligence with training on working memory: a meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 22(2), 366-377.
- Baruch-Feldman, C. (2017). *The Grit Guide for Teens: A Workbook to Help You Build Perseverance, Self-Control, and a Growth Mindset*. New Harbinger Publications.
- Bayrakçeken, S, Oktay, Ö, Samancı, O, Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2) , 677-698.
- Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: A study into secondary school science learning. *Research papers in education*, 32(4), 424-443.
- Beere, J. (2016). *The Growth Mindset Edge: Your Guide to Developing Grit*. Simon and Schuster.
- Bernecker, K., & Job, V. (2019). Mindset Theory. *In Social Psychology in Action* (pp. 179-191). Springer, Cham.
- Briceno, E. (2015). Growth mindset: Clearing up some common confusions. KQED News; Mindshift.
- Council, N. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Çelik, S.,& Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'Science, Technology and Society'course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 255-273.
- Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. 5th Ed.,New York, NY, Routledge.
- Dweck, C. S. (2007). The promise and perils of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition).
- Dweck, C.S, Walton, GM & Cohen, GL (2014). Akademik kararlılık: Uzun vadeli öğrenmeyi destekleyen zihniyetler ve beceriler. Bill ve Melinda Gates Vakfı.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496.
- Dweck, C.S. (2006). *Aklını en doğru şekilde kullan* (Çeviren: Uğurcan Kaya), İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Hastings, E. C., & West, R. L. (2011). Goal orientation and self-efficacy in relation to memory in adulthood. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 18(4), 471-493.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774.

- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6829-6833.
- Kanouse, D. E., Gumpert, P., & Canavan-Gumpert, D. (1981). The semantics of praise. *New directions in attribution research*, 3, 97-115.
- Lin-Siegler, X., Dweck, C. S., & Cohen, G. L. (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295.
- Mullins, L., & Christy, G. (2011). *Essentials of Organisational Behaviour*. Harlow: Pearson Education Limited.
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine). (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. National Academies Press.
- Öztürk, E. Ö. (2012). Contemporary motivation theories in educational psychology and language learning: An overview. *The International Journal of social sciences*, 3(1), 33-46.
- Pakdel, B. (2013). The historical context of motivation and analysis theories individual motivation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 240-247
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, JL (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 4th Ed., Upper Saddle River, NJ; Pearson Education.
- Şahin, S. (2007). Driving Key for Effective Learning: Motivation. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(1), 1-8.
- Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. *et al.* (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature* 573, 364–369.

## Kitap İncelemesi

### Teknoloji Çağında Çocuk Yetiştirme Rehberi: Yeni Nesil Çocuk

(A Guide to Raising a Child in the Technology Age: The New Generation Child)

Yazar: Tony Ryan

Çeviren: Levent Göktem

Optimist Yayınevi, 2018

206 sayfa

ISBN 978-605-2202-07-4

**Ceylan AKCAN\***

Makalenin Türü: Kitap incelemeesi  
Makalenin Geliş Tarihi: 03.7.2021  
Makalenin Kabul Tarihi: 30.10.2021  
DOI: 10.54971/synergy.959755

## GİRİŞ

Hızla gelişen dünyada, bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin insanoğlunun yaşamını etkilediği bilinmektedir. Teknolojiye uyumun önemli görüldüğü bu zamanlarda insanlar gün geçtikçe daha fazla beceriye gereksinim duymaktadır. Ayrıca bu durum da bireylerin yenilenen teknolojilerdeki değişim sürecine adapte olmalarını zorunlu hale getirmektedir (Kaya ve Önder, 2002, s. 48). Bilim ve teknolojinin de içinde bulunduğu bu değişim süreci öncelikle bireysel değişimleri daha sonra toplumsal değişimleri beraberinde getirmiştir (Meder, 2001). Zaman içerisindeki toplumsal değişim ve gelişmeler dönüşümler geçirerek, nesillerin değişmesine ortam hazırlamıştır (Arslan ve Nur, 2018, s.334). Bu açıdan nesiller arası devamlılığın sağlanabilmesi ve yeniliklere açık bir toplumsal bilincin temin edilebilmesi için teknolojiyle birlikte yaşamayı öğrenmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Günümüzde, yeniliklerin değiştirdiği dünyayı, insanoğlunun nasıl anlamlandırdığı ve kendini bu değişimin neresinde hissettiği önemli görülmektedir. Çünkü artık, ortaya çıkan teknolojik yeniliklere kolaylıkla ayak uydurabilen, yenilenen teknolojilerden en iyi verimi almak için uğraşan, teknolojik problemlere etkili ve pratik çözümler üreten, teknolojiyi hem kendisi hem de toplum için en yararlı biçimde kullanabilen bireylere ihtiyaç olacaktır (Shackelford, 2007, akt. Aydın ve Silik, 2018, s.108). Bu bağlamda teknolojik yenilikler insanların yaşamlarını değiştirip hayat kalitelerini artırdığı için ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Aileler, teknolojinin çocuklar üzerindeki etkilerini görmezden gelmemeli, onları önemsemeli ve teknolojik değişimlerle ilgili farkındalık kazanmalarını desteklemelidirler. Bu durumun, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

---

\* Doktorant, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, [ceylanakcan87@gmail.com](mailto:ceylanakcan87@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-1631-6811), Türkiye.

Ebeveynler, çocuklarını teknolojiyle tanıştırmalı fakat bunu yaparken doğru yönlendirmelerle onları desteklemelidirler (Sayan, 2016). Levin' e (2013) göre birçok çocuk, uyku dışındaki zamanının çoğunu teknolojiyi kullanarak geçirmektedir. Günümüz çocuklarının teknolojiden de kopmayarak, dış dünyanın farkına varmaları ve hayatın güzelliklerini keşfetmeleri noktasında desteklenmeleri gerekmektedir.

Tony Ryan tarafından kaleme alınan "*Teknoloji Çağında Çocuk Yetiştirme Rehberi Yeni Nesil Çocuk*" adlı kitabın, Levent Göktem tarafından çevirisi yapılmıştır. Bu kitap, teknolojinin çok hızlı ilerlediği bu çağda çocuklar ve gençlerin sağlıklı birer birey olarak yetişebilmeleri için teknolojiden nasıl yararlanılabileceği konusunda çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Kitabın genel olarak; kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüveni yüksek, eleştirel düşünebilen, yeniliklere açık, akılcı ve özgür bireyler olabilmek için nelerin yapılabileceğini ve bu amaçla teknolojiden nasıl yararlanılabileceği konusunda önerilerde bulunmaktadır.

## TEKNOLOJİ ÇAĞINDA ÇOCUK YETİŞTİRME REHBERİ YENİ NESİL ÇOCUK

Yazarlığını Tony Ryan'ın yaptığı, Levent Göktem tarafından Türkçeye çevrilen "*Teknoloji Çağında Çocuk Yetiştirme Rehberi Yeni Nesil Çocuk*" adlı kitap, 2018 yılında Optimist Yayınevi tarafından basılmıştır. 206 sayfadan oluşan kitap, içindekiler kısmıyla başlamaktadır. Kitabın sonunda her bölüme ait notlara yer verilmiş ve notlar tek tek açıklanmıştır. Ayrıca kaynakça ve yazar hakkında bilgiye de yer verilmiştir. Kitap üç kısımdan ve bu kısımlara ait üçer bölümden oluşmaktadır. "Çocuklarımızı ne bekliyor" adlı birinci kısım, konuya giriş özelliği taşımaktadır. Burada teknolojinin davranış ve düşünceleri nasıl değiştirip bizlerin tercihlerini ne şekilde etkilediğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca teknolojinin geleceğin çocuklarına sunduğu imkân ve fırsatları tüm yönleriyle ele almaktadır. Kitabın ikinci kısmını "Temel beceriler" oluşturmaktadır. Burada çocukların gelecekte karşılaşılabilecekleri belirsizliklere karşı hangi becerilere sahip olmaları gerektiği üç bölüm halinde açıklanmaya çalışılmıştır. Kitabın, "Olağanüstü bir hayat yaratmanın yolları" adlı son kısmında, kitapta yer verilen bilgi ve öneriler doğrultusunda, girişimcilik, filantropi ve çeşitli projeler aracılığıyla bu kavramların günlük yaşamda ne şekilde kullanabilip uygulanacağı hakkında bilgilere yer verilmiştir.

## KİTABIN BÖLÜMLERİ VE KONULAR

Kitap üç kısımdan ve bu kısımlara ait üçer bölümden oluşmaktadır. "Çocuklarımızı ne bekliyor" adlı 1. kısmın, ilk bölümü; *imkân penceresi; güzel karmaşayla başa çıkmak*, ikinci bölüm; *hibrit insanlık; robot - insan ara yüzüne hazırlık*, üçüncü bölüm ise *hepsi bir günde: gelecekte çalışma yaşamı nasıl olacak* şeklinde başlıklardan oluşmaktadır. Kitabın 2. kısmını "Temel beceriler" oluşturmaktadır. Bu kısma ait dördüncü bölüm; *sol şeritte yaşam: çocuklarımızda uyarlanma çevikliğini nasıl geliştiririz?* beşinci bölüm; *kalpten kalbe: empati geliştirme*, altıncı bölümde ise *yaşamak ve öğrenmek: sorgulamayı sevmek* şeklindedir. Kitabın, *olağanüstü bir hayat yaratmanın yolları* adlı 3. kısmın, yedinci bölümünde *parlak fikir: girişimci ruhlarını geliştirmek*, sekizinci bölümde; *veren el, alan elden üstündür: geleceğin hayırseverlerini yetiştirmek*, dokuzuncu bölümünde ise *herkes görev yerine: geleceği bugünden şekillendiriyoruz*, başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca her bir bölüm içerisinde yeni kuşakla nasıl konuşulmalı başlığına yer verilmiştir.

"Çocuklarımızı ne bekliyor?" Adlı 1. kısımda konu, üç bölüm ve bu bölümlere ait alt başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

1. **Bölüm**, İmkân Penceresi: Güzel Karmaşayla Başa Çıkmak başlığı altında; geleceğin mimarı olan çocuklara değişen ve gelişen dünyaya nasıl ayak uydurabilecekleri, zorluklarla nasıl başa çıkmaları gerektiği anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çocukları gelecekteki dünyaya hazırlamanın yöntemleri ifade edilmiştir. Konunun daha iyi anlaşılması için zengin örneklere yer verilmiştir.
2. **Bölüm**, Hibrit İnsanlık: Robot-İnsan Ara yüzüne Hazırlık başlığı altında; teknolojinin gelişmesinin, gelecekte çocukların fiziksel ve zihinsel becerilerinin gelişmesine olumlu katkılarda bulunacağı üzerinde durulmuştur. Bu bölümde 21. yy'ın ortalarına doğru çocukların insani özellikler taşıyan robotlarla tanışacağına, robotlar ve insanlar arasındaki ilişkilerin nasıl olacağına dair örneklere yer verilmiştir.
3. **Bölüm**, Hepsi Bir Günde: Gelecekte Çalışma Yaşamı Nasıl Olacak? başlığı altında; gelecekte yaşanan değişimler ve dönüşümlere göre çocukların ne gibi işlerde çalışabilecekleri? Ya da çalışmaya imkân bulabilecekler mi? Çocukların çalışma hayatlarının nasıl olacağı, şeklinde sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Yine bu bölümde çocukların ileride sahip olmaları gereken birtakım becerilere yer verilmiştir. Konuların daha iyi anlaşılması adına örneklere fazlaca yer verilmiştir.

“Temel Beceriler” adlı 2. kısımda konu, üç bölüm ve bu bölümlere ait alt başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

4. **Bölüm**, Sol Şeritte Yaşam: Çocuklarımızda Uyarlanma Çevikliğini Nasıl Geliştiririz? başlığı altında; “Uyarlanma çevikliği” adlı önemli bir beceriye yer verilmiştir. Ayrıca çocukların belirsizliklerle dolu olan dünyaya nasıl ayak uydurabilecekleri, hayat karşısındaki duruşları, düşünce yapılarındaki değişim ve dönüşümlerden nasıl etkilendikleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Çocukların yaşamda var olan ya da olası karmaşalarla karşılaştıklarında bu durumun üstesinden nasıl gelebilecekleri, daha sakin ve huzur içerisinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için neler yapmaları gerektiğinden bahsedilmiştir.
5. **Bölüm**, Kalpten Kalbe: Empati Geliştirme başlığı içerisinde, empati kavramı, empati türleri ayrıntılı olarak açıklanmış, çocuklarda empati kurmanın önemi, onlarda bu becerinin gelişmesine yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle gelecek için empati becerisinin neden önemli olduğu anlatılmaya çalışılmıştır.
6. **Bölüm**, Yaşamak ve Öğrenmek: Sorgulamayı Sevmek başlığı altında, dijital dünyanın gelişmesiyle öğrenmenin nasıl değişeceği, sorgulayan araştırmayı seven çocuklara öğrenmenin nasıl öğretileceği gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca çocukların bilgi ve becerilerinin her geçen gün tazelenmesi için kendilerini geliştirmeleri, çocuklardaki özel öğrenme süreçleri, farklı öğrenim ortamları uygulamaları açıklanmaya çalışılmıştır.

“Olağanüstü Bir Hayat Yaratmanın Yolları” adlı 3. ve son kısımda üç bölüm ve bu bölümlere ait alt başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

7. **Bölüm**, Parlak Fikir: Girişimci Ruhlarını Geliştirmek adlı başlıkta, girişimcilik kavramı üzerinde durularak, çocukların ve gençlerin girişimcilik ve yaratıcılıklarını nasıl geliştirecekleri, oyun oynamanın girişimciliği nasıl ve ne şekilde etkilediği, ailelerin katkılarını, girişimcilik yönlerinin onların mesleki ve özel yaşamlarını nasıl etkilediği gibi konular açıklanmaya çalışılmıştır.
8. **Bölüm**, Veren El, Alan Elden Üstündür: Geleceğin Hayırseverlerini Yetiştirmek, adlı başlık altında, Hayırseverlik kavramı ele alınarak, gelecekteki hayırseverlik uygulamalarından, çocukların iyi bir hayırsever olmaları için yapılması gerekenlerden bahsedilmiştir.
9. **Bölüm** Herkes Görev Yerine: Geleceği Bugünden Şekillendiriyoruz, başlık içerisinde Yetişkinlerin ve özellikle çocukların hayatına yön veren proje ve süreçlerin yaşamı nasıl

şekillendirdiği, gerçekleşen projelerin çocuklara yaşattığı duygu ve edindikleri beceriler örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

## SONUÇ

Kitap ayrıntılı bir şekilde okunup incelenmiştir. Tek yazarlı olduğundan kitabın tamamında bütüncül bir yaklaşımdan söz edilebilir. Kitapta anlatımın somutlaştırılması ve konuların daha iyi anlaşılması adına zengin, çarpıcı örnekler yer verilmiştir. Bölümler içerisinde soru sorularak konulara giriş yapılmış ve okuyucuda merak uyandırmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı bölümlerde küçük hikâyelerle başlanarak konu üzerine ilgi çekilmeye çalışılmıştır. Her bölüm içinde “*Yeni Kuşakla Nasıl Konuşulmalı*” adlı kısımlar yer almakta ve böylece ebeveynlere çocukların pencerelerinden bakma fırsatı sunarak, çocukların dünyalarını anlamak için çeşitli yollar sunulmaktadır.

Her bölüm başında konu ile ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir. Yazar bilimsel verilerden ve kaynaklardan yararlanarak bilginin ulaşılabilirliğini arttırmış ve kitaba zenginlik katmıştır. Kitap içerisindeki bölümlerde diğer bölümlere yönlendirmeler ve atıflar yer almaktadır. Böylelikle konuların ayrıntılı anlatımına erişimi kolaylaşmaktadır. Yazarın akıcı, esprili ve coşkulu anlatımı kitabın tamamında hissedildiği için okuyucuyu sıkmadan yeri geldiğinde eğlendirebileceğini düşündürmektedir.

Bu kitap, teknolojinin hayatımızdaki yeri ve öneminden bahsetmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocukların gelecekteki dünyada nelerle karşılaşabileceğini ve yaşayacakları öngörülen yeniliklerle nasıl başa çıkabilecekleri üzerine bir dizi varsayımlar sıralanmıştır. Ayrıca eğitim alanında öğrenci yetiştiren öğretmenlere, ebeveynlere, çocuk yetiştirmeyi düşünen kişilere, fayda sağlayacağı düşüncesiyle her ailenin kütüphanesinde yer almayı hak edecek nitelikte olduğu söylenilebilir.

## KAYNAKLAR

- Arslan, B. ve Nur, E. (2018). Teknolojinin yeni çocuğu: k kuşağı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 329-347.
- Aydın, F. ve Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı: tarihsel bir betimleme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-126.
- Kaya, Z. ve Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Levin, D. E. (2013). *Beyond remote-controlled childhood: Teaching young children in the media age*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 72-81.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.