

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



International Journal of Education Science and Technology

2024, Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 3

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Baş Editör/Chief Editor

Dr. Ahmet AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Editörler/Editors

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

Dil Editörleri/Language Editors

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Dizinlenme/ Indexing

Academic Resource Index
Root Indexing
Scientific Indexing Services (SIS)
Türk Eğitim İndeksi
Academic Keys
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Mendeley
Annox
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)
Arastirmax Scientific Publication Index



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soane Joyce MOHAPİ, University of South Africa, South Africa
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Walid SARAKBİ – Hama University, Syria
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

Cilt/Volume 10, Sayı/Issue 3, 2024 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers

Doç. Dr. Adem YILMAZ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Emre YILDIZ, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. İsa BAHAT, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut BULUT, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Vahap TECİM, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Yasemin UZUN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

International Journal of Education Science and Technology

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makalesi

Uzaktan Eğitime Yönelik Üniversite Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi: Çanakkale’de Myo Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma
Investigation the Views of the University Student on Distance Learning: A Research on Vocational College Students in Çanakkale
Ümit DEMİR 96-117

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Etwinning Projelerine Ait Görüşleri
Teachers' Views on Etwinning Projects
Maide Mihriban AKKAYA, Semra BENZER 118-137

Araştırma Makalesi

Osmanlı Dönemi ve Günümüz Türkiye’inde Sorumluluk Eğitiminin Karşılaştırmalı İncelenmesi
Comparative Analysis of Responsibility Education in the Ottoman Period and Today's Turkey
Ali YALÇIN 138-164



UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ÇANAKKALE'DE MYO ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ümit DEMİR**

Makale Geliş Tarihi: 19.05.2024

Makale Kabul Tarihi: 27.12.2024

Özet

Korona virüs süreci ile ülkemiz uzaktan çevrim içi öğretim sürecine hızlı bir geçiş yapmak durumunda kalmıştır. Yaşanan bu süreç ile ilkokuldan üniversite öğreniminin tüm aşamalarına kadar uzaktan eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Zorunluluktan başlayan bu hızlı geçiş beraberinde uygulanan bu eğitimin niteliği konusunu ve öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik düşüncelerini tartışmaya açmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bunun kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Rastlantısal örnekleme yöntemlerinden küme tipi rastgele örnekleme ile belirlenen araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale Teknik Bilimler ile Çanakkale Sosyal Bilimler MYO'larında öğrenimlerine devam eden 678 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.901 olarak hesaplanmıştır. Toplam 22 madde ve 2 faktörden oluşmakta olan ölçeğin faktörleri toplam varyansın %61,871'ini açıklamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim süreci için teknolojik altyapı yeterliliğinin (cihaz ve internet) orta düzeyde olduğu, öğrencilerin mevcut tamamı uzaktan öğretimle gerçekleşen öğretime yönelik bazı olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin cinsiyete, bilgisayar kullanım tecrübesine, kişisel BT araç (tablet, PC) ve internet olanağına ve geçmiş uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğrenim, çevrim içi öğrenme, öğrenme yönetim sistemleri

INVESTIGATION THE VIEWS OF THE UNIVERSITY STUDENT ON DISTANCE LEARNING: A RESEARCH ON VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS IN ÇANAKKALE

Abstract

With the coronavirus process, our country has had to make a rapid transition to the distance online education process. Instructors (teachers and lecturers) and students had to adapt to this environment. This rapid transition, which started from necessity, opened up the issue of the quality of this education and the student's

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, umitdemir@comu.edu.re, ORCID: 0000-0003-4899-4895

thoughts on distance education for discussion. In this context, this study aims to determine students' views on distance education and to determine their differentiation according to their characteristics. The research, which was determined by cluster type random sampling, which is one of the random sampling methods, was carried out with the participation of 678 students who continue their education at Çanakkale Onsekiz Mart University Çanakkale Technical Sciences and Çanakkale Social Sciences Vocational Schools The “Attitude towards Distance Education” scale developed by the researcher was used in the research. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the internal consistency of the scale was calculated as 0.901. The factors of the scale, which consists of a total of 22 items and 2 factors, explain 61,871% of the total variance. SPSS statistical program and descriptive statistical analysis methods were used to analyze the data. As a result of the research, it has been seen that the technological infrastructure competence (device and internet) of the students for the distance education process is at a moderate level, and all of the students have some negative opinions about the teaching that takes place with distance education. It has been concluded that students' views on distance education differ significantly according to gender, computer usage experience, personal IT tool (tablet, PC) and internet facility, and having previous distance education experience.

Keywords: Distance learning, Online learning, learning management systems

1. GİRİŞ

Bilgi günümüzde çok hızlı değişmekte, halihazırda sahip olan beceriler güncelliğini veya işlevini kaybedebilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bilgilerin ve yeterliliğin değişimine uyum konusunda okullar ve öğretmenler (öğretim elemanları ve öğretmenler) kendilerini sürekli yenilemek durumunda kalmaktadırlar. Günümüzün istihdam koşulları ve istihdama yönelik talepler bireylerin hangi bilgi ve beceriler ile donatılacağı önemli bir role sahiptir. Güncel bilgi ve deneyimlere sahip olması istenilen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında sürekli, esnek ve kesintisiz eğitimlerin sunulabildiği uzaktan öğrenme ortamlarının kullanımı büyük önem taşımaktadır. Günümüzde esnek zaman ihtiyacı duyanların ve eğitim süreçlerine devam ederken çalışma durumunda olanların tercihi çevrim içi öğrenme ortamlarının kullanıldığı uzaktan eğitim platformları olmuştur. Bu nedenle; ülkemizde uzaktan eğitim giderek yaygınlaşırken uzaktan eğitimden yararlanan öğrenci sayısı da sürekli bir artış görülmektedir. Örneğin; Türkiye'de 2014-2015 döneminde uzaktan öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 59.282'den 2023-2024 döneminde 91.379 öğrenci sayısına ulaşmıştır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>, 2024).

Ayrıca günümüzde covid19 salgını sonrası öğrencilerin eğitim kurumlarından uzak kalmaları sonucunda öğrencilerin öğretim süreçlerine devam etme sorunu karşımıza çıkmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi noktası eğitim kurumları farklı çözümler üretmek durumunda kalmışlardır. MEB bağlı resmi okullar EBA TV ve EBA platformu ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Üniversiteler ise farklı çevrim içi uzaktan öğrenme platformları (Adobe Connect, Microsoft Teams, Zoom vb.) uygulamalar ile öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu durum uzaktan çevrim içi öğrenme ortamlarının önemini ve buna yönelik alt yapı çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

BT araçlarının (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) ve internetin birlikte altyapı araçları olarak kullanılması şeklinde de ifade edilebilen çevrim içi öğrenme ortamları (Seaman, Allen ve Seaman, 2018; Tuncer ve Taşpınar, 2008) hem sağlık nedenleri ile hem de bilgi edinme de zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sağlaması ile öğrenim ihtiyaçlarının sağlanmasında günümüzde oldukça kamuoyunun gündeminde yer almış ve almaya devam

edeceği düşünülmektedir. Çünkü uzaktan öğretim; zaman mekân esnekliği, kolay bilgiye ulaşma, farklı mekanlar arası etkileşim/iletişim olanağı, bireysel farklılıkların dikkate alınması, kendini öğrenme hızı ile ilerleme gibi birçok üstün özelliklere sahiptirler (Arkorful ve Abaidoo, 2015). Son yıllarda ve günümüzde doğan ani ihtiyaçtan dolayı hem üniversiteler hem de MEB'e bağlı resmi ve özel okullar ihtiyaçları karşılamak amacıyla çevrim içi eğitimler sunmaktadırlar. Bu faaliyetlerin niteliği ve faaliyetlerinin yeterliliğinin daha da arttırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar günümüzde tartışılmaktadır. Mevcut salgın döneminde uzaktan öğrenme sadece destekleyici eğitim olarak değil ana eğitim faaliyeti olarak kullanılması durumu yaşanılmıştır. Bu nedenle sınıf ortamında sağlanan faaliyetlerin mümkün olduğunca uzaktan öğrenme ortamlarında sağlanabilmesi sorgulanmaya başlanmıştır.

Uzaktan öğretimde gerçekleşen öğrenmelerin nitelikli olması tüm öğrenme süreçlerinde olduğu gibi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretim süreçlerinin tasarımında öğretim sürecini etkileyen etmenler birlikte değerlendirilmelidir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrim içi öğrenme ortamları kullanıcı öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecine dahil edildiği, farklı durumlar karşısında karar alma durumunda olduğu ve bunun sonucunda farklı faaliyetlere katıldığı öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Bu nedenle öğrenme ortamında; öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojileri (BT) olanakları ile BT alan yeterliliklerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrenci olanakları burada uzaktan öğretim ortamına bağlanarak bu ortamı kullanacak öğrencilerin sahip olduğu BT araçlarını ifade ederken; yeterlilik ise kullanıcılarının uzaktan öğrenme ortamında kullanacakları araçları kullanma becerilerini ve deneyimlerini ifade etmektedir. Uzaktan çevrim içi öğrenme ortamlarında sunulan öğretim materyallerinin kullanıcıları (öğrencileri) pasif ekran izleyicileri olmaktan kurtaran biçimde olmalıdırlar. Hazırlanan içerik sayfalarında dersin genel amacına yönelik bilgiler yer almalıdır. Bu kapsamda öğrenmenin sonunda kazanılacak yeterlikler net belirtilmeli, dersin başlangıcından bitimine kadar öğrenciden yapması beklenen tüm görev ve sorumlulukların tanımlandığı bir iş takvimi bulunmalıdır. Ayrıca içerik ile ilgili destekleyici bilgi bulunduran diğer kaynaklara bağlantılar verilerek farklı bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağlayacak ek bilgiler sağlanabilmelidir. Bu nedenle öğretim sürecinin sürecin ilk aşamasından başlanarak kapsamlı ve düzenli bir şekilde planlanmasını gerektirir (Çalışkan, 2002). Ek olarak uzaktan öğretim konusunda alan uzmanları, başarılı bir çevrim içi öğrenme ortamının oluşturmasında ve devamlılığını sağlamasında dikkate alınması gereken birtakım ilkelere vurgu yapmışlardır. Bu ilkeler aşağıda listelenmiştir (Aydın, 2002a):

- Çift yönlü sık iletişim halinde olmak,
- Açık etkileşime girmek (ses ve görüntü özelliklerinin kullanımı),
- Sınıf dışı etkileşimler için ortamlar yaratmak,
- Etkileşim olanağını arttıracak araçları kullanmak,
- Yapıcı öğrenme yaklaşımlarını kullanmak,
- Ek destek sistemlerini düşünmek ve yapılandırmak.

Uzaktan çevrim içi öğrenme ortamları için tanımlanmış üç burdalık (bilişsel, öğretme, toplumsal) kavramı bulunmaktadır (Aydın, 2002a; Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Toplumsal burdalık kavramında öğrenenin öğrenme ortamı içerisinde insanlar ile sosyal ortamda var olma duygusunu ve bunun öğrenme ortamında sağlanma durumunu ifade etmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Eleştirel düşünme ve sosyal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde bu ortamın yaratılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bilişsel burdalık ise öğrenme içeriklerinin, ortamının, değerlendirme gibi süreçlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmasını ifade etmektedir. Öğretme burdalığı ise başta öğretmen tarafından verilmek üzere anında sunulan dönütler ile öğrenmenin pekiştirilmesini veya düzeltilmesini ifade etmektedir. Bu noktada öğreticiye büyük sorumluluklar verilmektedir. Bu süreçlerin hem eğitmen hem de öğrenci tarafından kolayca gerçekleştirilmesi amacıyla farklı öğrenme yönetim sistemleri geliştirilmiştir.

1.1. Çevrim içi Öğrenme Yönetim Sistemleri (Learning Management Systems- LMS)

Öğrenme yönetim sistemi, öğretim içeriğini sunan ve yöneten, kişisel ve sınıfça işbirlikli öğrenmeyi veya eğitim hedeflerini tanımlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan, bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik kaydedilen ilerlemeyi takip eden ve öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmek için veri toplayan ve sunan altyapıdır (Elçiçek ve Bahçeci, 2017; Szabo, 2002). Genel olarak öğrenme yönetim sistemleri ile öğrenme süreci ile ilgili birçok işlemin denetim ve kontrolü yapılabilir (Özonur ve diğer., 2019). Bu ortamlarda, eğitmen tarafından hazırlanan ve sunulan öğrenme materyalinin paylaşılması, derslerin sürdürülmesi, ödev verilmesi, sınavların gerçekleştirilmesi ve eğitim faaliyetlerine yönelik geribildirimlerin sağlanması ve tüm bu süreçte öğrenci, eğitmen ve sistem kayıtlarının tutulması gibi işlemler gerçekleştirilir (Kapucu ve Adnan, 2018). Bu öğretim yönetim sistemlerinin etkililiğinde kullanıldığı uzaktan çevrim içi uygulama durumları büyük önem taşımaktadır. Bu uygulama süreçlerinde hem eğitmenlere hem de öğrencilere önemli görevler düşmektedir.

1.2. Uzaktan Çevrim içi Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Çalışmalar

Uzaktan çevrim içi öğrenmeye yönelik birçok ulusal ve uluslararası araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı eğitmen (öğretmen, öğretim elemanı) gözünden süreçlerin değerlendirilmesi biçiminde iken, bir kısmı ise akademik başarı gibi öğrenme çıktıları üzerine odaklanmaktadır. Özmen (2001), eğitimde sanal sınıf uygulamasında, sanal sınıflardaki tartışma ortamlarının yarattığı etkiye vurgu yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sanal sınıflarda tartışmalara katılım ve öğrenciler arası dayanışma geleneksel sınıf ortamlarına göre daha üst seviyede gerçekleşmiştir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim mesajları öğrencilerin öğretim sürecinde derse yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır. Buna karşın öğrencinin yapması gereken uygulamalar çok zaman almıştır. Atıcı (2004) tarafından sanal öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmada sanal öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde öğrenci kontrolünün ve takibinin önemli bir esas olduğuna vurgu yapılmıştır. Atıcı (2004), sanal öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim boyutlarına da vurgu yapmıştır.

Suanpang, Petocz ve Kalceff (2004) toplam 230 öğrencinin (112 çevrim içi, 118 geleneksel sınıf içi) katılımıyla 16 haftalık gerçekleştirilen eğitim süreci sonunda öğrenci kazanımları etki, bilişsel beceri, değer ve kolaylık boyutları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çevrim içi öğrenciler, geleneksel öğrenim gören öğrencilere göre belirlenen dört boyutta daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Erdoğan, Erkoç ve Göktimur (2006) uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları araştırmada uzaktan eğitimde istenilen düzeyde çıktılar elde edilmesinde hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerinin, uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin (ilgi, tutum) iyi belirlenmesi ve kurgulanan sistemin öğrenci ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Chang ve Tun (2008), öğrencilerin çevrim içi uzaktan eğitim ortamlarını kullanımlarını incelemeye yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algıları, dersin web sitesinin kendi tercihlerine göre kişiselleştirilebilmesi, kullanım kolaylığı ve içeriğin niteliği konusundaki görüşlerinin bu eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Tanyıldızı ve Semerci (2005), çevrim içi öğrenmeye yönelik olarak öğrenci ve akademisyen görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında çalışmaya katılan öğretim elemanları çevrim içi öğrenme ortamlarının başarılı sonuçlar verdiğini fakat geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyici olarak kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise öğretim elemanlarına benzer şekilde sınıf içi geleneksel öğrenme ortamlarının daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

He (2014) çevrim içi öğrenme ortamından yararlanan öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada eş zamanlı (senkron) eğitim uygulamalarının eş zamanlı olmayan (asenkron) eğitim uygulamalarına göre daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Senkron eğitim uygulamasında özellikle dönüt sisteminin bu tercihte etkili olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Güven (2015) eş zamanlı çevrim içi öğretim kullanılarak ders almış sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi öğretimi verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz ve duygusuz bir öğretim biçimi olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler zamanı daha etkili kullanmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Ateş ve Güyer (2016) çevrim içi öğrenme yönetim sistemi kullanımına yönelik öğretim elemanlarının değerlendirmelerinin incelendiği araştırmalarında, öğretim elemanlarının işlem adımıyla birçok adımla uğraştıklarına yönelik bildirimde bulduklarını belirlemişlerdir. Bu nedenle bazı işlemlerin zaman açısından kayıp olabildiğini katılımcılar belirtmişlerdir. Sistemsel sorunlar ve destek ihtiyacı yine bu araştırmada öğretim elemanları tarafından belirtilen çevrim içi öğretimde temel gereksinimlerdir. Barış ve Çankaya (2016) uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanlarını görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonucunda, öğretim elemanları uygulama içermeyen (teorik) veya sözel içerikli derslerin uzaktan eğitim yöntemleri ile daha kolay ilenebileceğini ancak uygulama ve etkileşim içerikli derslerde uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak işlenmesinin çok zor olacağını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim yönteminin olumlu yönleri; zaman ve mekândan bağımsız olması, tekrar imkânı sunması ve zengin içerik sunulması belirtilmiştir. Olumsuz yön olarak ise; etkileşim eksikliği, derse katılımın az olması ve öğrencinin derse verdiği önemin azalması olarak belirtilmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonunu

olumlu yönde etkilediğini belirtirken; öz denetim konusunda ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Genel olarak uzaktan eğitimin öğretici rollerine olumlu katkı sağlayacağı görüşü belirtilmiştir. Barış ve Çankaya (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada uzaktan eğitime yönelik en güçlü yön olarak zaman ve mekândan bağımsızlık belirtilirken; zayıf yön olarak ise teknolojik olumsuzluklar ve yetersizlikler, iletişim ve etkileşimin azalması, motivasyonun düşmesi, yeterli düzeyde uygulamaların yapılamaması, donanımsal eksiklikler, sosyal hayattan uzaklaşma ve kontrol süreçlerinde yaşanan zorluklar olarak belirtilmiştir.

Han ve Shin (2016) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmalarında, çevrim içi öğrenme yönetim sistemi kullanılan öğretim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ramirez-Correa ve diğer. (2017) yaptıkları çalışmada DeLone ve McLean modeli temel alınarak geliştirilen çevrim içi öğrenme yönetim sistemine yönelik 258 mühendislik öğrencisinin görüşlerini alarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenci memnuniyetinin bu sistemler için yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Orfanou, Tselios ve Katsanos (2015) çevrim içi öğrenme yönetim sistemlerine yönelik öğrencilerin kullanım kolaylığına yönelik görüşlerinin öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiği ve öğrenme deneyimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çiğdem ve Öztürk (2016) 155 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda, farklı multimedya (ses, görüntü vb.) özelliklerinin ve etkileşiminin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016) çevrim içi öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı en temel sorunun genel de teknik sorunlar olduğu, ayrıca öğrencilerin iletişim ve motivasyonu yüksek tutma sorunu yaşadıklarını gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretim yöntemi tercihleri incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik bir tercih öncelikleri yok iken, öğrenciler ise ilk tercihinin yüz yüze eğitim olduğunu, duruma göre uzaktan eğitimi de tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca çevrim içi öğrenme ortamında öğretmenlerin teknik ve pedagojik açıdan yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği bu çalışmada vurgulanmıştır. Çevrim içi öğrenmede öğrenci başarısının sağlanmasında çevrim içi iletişime önem vermeleri, çalışma alışkanlıklarını düzenleyebilmeleri, öz düzenleme stratejilerine sahip olmaları ve zamanında çalışmalarını tamamlayabilmeleri gerekliliği öğrenciler ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Çevrim içi eğitimin kalitesinde öğretmenler; materyal hazırlama, teknik sorunların giderilmesi ve öğretmen özelliklerinin önemli olduğunu belirtirken; öğrenciler teknik konuların yanında motivasyon gibi diğer eğitsel faktörlerin önemine vurgu yapmışlardır. Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun (2017), eğitim fakültesi BÖTE bölümü öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, işbirlikli harmanlanmış öğrenme tasarımının kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal olabilme (yardımlaşma ve dayanışma) durumlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmelerini inceledikleri araştırmalarında; öğrenciler tamamen uzaktan eğitim yerine dersin saatine göre haftada en az bir saat yüz yüze eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler; zaman, mekân sınırlamasının olmamasının, istedikleri kadar tekrar yapabilme olanağının ve sınavların kolaylığının bu sistemin sağladığı avantajlar olarak belirtmişlerdir. Derslere devam

zorunluluğunun olmaması, uygulama temelli derslerinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi nedeniyle yetersiz kalması, öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübelerinin sınırlı olması, iletişim kaynaklı soru sorma ve geribildirim almada sorunların yaşanması ile BT araçlarının ve internet olanağı yetersizlikleri öğrenci açısından uzaktan eğitimin dezavantajları olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde uzaktan eğitimle verilen dersleri yeterince önemsemediği, derse katılımın az olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilere benzer şekilde öğretim elemanlarının da uzaktan eğitimi destekleyici yüz yüze eğitimlerin mutlaka verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin akademik başarıyı düşürdüğü, ders içi iletişime yeterince fırsat sağlamadığı, derse hazırlık sürecinde iş yükünü artırdığı görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları, öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu, öğrencilerin uzaktan öğretimle verilen dersleri yeterince önemsemedikleri, bağlantı sorunlarının ve alt yapı yetersizliklerinin dersin işlenmesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Öztürk ve Kert (2017), çevrim içi öğrenme ile geleneksel yüz yüze öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda her iki öğretim yönteminde de yetişkinlere yönelik verilen eğitimde akademik başarı yönünden anlamlı farklar elde edilmiştir.

Uzoğlu (2017), öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılar, zaman ve mekân bağımsızlık, ekonomiklik ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilme özelliklerinin uzaktan eğitimin olumlu yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Çevrim içi öğretimde, öğrenen-öğreten ve akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabildiği öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Tatlı (2018), çevrim içi çoklu öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen bilişsel özelliklerin ve bunların akademik başarıyla olan ilişkisini incelediği araştırmasında, görsel okuryazarlığın öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrim içi öğrenmeye isteklilik, bilişsel esneklik düzeyi ve öğrencilerde oluşan bilişsel yüke göre öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olmadığı bu çalışmada bulunmuştur.

Yılmaz (2018) çevrim içi öğrenme ile yüz yüze eğitimin beraber kullanıldığı harmanlanmış öğrenmeyi kullandığı çalışmasında; harmanlanmış öğretim uygulamamasının öğrencilerin akademik başarısına yani öğrenmesinin desteklenmesinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilgili çalışmada öğrencilerin derse katılımını desteklediği belirlenmiştir. Paydar ve Doğan (2019) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunluğunun uzaktan eğitim ortamları hakkında olumlu görüşleri olduğu, kullanılan yöntemi faydalı buldukları ve bu yöntem ile işlenen derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İncelenen araştırma sonuçlarına göre uzaktan öğretim uygulamaları öğretim sürecinde başarının ve niteliğin artırılmasında birçok önemli özellikler taşımaktadırlar. Fakat burada en büyük eleştiri sosyal yöne yani öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiye getirilmiştir. Sinap (2022); öğretim elemanlarının ve öğrencilerin, uzaktan eğitimde derslerde etkileşimin sağlanması konusunda problemlerin olduğu, ölçme ve

değerlendirme faaliyetlerinin güvenilir olmadığına yönelik görüşleri olduğunu belirlemiştir. Uzaktan eğitim sistemi genel kabullenmenin aksine hem öğrenciye hem de eğitime birçok ek görev ve sorumluluk yüklemektedir (Özer ve Çekici, 2020). Uzaktan çevrim içi öğrenme niteliğinin yükseltilmesinde bu öğretimi etkileyebilecek önemli değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin öğretim sürecine olumlu destekler sağlamasına yönelik önlemler alınması gerekmektedir.

1.3. Çevrim içi Öğrenme Ortamındaki Önemli Değişkenler

Çevrim içi öğrenme ortamlarında geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarında olduğu gibi öğretimin niteliğini etkileyen önemli özellikler bulunmaktadır. Eğer bu özellikler dikkate alınmaz ve gereken düzenlemeler yapılmaz ise olası sorunlara yol açabilmektedir. Kaya (2002)'ye göre bu önemli özellikler ve sorunlar;

- Çevrim içi eğitim alabilmek için en azından bilgi okuryazarlığı düzeyinde bilgisayar kullanma bilgi ve becerisine sahip olunması gerekliliği,
- Öğrencinin öz disiplin ile kendisini motive etmesi ve düzenli olarak çalışması gerekliliği,
- Etkili bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulmasının geleneksel sınıf yüz yüze sınıf ortamına göre daha uzun sürebilmesidir.

Aydın (2002b) ile Palloff ve Pratt (1999)'a göre çevrim içi öğrenme ortamlarında en büyük sorun öğrenci-öğretmen iletişimine çok fazla önem verilmemesi ve öğretici merkezli bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Süreç genelde kapalı uçlu sorularla, yetersiz veya gecikmeli geribildirimler ile süreçler yönetilmektedirler (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Tuncer ve Taşpınar (2008) ise çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşanabilen en büyük sorunları öğrenci-öğretmen nitelikleri, kurumsal ve yönetsel özellikler ve mali yeterlilikler olarak gruplandırmışlardır. Öğrenci-öğretmen nitelikleri çevrim içi öğrenme deneyimleri ve bu ortama yönelik tutum ve beklentileri oluşturmaktadır. Kurumsal yapı ise eğitim ortamının desteklenmesi ve yönetimi ile ilgili eğitim kurumuna ait özellikleri ifade etmektedir. Mali yeterlilikler ise öğrenci ve öğretmenin sahip olduğu BT araçları ve internet olanakları olarak ifade edilebilir.

Emelyanova ve Voronina (2014), öğrenme yönetim sistemlerinin etkin ve verimli kullanılabilmesinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları sisteme yönelik görüşleri ve algılarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan öğrenme yönetim sistemlerinin oluşturulmasında ve geliştirilebilmesinde sürecin paydaşlarının görüşleri büyük önem taşımaktadır. Alınan geri bildirimler sayesinde öğrenme yönetim sistemlerinde yaşanan aksaklıklara yönelik etkili çözümler üretilebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı da uzaktan eğitim sürecinde bu ortamları halihazırda kullanan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik görüşlerini belirlemektir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın uzaktan eğitim modellerinin düzenlenmesinde eğitim sürecinin planlanması ve düzenlenmesine yönelik getireceği katkılar açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında öğrenme yönetim sistemleri ile ilgili çalışmaların çoğunluğu bu sistemin diğer sistemler ile karşılaştırması ya da öğrenme ve öğretim sürecine etkisini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise bir üniversitenin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı platform özelinde uzaktan öğretime yönelik öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenen kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar kullanım tecrübesi, kişisel cihaz ve internet kullanım olanağı, uzaktan eğitim tecrübe durumu) farklılaşma durumu da incelenecektir. Bu açıdan özgün bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçlarına ulaşmak amacıyla belirlenen problem ve alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1.5. Araştırma Problemleri ve Alt Problemler

Araştırmanın temel amaçlarına ulaşmak için araştırmanın problemi “Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve bu tutumların kişisel özelliklere göre farklılaşma durumu nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma problemin çözümünde aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri cinsiyetine, öğrenim görülen bölüme, bilgisayar kullanım tecrübesine, Kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağının bulunmasına, internet erişim olanağına, uzaktan eğitim kullanımına yönelik tecrübesine sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla betimsel araştırma yöntemi ve buna ait tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2007).

2.1. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, BT araçlarına, internet olanakları, uzaktan eğitim deneyimleri) bilgileri belirlenmeye yönelik “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde ise 22 maddeden oluşan ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş 5’li likert ölçek yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum” ölçeğin ön uygulamada Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.901 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin araştırma kapsamında 678 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulamasında ise 0.855 olarak hesaplanmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan “Uzaktan Eğitim Tutum” ölçeği, 2 faktörden (Uzaktan eğitime yönelik bilişsel/alan yeterlilik algıları, duyuşsal ve psikolojik algılar) oluşmakta ve faktörler toplam varyansın %61,871’ini açıklamaktadır. Örneklem yeterliliğini

ölçmek amacıyla uygulanan KMO testi sonucu 0,926 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte belirlenen 2 faktöre ait özdeğerler ve bunların varyans açıklama oranları Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında belirlenen 4 faktöre ait madde yükleri Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 1. Ölçek faktörlerinin varyans açıklama oranları

Faktörler	Özdeğer	% Varyans Açıklama	Kümülatif %
1	8,713	39,603	39,603
2	4,899	22,269	61,872

Tablo 2. Ölçek maddelerinin faktör yükleri

No	Madde İçeriği	Faktör 1	Faktör 2
1	Bilgisayar teknolojileri kullanım yeterliliği (tecrübesi) uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,729	-,105
2	Sahip olduğum bilgi ve iletişim araçlarının (telefon, tablet, pc) uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,739	,011
3	Sahip olduğum internet bağlantı altyapısının uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,667	,001
4	Uzaktan eğitim zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenmemi sağlar.	,799	-,107
5	Uzaktan eğitim mekân sınırlaması olmadan her yerde öğrenmeme olanak sağlar.	,830	-,127
6	Uzaktan eğitim başarısız olma korkusu olmadan rahat bir şekilde öğrenmeme olanak sağlar.	,725	-,398
7	Uzaktan eğitim ile istediğim bilgiye çok daha hızlı bir şekilde ulaşabilmekteyim.	,822	-,351
8	Uzaktan eğitim kendi öğrenme hızıma göre öğrenmeme olanak sağlar.	,808	-,291
9	Öğrenmem ile ilgili sorumluluk almayı severim.	,772	,189
10	Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanmayı severim.	,787	,237
11	İş ve çalışmada zaman sınırlamasından hoşlanmam.	,644	,259
12	Okul ortamında yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olduğunu düşünmekteyim.	,278	,861
13	Okul ortamında öğrenme daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini düşünüyorum.	,387	,769
14	Uzaktan eğitimle sınıf ortamına göre daha iyi öğreniyorum.	,599	-,501
15	Okulda eğitimin çok daha maliyetli olduğunu düşünüyorum.	,701	-,083
16	Okula ulaşımın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	,625	-,319
17	Uzaktan eğitimin akran (yakın yaş) arkadaşlarımla sosyalleşme olanak sağlamadığını düşünüyorum.	,346	,587
18	Uzaktan eğitim ile uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince yararlanamadığımı düşünüyorum.	,258	,718
19	Geleneksel sınıf ortamında öğretimde yaşadığım sorunlara daha hızlı cevap bulabiliyorum.	,344	,638
20	Uzaktan eğitim ile daha kalıcı öğrenme sağlamaktayım.	,683	-,531
21	Uzaktan eğitim ile öğrenmek okul ortamında öğrenmeye göre daha sıkıcıdır.	,145	,808

No	Madde İçeriği	Faktör 1	Faktör 2
22	Uzaktan eğitimin öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	,346	,664

2.2. Örneklem

Uygulama Çanakkale merkezinde bulunan Çanakkale Teknik Bilimler ile Sosyal Bilimler MYO'larında öğrenimlerini sürdürmekte olan 678 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verilerinin dağılımı Tablo 3'de görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet durumları incelendiği zaman öğrencilerin %50,1'i kadın, %49,9'u kadındır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımları incelendiği zaman öğrencilerin %52,3'ü Çanakkale Teknik Bilimler MYO'ait bölüm ve programlarda öğrenim görürken, %47,7'si ise Çanakkale Sosyal Bilimler MYO'a ait bölüm ve programlarda öğrenimlerini sürdürmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu (%67,6) 5 yıl ve üzeri bilgisayar kullanım tecrübesine sahiplerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (%67,6) 5 yıl ve üzeri bilgisayar kullanım tecrübesine sahiplerdir. Öğrencilerin %32'si hem kişisel bilgisayara hem de tablete sahip iken kişisel bilgisayarı ya da tableti olmayan öğrencilerin oranı %5,6'tır. Öğrencilerin çoğunluğu (%58) hem kablolu hem de mobil internet olanağına sahip iken herhangi bir internet bağlantı olanağına sahip olmayan öğrencilerin oranı %4,6' tır. Geçmişte uzaktan eğitim tecrübesi bulunan öğrencilerin oranı %88,2 iken herhangi bir tecrübesi olmayan öğrencilerin oranı ise 11,8'tir.

Tablo 3. Katılımcılara ilişkin demografik verilerin dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	340	50,1
Erkek	338	49,9
Bilgisayar Kullanım Tecrübesi	f	%
0-1 Yıl	96	14,2
1-3 Yıl	70	10,3
3-5 Yıl	54	8
5 Yıl ve Üzeri	458	67,6
BT Araç Olanığı	f	%
Kişisel Bilgisayar ve Tablet	121	32,0
Sadece Tablet	112	41,6
Sadece Bilgisayar	56	20,8
Yok	15	5,6
İnternet Bağlantı Olanığı	f	%
Hem Kablolu (ADSL/Fiber vb.) Hem mobil	393	58,0
Sadece Kablolu	111	16,4
Sadece Mobil	143	21,1
İnternet Erişim Olanığım Yok	31	4,6
Öğrenim Görülen Bölüm	f	%
Bilgisayar Teknolojileri	30	11,2
Elektrik ve Enerji	80	29,7
Gıda İşleme	11	4,1
İnşaat Teknolojisi	38	14,1

Makine ve Metal Teknolojileri	24	8,9
Tasarım	30	11,2
Büro Yön. ve Yönetici Asist.	20	7,4
Çocuk Gelişimi	36	13,4
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	30	4,4
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	40	5,9
İşletme Yönetimi	57	8,4
Muh. ve Vergi Uygulamaları	36	5,3
Yerel Yönetimler	26	3,8
Uzaktan Eğitim Tecrübesi	f	%
Var	598	88,2
Yok	80	11,8

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma, mevcut durumu betimlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin kişisel demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, BT araçlarına, internet olanakları, uzaktan eğitim deneyimleri) bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıdır. Verilerin normal dağılım gösterme durumunu belirlemek amacıyla ($n>30$) Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda ($p<.05$) verilerin normal dağılım göstermediği (Tablo 4) belirlenmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Walls veri çözümü istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçeğe ait normallik testi sonuçları

Değişkenler	Değerleri
Ortalama	63,03
Standart Sapma	15,99
Basıklık	-0,19
Çarpıklık	0,55
Kolmogorov Smirnov Testi	0,09
p değeri	0,00

3. BULGULAR

Araştırmanın temel problemi olarak “Üniversite öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve bu tutumların kişisel özelliklere göre farklılaşma durumu nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümü için öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenerek öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu alt problem olarak belirlenmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçek maddelerine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir. Ölçek maddelerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiği zaman (madde 1) öğrencilerin %46,7’si BT kullanım

yeterliliklerin (tecrübesinin) uzaktan eğitim platformlarını kullanmak için yeterli olduğunu düşünürken katılımcıların %38,3'ü ise bu konuda yeterli yeterliliklere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sahip oldukları BT araçları olanaklarının uzaktan eğitim süreci için (madde 2) yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %54,2 iken, bu olanakların yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise %37,6'tır. Sahip oldukları internet bağlantı olanağının (madde 3) yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %49,7 iken, nu olanağın yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise %40'tır.

Uzaktan eğitimin zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenmesini sağladığını (madde 4) bildirenlerin oranı %46,5 iken, bu maddeye yönelik olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %36,5'tir. Uzaktan eğitimin mekân sınırlaması olmadan istenilen yerde öğrenmesine olanak sağladığını (madde 5) bildirenlerin oranı %50 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %33,3'tür. Uzaktan eğitim platformlarında başarısız olma korkusu olmadan (madde 6) rahat bir öğrenme ortamı sağlandığını bildirenlerin oranı %30,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %52,8'tir. Uzaktan eğitim ile istediği bilgiye çok daha hızlı bir şekilde ulaşabildiğini (madde 7) düşünenlerin oranı %36,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %45,1'dir. Uzaktan eğitim kendi öğrenme hızına göre öğrenmesini sağladığını (madde 8) düşünenlerin oranı %40,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %42,1'dir.

Öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almayı sevdiğini (madde 9) belirtenlerin oranı %59,6 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %27,6'dır. Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanmayı sevdiği (madde 10) belirtenlerin oranı %64,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %25,5'tir. İş ve çalışmada zaman sınırlamasından hoşlanmadığını belirte (madde 11) belirtenlerin oranı %50,2 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %35,5'tir. Okul ortamında yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olduğunu (madde 12) belirtenlerin oranı %59,9 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,4'tür. Okul ortamında öğrenme daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini (madde 13) belirtenlerin oranı %64,5 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,1'dir. Uzaktan eğitimle sınıf ortamına göre daha iyi öğrendiğini (madde 14) belirtenlerin oranı %20,8 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %73,6'dır. Okulda eğitimin çok daha maliyetli olduğunu (madde 15) belirtenlerin oranı %36,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %42,6'dır. Okula ulaşımın zaman kaybı olduğunu (madde 16) belirtenlerin oranı %23,1 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %60,2'dir.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ölçek maddelerine göre dağılımı

No	f/%	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	Toplam
				Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum		
1	f	140	120	105	177	136	678
	%	20,6	17,7	15,5	26,1	20,1	100
2	f	140	115	53	181	189	678
	%	20,6	17	7,8	26,7	27,9	100
3	f	154	117	70	215	122	678
	%	22,7	17,3	10,3	31,7	18	100
4	f	117	130	116	157	158	678

No	f/%	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
	%	17,3	19,2	17,1	23,2	23,3	100
5	f	148	78	113	186	153	678
	%	21,8	11,5	16,7	27,4	22,6	100
6	f	200	158	112	133	75	678
	%	29,5	23,3	16,5	19,6	11,1	100
7	f	183	123	125	143	104	678
	%	27	18,1	18,4	21,1	15,3	100
8	f	159	126	119	163	111	678
	%	23,5	18,6	17,6	24	16,4	100
9	f	109	78	87	218	186	678
	%	16,1	11,5	12,8	32,2	27,4	100
10	f	127	46	69	216	220	678
	%	18,7	6,8	10,2	31,9	32,4	100
11	f	142	99	97	147	193	678
	%	20,9	14,6	14,3	21,7	28,5	100
12	f	117	62	93	84	322	678
	%	17,3	9,1	13,7	12,4	47,5	100
13	f	127	50	64	115	322	678
	%	18,7	7,4	9,4	17	47,5	100
14	f	240	191	106	58	83	678
	%	35,4	28,2	15,6	8,6	12,2	100
15	f	185	104	142	87	160	678
	%	27,3	15,3	20,9	12,8	23,6	100
16	f	232	176	113	64	93	678
	%	34,2	26	16,7	9,4	13,7	100
17	f	136	129	97	98	218	678
	%	20,1	19	14,3	14,5	32,2	100
18	f	148	88	155	135	152	678
	%	21,8	13	22,9	19,9	22,4	100
19	f	150	81	120	138	189	678
	%	22,1	11,9	17,7	20,4	27,9	100
20	f	240	168	154	55	61	678
	%	35,4	24,8	22,7	8,1	9	100
21	f	166	117	105	102	188	678
	%	24,5	17,3	15,5	15	27,7	100
22	f	127	108	91	143	209	678
	%	18,7	15,9	13,4	21,1	30,8	100

Uzaktan eğitimin akran (yakın yaş) arkadaşlarımla sosyalleşme olanak sağlamadığını (madde 17) belirtenlerin oranı %46,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %39,9'dur. Uzaktan eğitim ile uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince yararlanamadığını (madde 18) belirtenlerin oranı %42,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,8'dir. Geleneksel sınıf ortamında öğretimde yaşadığım sorunlara daha hızlı cevap bulabildiğini (madde 19) belirtenlerin oranı %48,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34 tür. Uzaktan eğitim ile daha kalıcı öğrenme sağlandığını (madde 20) belirtenlerin oranı %17,1 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %60,2'dir. Uzaktan eğitim ile öğrenmek okul ortamında öğrenmeye göre daha sıkıcı olduğunu (madde 21) belirtenlerin oranı %42,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %41,8'dir. Uzaktan eğitimin öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini (madde 22) belirtenlerin oranı %51,9 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,6'dır.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, bölüm, bilgisayar kullanım tecrübesi, kişisel BT araç olanağı, internet erişim olanağı, uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumu alt başlıklarda incelenmiştir.

3.2.1. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenci cinsiyetine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 6’da verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre tutum puanları anlamlı farklılık ($U=49492$; $p<0,05$) göstermektedir. Etki değeri ($r=0,12$) incelendiğinde bu değer 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci cinsiyetinin uzaktan eğitime yönelik tutumuna küçük oranda bir etkisi bulunmaktadır. Tutum puanlarının kareler ortalaması incelendiğinde, erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kareler ortalamasının daha yüksek olduğu ve bunun anlamlı farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	r	p
Cinsiyet	Kadın	340	316,06	107462,0	49492	-3,126	-0,12	0,002*
	Erkek	338	363,07	122719,0				

* $p<0,01$

3.2.2. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 7’de verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre tutum puanları anlamlı farklılık ($U=53133,5$; $p>0,05$) göstermediği görülmüştür.

Tablo 7. Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılaşma durumuna yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	p
Bölüm	Teknik	355	351,33	124721,50	53133,5	-1,649	,099
	Sosyal	323	326,50	105459,50			

3.2.3. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin bilgisayar kullanım tecrübesine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin bilgisayar kullanım tecrübesine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanım

tecrübesine göre tutum puanları anlamlı farklılık ($X^2=46,317$; $p<0,05$) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ($r=0,07$) 0,10'un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle bilgisayar kullanım tecrübesinin uzaktan eğitime yönelik etkisi düşüktür. Farkın ortaya çıkmasında bilgisayar kullanım tecrübesi 5 yıl ve üzeri olan katılımcılarının tutum ölçeği sıra ortalaması puanlarının diğer gruplara göre yüksek olmasının ve 0-1 yıl arası bilgisayar kullanım tecrübesi olanların ise tutum puanları sıra ortalaması puanın diğer gruplara göre düşük olmasının etkili olduğu ilgili tabloda görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının bilgisayar kullanım tecrübesine göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	r	p
Bilgisayar Kullanım Tecrübe	0-1 Yıl	96	241,88	3	46,317	0,07	,000*
	1-3 Yıl	70	307,50				
	3-5 Yıl	54	268,87				
	5 Yıl ve Üzeri	458	373,18				

* $p<0,01$

3.2.4. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 9'da verilmiştir. Öğrencilerin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre tutum puanları anlamlı farklılık ($X^2=79,48$; $p<0,05$) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ($r=0,12$) 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin BT cihaz olanağı uzaktan eğitime yönelik tutumuna küçük oranda bir etkisi bulunmaktadır. Tablo değerleri incelendiğinde, bilgisayar veya tablet olanağı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması değerinin bilgisayar ve tablet olanağı olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve bunun anlamlı farklılık düzeyinde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	r	p
Bilgisayar veya Tablet Olanağı	Hem PC Hem Tablet	121	305,81	3	79,48	0,12	,000*
	Sadece Tablet	29	478,29				
	Sadece PC	399	377,54				
	Yok	129	222,24				

* $p<0,01$

3.2.5. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin internet erişim olanağına göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin internet erişim olanağına göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 10'da verilmiştir. Öğrencilerin internet olanağına göre tutum

puanları anlamlı farklılık ($X^2=51,65$; $p<0,01$) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ($r=0,08$) 0,10'un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle internet erişim olanağının uzaktan eğitime yönelik tutuma etkisi düşüktür. Tablo değerleri incelendiğinde, hem kablolu hem de mobil internet erişim olanağı olan öğrencilerin tutum puanlarına ait sıra ortalaması değerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ve bunun farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının internet erişim olanağına göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	r	p
İnternet Erişim Olanağı	Hem kablolu hem mobil	393	383,95				
	Sadece kablolu	111	298,76	3	51,648	0,08	,000*
	Sadece mobil	143	256,73				
	Yok	31	303,71				

* $p<0,01$

3.2.6. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübe durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 11'da verilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübesine göre tutum puanları anlamlı farklılık ($U=14761,5$; $p<0,01$) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ($r=-0,21$) 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmama durumu uzaktan eğitime yönelik tutumuna azalan yönde bir etkisi olmuştur.

Tablo 11. Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumuna yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	r	p
Uzaktan Eğitim Tecrübesi	Var	598	354,82	212179,50				
	Yok	80	225,02	18001,50	14761,5	-5,569	-0,21	,000*

* $p<0,01$

Bu bölümde, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve bunun öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Elde edilen analiz değerlerine göre, öğrenciler uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ölçekte belirlenen birçok kişisel özelliğe göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen veriler ışığında üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına yönelik önemli veriler elde edilmiştir. Bu verilere göre; öğrencilerin uzaktan eğitim platformlarını etkin kullanabilmek için BT kullanım yeterliliklerinin/tecrübesinin (%46,7

olumlu, %38,3 olumsuz), BT araçları olanaklarının (%54,2 olumlu, %37,6 olumsuz), internet bağlantı olanağının (%49,7 olumlu, %40 olumsuz) orta düzeyde yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgisayar kullanım olanaklarına ve tecrübelerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanım tecrübesi en yüksek olan (5 yıl ve üzeri) öğrenci grubunun uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalamaları da diğer öğrenci gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde geçmişte uzaktan eğitim tecrübesi olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının tecrübesi olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknolojik cihaz olanağının da uzaktan eğitime yönelik tutum da önemli bir özellik olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim platformlarına sadece mobil telefon ile bağlanan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları, PC ve/veya tablet olanağı bulunan öğrencilere göre daha düşük olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilerin teknolojik olanakları ve tecrübeleri büyük önem taşımaktadır. Benzer şekilde Bolliger (2004) ve Ilgaz (2014) bağlantı sorunlarının ve teknolojik alt yapı yetersizliğinin uzaktan eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin kendilerine yönelik bilişim teknolojileri yeterliliklerinin ve altyapı (BT araç ve internet) olanaklarının da artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda MEB'in EBA kullanımına yönelik sağlamış olduğu kotalı ücretsiz internet olanağı önemli bir çalışma idi. Ayrıca Yılmaz (2018) öğrencilerin uzaktan eğitime dair platformlarda cep telefonlarını daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Ekonomik veya erişim kolaylığı gibi nedenlerden kaynaklanabilen durumlardan dolayı uzaktan eğitim platformlarının mutlaka farklı cihazları destekler biçimde kullanıcı dostu tasarıma sahip olmaları önemlidir.

Uzaktan eğitime yönelik daha çok olumlu görüş olarak; zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenme sağlanması, mekân sınırlaması olma-dan istenilen yerde öğrenmesine olanak sağladığını, öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmeyi ve BT araçlarını kullanmayı sevdiğini, iş/çalışma ve öğrenme sürecinde zaman sınırlamasından hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitime yönelik daha çok olumsuz görüş olarak; öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini, uzaktan eğitim platformlarının başarısız olma korkusu olmadan rahat bir öğrenme ortamı sağlamadığını, bilgiye hızlı erişim im-kanı sunmadığını, uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince faydalanamadıklarını, sosyalleşmeye yönelik (akran) dezavantajlara sahip olduğunu, geleneksel öğretime göre daha maliyetli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca geleneksel okul ortamındaki öğrenmenin daha kalıcı ve yararlı olduğunu, daha iyi öğrendiklerini, öğretim sürecinin daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini, öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara daha hızlı yanıt (dönüt) alabildiklerini belirtmişlerdir. Okula ulaşım gibi zamansal süreçleri zaman kaybı olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Slagter van Tryon ve Bishop (2009) ve Cidral, Oliveira, Felice ve Aparicio (2018) uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki doğrudan iletişim olanağının bulunmamasının uzaktan eğitim için dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Tunga ve İnceoğlu (2016) da uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze etkileşim halinde olabilecekleri bir öğrenme ortamı olmadığı için derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Ayrıca; İşman (2011), Slagter van Tryon ve Bishop (2009) ile Uşun (2006) da uzaktan eğitimin sosyal etkileşimi azalttığını belirlemişlerdir. Bu nedenle öğrenme ortamına aktif katılımın sağlanmasında öğrenci öğretmen arasında etkili iletişim ortamının yaratılması büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2018). Burada eğiticinin öğrenciye zamanında ve yeterli dönüt sunması da büyük önem taşımaktadır. İşman (2011) uzaktan eğitimde öğrenci sorularına geç yanıt almanın öğrencide isteksizliğe yol açabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitime kıyasla yüzyüze eğitime yönelik daha fazla olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Johnson, Aragon ve Shaik'da (2000) öğrencilerin yüz

yüze eğitime daha olumlu baktığını ortaya çıkarmıştır. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) ile Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) öğrenci ile yüz yüze iletişimin önemli olduğunu vurgularken, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin ile birlikte yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin yüz yüze eğitim ile desteklenmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uygulamalı dersler için uzaktan eğitim bazı sınırlılıklar taşıyabilmektedir. Uşun (2006: 20) da duyuşsal ve psiko-motor yeterliliklerin kazanılmasında uzaktan eğitimin etkisiz olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim ve e-öğrenme platformlarında işbirliği kalitesi ve bilgi kalitesi ve kullanıcı memnuniyetinde büyük önem taşımaktadır (Cidral, Oliveira, Felice ve Aparicio; 2018). Bu nedenle bu öğrenme ortamlarına işbirliğini sağlayacak teknolojik özellikler eklenmesi yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle sadece uzaktan eğitim yerine uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin bir araya getirildiği harmanlanmış öğretim yöntemi tercih edilebilir. Bu öğretim yönteminde geleneksel yüz yüze öğrenme ortamının çevrim-içi teknolojilerle desteklenmesi harmanlanmış öğrenme ortamları olarak ifade edilebilmektedir (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Harmanlanmış öğrenme ile uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretiminin etkili özellikleri bir araya getirilerek uzaktan eğitim ile yüz yüze etkileşim arasındaki uyumlu denge sağlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

(1) Öğrencilerin teknolojik alt yapı olanakları dikkate alınarak uzaktan eğitim platformlarını kullanımlarına yönelik ücretsiz internet olanakları sağlanabilir.

(2) Öğrencilerin mobil telefonlarla uzaktan eğitim platformları kullanabilmelerine olanak sağlayacak materyaller ve mobil uygulamalar geliştirilebilir.

(3) Uzaktan öğretimi yüz yüze öğretimi destekleyici bir biçimi olan harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı desteklenebilir.

(4) Uzaktan eğitime yönelik olarak öğrencilerin buldukları/yaşadıkları şehirde yer alan üniversite BİT imkanlarından yararlanmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages, and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Ateş, V., & Güyer, T. (2016). Bir Öğrenme Yönetim Sisteminin Öğretim Elemanları Tarafından Değerlendirilmesi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(1), 1-12.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Aydın, C. H. (2002a). *Çevrim içi (Online) öğrenme toplulukları*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Aydın, C. H. (2002b). *Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.

- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71-83.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çiğdem, H., & Öztürk, M. (2016). Factors affecting students' behavioral intention to use LMS at a Turkish post-secondary vocational school. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 276-295.
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrim içi öğrenme hazirbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrim içi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1695-1714.
- Emelyanova, N., & Voronina, E. (2014). Introducing a learning management system at a Russian university: Students' and teachers' perceptions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 272-289.
- Erdoğan, Y., Erkoç, M. F. ve Göktimur, M. (2006). *Farklı öğretim kurumlarındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Han, I., & Shin, W. S. (2016). The use of a mobile learning management system and academic achievement of online students. *Computers & Education*, 102, 79-89.
- He, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher education course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283-298.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., & Shaik, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of interactive learning research*, 11(1), 29-49.
- Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 555-568.
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2018). Uzaktan Öğretimde Çevrim içi Eğitmen Başarısının Değerlendirilmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 15(1), 7-20.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M., & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazirbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Orfanou, K., Tselios, N., & Katsanos, C. (2015). Perceived usability evaluation of learning management systems: Empirical evaluation of the System Usability Scale. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 227-246.

- Özer, Ö., & Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 92-110.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- Özmen, Ş. (2001). *Eğitimde Sanal Sınıf Uygulamaları ve Sonuçları*, VII. Türkiye'de İnternet Konferansı (İnet-tr 2001), 1-3 Kasım 2001, Askeri Müze/Harbiye Kültür Sitesi, İstanbul.
- Özonur, M., Kamişlı, H., Yelken, T. Y., & Tokmak, H. S. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Enocta Öğrenme Yönetim Sistemi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 283-302.
- Öztürk, P., & Kert, S. B. (2017). Bir Çevrim içi Öğrenme Ortamının, Yetişkinlerin Çevrim içi Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Ramírez-Correa, P. E., Rondan-Cataluña, F. J., Arenas-Gaitán, J., & Alfaro-Perez, J. L. (2017). Moderating effect of learning styles on a learning management system's success. *Telematics and Informatics*, 34(1), 272-286.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.
- Sinap, V. (2022). *Yükseköğretim Kurumu Uzaktan Eğitim Yapısının Kalite Standartları Doğrultusunda İncelenmesi ve Bir Model Önerisinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Slagter van Tryon, P. J., & Bishop, M. J. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Kalceff, W. (2004). Student attitudes to learning business statistics: Comparison of online and traditional methods. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 9-20.
- Szabo, M. (2002). Cmi theory and practice: Historical roots of learning management systems. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 929-936). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Tanyıldızı, M., & Semerci, Ç. (2005). Çevrim içi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 197-216.
- Tatlı, A. (2018). *Çevrim içi Çoklu Öğrenme Ortamlarında Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Bilişsel Özellikler ve Akademik Başarıyla İlişkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016, May). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (pp. 620-625).
- Uluyol, A. G. Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği, Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.

Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Yılmaz, Ö. (2018). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: avantajlar ve öğrenci alışkanlıkları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2111-2121.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 16/04/2020 tarih ve 2020/59 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

Atf için/ For Citation: Demir, Ü. (2024). Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Çanakkale'de MYO öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(3), 96-117.



ÖĞRETMENLERİN ETWINNING PROJELERİNE AİT GÖRÜŞLERİ

Maide Mihriban AKKAYA*, Semra BENZER**

Makale Geliş Tarihi: 24.04.2024

Makale Kabul Tarihi: 27.12.2024

Özet

Bu araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 17 öğretmenin eTwinning projelerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. eTwinning, Avrupa'daki okulların projeler arayıcılığıyla farklı yerlerde bulunan katılımcılar ile iletişim ve işbirliği sağladıkları, kendilerini mesleki veya bireysel anlamda geliştirebildikleri bir platformdur. Nitel bir durum çalışması olan araştırmada, öğretmenlerin eTwinning projelerine katılma amacı, platformun tanımı, projelerin konuları, müfredat ilişkilendirmesi, teknoloji kullanımı, zaman yönetimi, okul kültürüne etkileri, okul yönetimi desteği, öğrenci bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkileri ve kazandırılan 21. yüzyıl becerileri konularında öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin genellikle kişisel gelişim, Avrupa ile iletişim kurma ve mesleki gelişim amacıyla eTwinning projelerine katıldığını göstermektedir. Projelerin çoğunlukla değerler eğitimi, dil eğitimi, fen bilimleri, matematik gibi alanlara odaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, eTwinning ile müfredat ilişkilendirmesini kazanımda yer alan başlık ile oyun hazırlama, günlük hayata uyarlama, karikatürleştirme, slogan, şiir veya hikaye yazma etkinlikleri ile hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, projelerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine, teknoloji kullanımına ve 21. yüzyıl becerilerine olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Ancak, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği, okul altyapı sorunları, ortakların ilgisizliği gibi olumsuz durumlar da belirtilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin eTwinning projelerinde zaman yönetimi, teknoloji kullanımı, okul kültürüne entegrasyon gibi konularda dikkate alınması gereken çeşitli zorluklarla karşılaştığını vurgulamıştır. Araştırma, küçük bir çalışma grubunu temsil etmektedir ve her branştan görüşler alınarak genişletilebilir. Ayrıca, öğretmen, öğrenci ve idareci görüşlerinin de eklenmesiyle, bu gruplar arasındaki uyum ve farklılıklar daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, Proje, Öğretmen, Görüş

TEACHERS' VIEWS ON ETWINNING PROJECTS

Abstract

This study aims to examine the views of 17 teachers working in different regions of Turkey on eTwinning projects during the 2022-2023 academic year. eTwinning is a platform where schools in Europe communicate and collaborate with participants from different locations through project initiatives, allowing them to develop

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, maideakkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2739-1198

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, sbenzer@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8548-8994

professionally or individually. In this qualitative case study, teachers' perspectives on the purposes of participating in eTwinning projects, the definition of the platform, project topics, curriculum integration, technology usage, time management, impacts on school culture, administrative support, effects on students' cognitive and affective development, and the acquisition of 21st-century skills are explored. The data reveal that teachers generally engage in eTwinning projects for personal development, communication with Europe, and professional growth. The projects predominantly focus on values education, language education, and STEM fields. Teachers indicate that eTwinning projects positively contribute to students' cognitive and affective development, technology use, and the acquisition of 21st-century skills. However, challenges such as unequal opportunities among students, school infrastructure issues, and partners' lack of interest are also noted. The study emphasizes teachers' difficulties in eTwinning projects related to time management, technology use, and integration into school culture. The research represents a small study group and can be expanded by incorporating opinions from various disciplines. Additionally, it is suggested that including teachers', students', and administrators' views would enable a more comprehensive examination of the alignment and differences between these groups.

Keywords: eTwinning, Project, Teacher, Perspective

1. GİRİŞ

Eğitimde farklı öğrenme-öğretme yaklaşımları eğitim ortamında öğrencilerin konumlarını belirlemektedir. Geleneksel eğitimde öğretmen merkezde yer alırken yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezde öğretmen rehber konumunda yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmen-öğrenci rolleri değişmiş ve öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran kaynak olmuştur (Batdı, Öztaş ve Talan, 2021; Şekerci, 2021; Çaycı ve Altunkeser, 2015). Bilgiye ulaşma aşamasında öğretmen her türlü öğrenme yöntemini kullanabilir. Bu yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenmedir. Proje tabanlı öğrenme, günlük hayattaki bir problem veya durumun bir olay örgüsü ile bilimsel süreç becerilerinin de göz önünde bulundurulmasıyla bilginin elde edildiği bir öğrenmedir (Öteleş Ulukaya ve Ezer, 2020; Börekci ve Uyangör, 2019; Lenz, Wells ve Kingston, 2015). İşbirliği, sorgulama, özgün düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirildiği öğrenme yöntemidir (Karagül, 2018; Ay, 2013). Belirtilen becerilerin kazandırılması faydalı yanları iken grup çalışmalarını daha çok desteklediği için bireysel çalışma kazanımlarının elde edilmesinde sorunlar ortaya çıkabilir ancak yine de proje tabanlı öğrenme de öğrencinin akademik ve sosyal becerilerini teknoloji ile birlikte kullanması esastır (Evcimik, 2023; Çevik, 2016). Öğretme-öğrenme aşamasında bilgi ile birlikte teknolojinin kullanıldığı, öğrencilerin aktif öğrenmelerinin sağlandığı popüler platformlardan biri de eTwinning'dir (Gündüz Çetin ve Gündoğdu, 2022; Crisan ve Albulescu, 2018).

eTwinning, Avrupa'daki okulların projeler arayıcılığıyla farklı yerlerde bulunan katılımcılar ile iletişim ve işbirliği sağladıkları, kendilerini mesleki veya bireysel anlamda geliştirebildikleri bir platformdur (eTwinning, 2023). Okulların ortaklıklarıyla birlikte okullar arası işbirliğinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından 2005 yılında e-öğrenme programına dâhil edilen eTwinning, 2007 yılında Yaşam Boyu Öğrenme programına uyarlanmıştır. Türkiye, eTwinning platformuna 2009 yılında dâhil olmuş ve günümüze kadar projeler ile katkı sağlanmıştır. Ülke çapında eTwinning, Ulusal Destek Servisleri ile desteklenmektedir. Ulusal Destek Servisleri, mesleki ve pedagojik gelişim, izleme ve değerlendirme, eğitim, portal, yurtdışı ilişkileri ile finansal konular olarak alt alanlara ayrılmıştır. Projelere katılmak için ESEP platformundan kayıt işlemleri yapılır. Projeler anaokulunda ortaöğretim kademesine kadar olan tüm öğrenci gruplarını devlet ve özel okul fark

etmeksizin kapsar, öğretmen veya idareciler kayıt oluşturup projelere dahil olabilir. Kayıt onaylandıktan sonra öğretmen veya idareciler proje oluşturabilir veya oluşturulan projelere katılabilir (eTwinning, 2023). Yapılan çalışmalar ulusal ve uluslararası düzeyde olabilir. Projeler ulusal ve uluslararası alanda kalite etiketleri ile ödüllendirilir. Ulusal Kalite Etiket, eTwinning kriterlerini sağlamış, işbirliği oluşturmuş projelere verilir. Projede yabancı ülkelerden ortaklarda kendi ülkelerinde Ulusal Kalite Etiket almışlar ise Uluslararası Kalite Etiket’ne başvurular ve incelemeler sonunda koşulları sağlayan projelere Uluslararası Kalite Etiket verilir. Bunların yanında belirli yaş kategorilerine ayrılmış Avrupa eTwinning Ödülleri de proje sahiplerine verilmektedir (eTwinning, 2023). Belirtilen etiketleri alan katılımcılar, projelerini yaptıkları okullara Okul Kalite Etiket kazandırabilir. Projeden önce okul en az iki senedir sisteme kayıtlı, sistemde en az iki öğretmen eTwinning projelerine katılmış ve son iki yıl içerisinde Ulusal Kalite Etiket alınmış ise Okul Kalite Etiket başvuru şartlarını karşıladığı takdirde verilebilir (European School Education Platform, 2023).

eTwinning projesi yapacak katılımcı, branşının müfredatına uyum sağlayabileceği veya değerler eğitimi kapsayan disiplinlerarası ilişkiler ile bütün oluşturabileceği projelere katılım sağlayabilir. Burada projenin müfredata uyum sağlaması önemlidir. eTwinning projeleri hem öğrenciyi hem de öğretmeni genel olarak olumlu anlamda desteklemektedir. Öğretmenler katıldığı eTwinning projeleri ile mesleki ve bireysel anlamda kendini geliştirir, farklı kurumlarda yer alan meslektaşları ile işbirliği sağlar, öğrencileri ile olan iletişimini artırabilir (Çavuş, Balçın ve Yılmaz, 2021). Öğrenciler projelere dahil edilerek farklı kurumlarda yer alan akranları ile işbirliği içerisinde grup çalışmalarını destekleyen etkinlikler yapabilir (Camilleri, 2016). Ayrıca hem öğretmen hem de öğrenci de projelerle birlikte yabancı dil gelişimi desteklenir (Akıncı ve Sağ, 2019; Scott, 2009) ve teknoloji kullanımında bilinçlilik artar. Literatür de eTwinning projelerini olumlu anlamda desteklemektedir.

Gündüz Çetin ve Gündoğdu (2022)’nin yaptığı çalışmada öğretmenler eTwinning projelerinin teknoloji kullanma becerilerini ve öğrenme isteklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yapılan projelerin mesleki gelişimi desteklediğini ve web2.0 araçlarının kullanımının arttığını araştırmalarda ifade etmişlerdir (Avcı, 2021).

Yüksel, Şenyer ve Ekmen (2021) çevre ve doğa konulu eTwinning Projesi’nin öğrenciler üzerindeki etkisini öğretmenlerden görüş alarak araştırmışlardır. Proje ile öğrencilerde çevre doğa koruma bilincinin arttığı, grup çalışmalarına önem verildiği ve teknolojinin olumlu kullanılmasında farkındalık oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz ve Karahan (2023) öğretmen ve okul idarecileri ile yaptığı çalışmada eTwinning projelerinin okul kültürünü olumlu etkilediği, platformdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılarak ders anlatımlarını teknoloji kullanımı ile zenginleştirdikleri belirtilmiştir. Bunun yanında projelere dahil olmayan okul idarecilerinin öğretmenlerin projelere katılmasında etkili olmadıkları gözlemlenmiştir. Castellanos Vega ve Durak (2022) eTwinning projelerinin öğrenciler üzerindeki etkisini öğretmenlerin görüşlerini alarak tespit etmişlerdir. Projelere katılımın web2.0 araçlarını etkin kullanmada ve günlük yaşam becerilerini olumlu anlamda geliştirmede önemli olduğunu vurgulamışlardır.

STEM uygulamalarının yapıldığı eTwinning projesinde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış, yapılan projenin 21.yy becerilerini destekleyip geliştirdiği ifade edilmiştir (Sarikoç ve Ersoy, 2022).

Avcı vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada “Çocuklar İçin Felsefe (P4C)” yaklaşımı uygulanan eTwinning projesinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerindeki etkileri araştırılmış ve öğrencilerin hem yaklaşım hem de proje alanı ile değerler eğitiminin desteklendiği belirtilmiştir.

Belirtilen eTwinning çalışmaları ile birlikte bu çalışmadaki amaç, farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin eTwinning projelerine yönelik görüşlerinin alınmasıdır. Amaçtan yola çıkarak çalışmanın ana problem sorusu “Öğretmenlerin eTwinning projelerine ait görüşleri nelerdir?”; ana probleme bağlı olarak alt problem soruları ise “Bulgular” kısmında ayrıntılı olarak verilmiş ve incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada öğretmenlerin eTwinning projelerine ait görüşleri alındığı için durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, bir problemin oluşturduğu çizgileri belirlerken bu çizgilere yönelik çözümleri de ele alan bir yöntemdir (Taghisoylu, 2020). Araştırmamızda gömülü durum çalışması kullanılmıştır. Gömülü durum çalışması, bir ana durumun (bu çalışmada öğretmenlerin eTwinning projelerine ilişkin görüşleri) içinde birden fazla boyutun (farklı görüşler ve deneyimler) incelendiği bir yöntemdir (Yin, 2017). Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, eTwinning projeleri gibi spesifik bir eğitim uygulamasını derinlemesine anlamak ve farklı öğretmenlerin deneyimlerine dair ayrıntılı bilgi edinmektir. Bu sayede, farklı durumlar ve etkileşimler bağlamında öğretmen görüşlerini analiz etmek mümkün olmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Basit seçkisiz örneklem ile çalışma grubu belirlenmiştir. Bu örneklem, bireylerin örnekleme dahil olmalarının eşit raslantıya sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2011). Örneklem belirleme yöntemi göz önünde bulundurularak çalışma 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nın 2.Dönemi'nde Türkiye'nin farklı illerinde öğretmenlik yapan 17 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Çalışma grubuna ait bilgilerin verildiği Tablo 1'de farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin araştırmaya katıldıkları gözlemlenmiştir. Branş bilgilerinin yanında mesleki kıdem (yıl), çalıştıkları okul türleri, eTwinning proje sayıları, ulusal ve uluslararası kalite sayıları ve okul kalite etiketleri bilgisine yer verilmiştir.

Katılımcılara araştırmada K1-K17 arasında numaralar verilmiştir. K1 Almanca Öğretmenini; K2-K4 Fen Bilimleri Öğretmenlerini; K5-K7 İngilizce Öğretmenlerini; K8-K10 Matematik Öğretmenlerini; K11,K12 Sınıf Öğretmenlerini; K13-K15 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini; K16, K17 Türkçe Öğretmenlerini temsil etmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

		Erkek	Kadın	Toplam
Cinsiyet	Erkek/Kadın	2	15	17
Branş	Almanca	-	1	1
	Fen Bilimleri	-	3	3
	İngilizce	-	3	3
	Matematik	2	1	3
	Sınıf	-	2	2
	Sosyal Bilgiler	-	3	3
	Türkçe	-	2	2
Mesleki Kıdem (Yıl)		-	5	5
	1-10			
	11-20	1	6	7
	21-30	1	4	5
Okul Türü	İlkokul	-	2	2
	Ortaokul	1	10	11
	İmam Hatip Ortaokul	-	2	2
	Lise	1	1	2
Katılınan eTwinning Proje Sayısı	1-5	1	10	11
	5-10	1	1	2
	10 ve fazlası	-	4	4
Ulusal Kalite Sayısı	1-5	1	10	11
	5-10	1	2	3
	10 ve fazlası	-	3	3
Uluslararası Kalite Sayısı	1-5	1	7	8
	5-10	1	-	1
	10 ve fazlası	-	3	3
	Yok	-	5	5
Okul Etiketi	Var	1	7	8
	Yok	1	8	9

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır. Anket formu hazırlanırken, soruların kolay anlaşılabilir olması, açık uçlu ve yönlendirici olmaktan uzak olacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacıların alana ait literatürü inceleyerek hazırladıkları “eTwinning Görüş Anketi” ile toplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik açısından, Anket sorularına Türk Dil uzmanının 3 farklı alan uzmanının onayı ile son hali verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik açısından, anketin son hali 3 farklı alan uzmanı ve bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, soruların anlaşılabilir ve yönlendirici olmaktan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formun geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olmasını sağlamaya yönelik adımlar atılmıştır. Anket, öğretmenlerin eTwinning projelerine ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

2.3.Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin toplandığı “eTwinning Görüş Anketi” içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi çalışmaların objektif ve doğru bir şekilde açıklanması için kullanılan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). Bu teknik ile birlikte çalışmada kategori, tema ve kod başlıkları yer almakta ve veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Kategori ile ana konu alanı oluşturulup tema ile bu alan cevaplara göre sınırlandırılır ve katılımcıların cevapları ile kodlar oluşturulur.

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırmalarda kritik öneme sahip iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda bu kavramlar, nicel araştırmalardan farklı bir yaklaşımla ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel çalışmalarda "inanılabilirlik", "sonuç doğruluğu" ve "araştırmacının yetkinliği" gibi terimler öne çıkar (Krefting, 1991). Bu çalışmada, inanılabilirliği artırmak amacıyla “uzman incelemesi (peer debriefing)” yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2003). Uzmanlar, araştırma tasarımı, veri toplama ve analiz süreçlerini ele alarak geri bildirim sağlamıştır. Geçerlilik için ise “Araştırmacı üçgenleme” yöntemi tercih edilmiştir (Denzin, 1978). Bu da verilerin farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilmesini ve yorumlanmasını içerir.

3. BULGULAR

Bu kısımda farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin eTwinning projelerine ait görüşleri aynı kategori, tema ve kod başlıklarında yer almıştır. “eTwinning Görüş Anketi” ‘nin verileri farklı maddeler ile aşağıda yer almaktadır.

1. madde olan “eTwinning projelerine katılmanızdaki amacınız nedir, sizi teşvik eden durumu açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. eTwinning projelerine katılma amaçları

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerine Katılma Amaçları	Kişisel	Bilgi edinme	4	23
		Kendini geliştirme	3	17
		Web 2.0 araçlarını öğrenme	2	12
		Öğretimde farklı yöntem ve teknikleri öğrenme	1	6
		Okul idaresinin talebi	1	6
	Genel	Okulu Avrupa’ya tanıtma	2	12
		Öğrencilerin farklı kültürlerle çalışmasını sağlama	2	12
		Eğlenceli ders anlatımı	1	6
		İşbirliği sağlama	1	6

Katılımcıların eTwinning projelerine katılma amaçlarının incelendiği Tablo 2’de “eTwinning Projelerine Katılma Amaçları” ile kategori oluşturulmuş ve bu kategoride “Kişisel ve Genel” başlıklarında iki tema yer almıştır. “Kişisel” temasında “bilgi edinme ” teması en çok belirtilen kod (4 katılımcı, %23); “Genel” temasında ise “Okulu Avrupa’ya tanıtma” ile “Öğrencilerin farklı kültürlerle çalışmasını sağlama ” (2 katılımcı, %12) kodları en çok belirtilen kodlar olmuştur.

Katılımcılara ait cevaplardan bazıları:

“Yeni bilgiler edinmek, öğrencilerime farklı ,eğlenceli bir öğrenme sağlayabilmek (K3).”

“Farklı kültürlerden farklı meslektaşlarımla tanışarak eğitimin Avrupa boyutunu tanıyıp öğrencilerime ve kurumuma katkıda bulunmak (K5).”

“Öğrencilerimin farklı kültürlerle çalışmalarını sağlamak, değişen ve dönüşen yeni Dünya'daki yerlerini almalarını sağlamak (K8).”

“Kişisel ve mesleki gelişimimi desteklemesi, çağa ayak uyduran eğitim yöntem ve tekniklerini kullanması (K15).”

2. madde olan “eTwinning platformunu tanımlasanız nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ait Katılımcıların cevapları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. eTwinning platformunu tanımlama

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning’in Tanımlanması	Tanımlar	Ürün dosyası	1	6
		İşbirliği	6	36
		Özgünlük	3	17
		Geliştirici	1	6
		Global öğretmenler odası	2	12
		Uzağı yakınlaştırma	1	6
		Yenilikçi	3	17

eTwinning platformunun tanımlanmasının istenildiği Tablo 3’te kategori “eTwinning’in Tanımlanması” olarak adlandırılmıştır. Bu kategoride “Tanımlar” temasına yer verilmiş ve “İşbirliği” (6 katılımcı, %36) en fazla belirtilen kod olmuştur.

Katılımcılara ait cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“İşbirliği (K2).”

“Uzağı yakınlaştırır (K9).”

“Global öğretmenler odası (K10).”

“Yenilikçi (K17).”

3. madde olan “eTwinning projelerinizi hangi konular üzerine yaptınız?” sorusunda Katılımcıların yanıtları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. eTwinning Proje Konuları

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Proje Konuları		Bilim ve sosyal olaylar	1	6
		Montessori	1	6
		Dil eğitimi	3	17

Konularda Ana Başlıklar	Web 2.0 araçları	1	6
	Zeka oyunları	1	6
	Değerler eğitimi	4	23
	Fen bilimleri eğitimi	1	6
	Oyunlaştırarak öğrenme	1	6
	Matematik eğitimi	2	12
	İklim değişikliği	1	6
	Türkçe eğitimi	1	6

Katılımcıların katıldığı eTwinning proje konularının incelendiği Tablo 4’te “eTwinning Proje Konuları” ile kategori; “Konularda Ana Başlıklar” ile tema oluşturulmuştur. Temada en fazla belirtilen proje konusu “Değerler Eğitimi” (4 katılımcı, %23) olmuştur. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eTwinning platformunda kendi alanları ile birlikte farklı alanlarda da proje yaptıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcılara ait cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“Türkçe dersindeki birçok konu üzerine (K16).”

“Sosyal sorumluluk, geçmişi öğrenme, kendini geliştirme (K7).”

“Matematik, kitap okuma alışkanlıkları, bilinçli internet ve teknoloji kullanımı (K9).”

“Matematikte kavram yanılgıları, Türk kadınları, geleneksel el sanatları, ülkemizin doğal ve tarihi güzellikleri (K10).”

4. madde olan “eTwinning projelerini müfredat (kazanımlara göre) ile nasıl ilişkilendirdiniz, proje(leri)nizden örnek verir misiniz?” sorusuna yönelik Katılımcıların cevapları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. eTwinning projeleri dile müfredat arasındaki ilişki

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning ile Müfredat ilişkisi	Uygulanan Etkinlikler	Atasözleri ve deyimleri karikatürleştirme	1	6
		Oyun ve yazılar	3	17
		Geleneksel çocuk oyunları	1	6
		Ders ile günlük hayatın ilişkilendirilmesi	3	17
		Slogan	3	17
		Şiir	2	12
		Hikâye yazımı	4	23

Tablo 5’te eTwinning projeleri ile müfredat ilişkisi incelenmiştir. Kategori olarak “eTwinning ile Müfredat İlişkisi”; tema olarak “Uygulanan Etkinlikler” isimleriyle başlıklar oluşturulmuştur. Temadaki kodlar incelendiğinde “hikâye yazımı ” (4 katılımcı, %23) en fazla tercih edilen kod olmuştur.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“İngilizce öğretmeni olduğum için Avrupa projeleri yaptım bu yüzden. Yabancılarla iletişim, etkinliklerde İngilizce oyunlar ve yazılar olduğundan müfredata entegre ediyorum (K6).”

“Fen Bilimleri kazanımlarını web 2.0 araçları ile öğretmeye çalıştım, ders kazanımlarını günlük hayat ile ilişkilendirmelerini sağlayacak etkinlikler koydum (K3).”

“Sosyal bilgiler branşı hemen hemen tüm konuları kapsadığı için zorlanmadım ; 5. sınıf ünitelerinden kültürel değerlerimiz ünitesine paralel olarak geleneksel çocuk oyunlarını ele aldığım Türk Kültürü konulu bir proje yaptım (K14).”

“Atasözleri ve deyimler ilgili karikatür çalışması yapıp görselleştirmiştik (K16).”

5. madde olan “eTwinning projelerinin size kazandırdığı mesleki yönden avantajlar nelerdir?” sorusuna ait katılımcı cevapları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. eTwinning projelerinin olumlu yönde mesleğe katkısı

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning’in Mesleğe Katkısı	Olumlu Katkı	Web2.0 araçlarını öğrenimi	8	47
		İletişim	2	12
		Kriz yönetimi	1	6
		İşbirliği	2	12
		Sınıf yönetiminde kolaylık	2	12
		Yabancı dil becerisi	2	12

Katılımcıların eTwinning projeleri ile mesleklerinde ortaya çıkan olumlu katkıların incelendiği Tablo 6’da “eTwinning’in Mesleğe Katkısı” kategorisinde “Olumlu Katkı” teması oluşturulmuş ve bu temada “Web2.0 araçlarını öğrenmek” (8 katılımcı, %47) kodu en fazla belirtilen kod olmuştur.

Katılımcılara ait cevaplardan bazıları:

“Online etkinlikleri öğrendim, bilgisayar programlarına hakimiyetim arttı (K2).”

“Web2.0 araçlarında etkin olup farklı il ve ülkelerden meslektaşlar ile yelpazemi artırdım (K8).”

“Z kuşağı öğrencilerimin beklentilerini karşılamada etkisi oldu (K12).”

“Farklı ülkelerden meslektaşlar ile paylaşımlar sayesinde yabancı dil becerim gelişti (K16).”

6. madde olan “eTwinning projelerinde olumsuz olarak belirteceğiniz bir durum var mı?” sorusuna ait katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

eTwinning’de karşılaşılan olumsuz durumların incelendiği Tablo 7’de “eTwinning’de Belirtilen Durumlar” kategorisinde “Olumsuz Durumlar” teması oluşturulmuş ve öğretmenler en çok “fırsat eşitsizliği” (5 katılımcı, %31) kodunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. eTwinning projelerinde olumsuz olarak belirtilen durumlar

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning’de Belirtilen Durumlar	Olumsuz Durumlar	eTwinning platformundaki aksaklıklar	3	17
		Fırsat eşitsizliği	5	31
		Okul altyapı sorunları	3	17
		Ortakların ilgisizliği	2	12
		Okul yönetiminin destek olmayışı	1	6
		Öğretmenleri teşvik edici bir durumun olmaması	3	17

eTwinning’de karşılaşılan olumsuz durumların incelendiği Tablo 7’de “eTwinning’de Belirtilen Durumlar” kategorisinde “Olumsuz Durumlar” teması oluşturulmuş ve öğretmenler en çok “fırsat eşitsizliği” (5 katılımcı, %31) kodunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait cevaplardan bazıları:

“Ekonomik seviyesi düşük okulda çalışmam ve web2.0 araçlarını çocuklara öğretip içerik hazırlarken zorlandım (K17)”.

“Her ne kadar ders içine entegre edilerek yapılan çalışmalar olsa da öğretmen okul sonrasında da çalışmak zorunda kalıyor. Herhangi bir maddi getirisi olmadan yapılan çalışmalar öğretilirken zamanla yılgınlık oluşturabiliyor (K1).”

“ Ortakların bazen ilgisiz kalması (K8).”

“ Çevreden ne gerek var sorularına maruz kalmak (K13).”

7. madde olan “eTwinning projelerinizde zaman yönetimini etkili kullanabildiniz mi, zaman yönetimini olumlu ve olumsuz deneyimleriniz ile açıklayabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de Katılımcılardan alınan cevaplara göre “eTwinning Projelerinde Zaman Yönetimi” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride “Olumlu ve Olumsuz Deneyimler” temaları yer almaktadır. Olumlu Deneyim temasında en fazla “Planlamanın proje başında net yapılması” (6 katılımcı, %35) kodu; Olumsuz Deneyim temasında ise en fazla “eTwinning platformunda yüklemelerde yaşanan gecikmeler” (4 katılımcı, %23) kodu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 8. eTwinning projelerinde zaman yönetimi

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerinde	Olumlu Deneyim	Düzenli planlamanın önemi	6	35
		Etkinliklerin açık ve anlaşılır ifade edilmesi	1	6
		Zaman alması	1	6

Olumsuz	Ortakların ilgisizliği	2	12
Deneyim	Bilgisayar ve internet sorunları	3	17
	Teknik sorunlar	4	23

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Bazen öğrenciler bilgisayarları veya internetleri olmadığı zamanlarda etkinlikleri yapmadıkları için ben yardımcı olmaya çalıştım (K5).”

“Evet, etkinlikler hep planlı oluyor ama maalesef çoğu ortak zamanı iyi kullanmayı geç yapıyor (K12).”

“Evet, eTwinning projesinin temelinde etkinliklerin önceden planlaması vardır. Zaman yönetimi uygun etkili olarak kullanılsa da öğretmenin okul sonrası da ekstra iş yükü olmaktadır(K1).”

“Olumlu kullandık, planımıza göre faaliyetimizi ve süresini belirleyip o sürede istenilenleri öğrencilerle birlikte tamamladık (K9).”

8. madde olan “eTwinning projeleri ile öğrenmiş olduğunuz web2.0 araçları nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. eTwinning projeleri ile öğrenilen web2.0 araçları

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
Web2.0 Araçları	eTwinning’de Öğrenilen Web2.0 Araçları	Canva	6	35
		Bitmoji	3	17
		Book creator	2	12
		Edmodo	1	6
		Edpuzzle	1	6
		Quizz	3	17
		Learningapps	4	23
		Chatgpt	1	6
		Google form	2	12
		Padlet	4	23
		Storyjumper	3	17
		Limnu	1	6
		Wordwall	1	6
		Kahoot	5	31

Tablo 9’da Katılımcılardan alınan cevaplara göre “Web2.0 Araçları” kategorisi ile birlikte “eTwinning’de Öğrenilen Web2.0 Araçları” teması oluşturulmuştur. Bu temada öğretmenler öğrendikleri web2.0 aracı olarak en fazla “Canva” (6 katılımcı, %35) uygulamasını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Wordwall, Learning Apps, Kahoot (K5).”

“Limnu, Canva, Stroy Jumper (K12).”

“Canva, Bitmoji, Bookcreator (K17).”

9. madde olan “eTwinning projelerinizin istenilen okul kültürünü geliştirdiğini düşünüyor musunuz, projelerinizden örnek verir misiniz?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. eTwinning projelerinin okul kültürüne etkisi

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerinin Okul Kültürüne Etkisi	Olumlu Etki	İşbirliğini geliştirici	4	23
		Okulun farkındalığı	4	23
		Derslerde motivasyon artırıcı	2	12
		Berberlik duygusu	2	12
	Etkisiz	Sınıf bazlı yapıldığı için pek etkisi yok	3	17
		Okul altyapı sorunları daha çok ortaya çıktı	2	12

eTwinning projelerinin okul kültürüne etkisinin incelendiği Tablo 10’da “eTwinning Projelerinin Okul Kültürüne Etkisi” kategorisi ve “Olumlu Etki ve Etkisiz” temaları oluşturulmuştur. “Olumlu Etki” temasında en fazla “İşbirliğini geliştirici ve Okulun farkındalığı” (4 katılımcı, %23) kodları; “Etkisiz” temasında en fazla “Sınıf bazlı yapıldığı için pek etkisi yok” (3 katılımcı, %17) kodu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Projem sayesinde okulum bir masal sınıfı ve kitap okuma, drama yapma sınıfına sahip oldu (K17).”

“Kesinlikle, en iyisi işbirliğini geliştirdi (K10).”

“Kesinlikle, çocuklar büyük bir istekle öğrenmeye çalıştı. Okul içerisinde davranışlarında olumlu değişiklik gözlemledim (K13).”

“Okulumuz 3.kez eTwinning okul etiketi ile ödüllendirilmiştir (K5).”

10. madde olan “eTwinning proje süreçlerinde okul yönetiminden yeterince destek aldınız mı?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. eTwinning projelerinde okul yönetiminin desteği

Kategori	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerinde Okul Yönetiminin Desteği	Evet	7	41
	Hayır	10	59

Okul yönetiminin eTwinning projelerinde desteğinin araştırıldığı Tablo 11’de “eTwinning Projelerinde Okul Yönetiminin Desteği” kategorisi ile “Evet ve Hayır” kodları

oluşturulmuştur. Katılımcılar oluşturulan kodlardan en fazla “Hayır” (10 katılımcı, %59) kodunu tercih etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Genelde kendi problemlerimi kendim çözdüm, destek almadım (K12).”

“eTwinning projelerine katılmam konusunda okul müdürüm yol gösterici oldu (K11).”

“Okul yönetimim çalışmalarımıza engel olmamakta fakat destek de olmamakta (K14).”

“Okul web sitesinde paylaşım yapmamda yardımcı oldular (K4).”

11. madde olan “eTwinning projelerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. eTwinning projelerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Etkisi	Bilişsel Etki	21.yy becerilerine sahip olma	4	23
		Yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi	1	6
		Planlı ders çalışma	2	12
		Görsel öğrenme ile zihinsel gelişimin artması	1	6
	Duyuşsal Etki	Sosyalleşmenin artması	2	12
		Kendine güvenin artması	6	35
		Sorumluluk bilincinin artması	1	6

eTwinning projelerinin öğrencilerdeki bilişsel ve duyuşsal gelişime etkisinin incelendiği Tablo 12’de “eTwinning Projelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Etkisi” kategorisi oluşturulmuştur. Kategori “Bilişsel Etki ve Duyuşsal Etki” olarak iki temaya ayrılmıştır. Bilişsel Etki temasında en fazla “21.yy becerilerine sahip olma” (4 katılımcı; %23) kodu; Duyuşsal Etki temasında ise en fazla “Kendine güvenin artması” (6 katılımcı; %35) kodu en fazla belirtilen kodlar olmuştur.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Kendilerine olan güvenleri artıyor ve toplum önünde tanımadığı insanlarla konuşabiliyor (K10).”

“Görsel öğrenme arttıkça zihinsel gelişimleri arttı (K14).”

“Projede verdiğim görevler ile daha planlı hareket etmeyi öğrendiler (K8).”

“Öğrenciler hem bireysel hem de gurup çalışmaları ile 21.yy becerilerine sahip oluyor (K13).”

12. madde olan “eTwinning projelerinin öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerine olumlu/olumsuz etkileri var mıdır, nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. eTwinning projelerinin öğrencilerin teknoloji kullanımına etkisi

Kategori	Tema	Kodlar	f	%
eTwinning Projelerinin Öğrencilerin Teknoloji Kullanımına Etkisi	Olumlu Etki	Web 2.0 araçlarını öğrenme	4	23
		Teknolojiyi etkin kullanma	7	41
		Çalışma kültürünün geliştirilmesi	1	6
	Olumsuz Etki	Farklı düşünme stratejilerinin geliştirilmesi	3	17
		Proje ile ekran süresinin artması	1	6
		Okul dışında zamanın kullanılması	1	6

eTwinning’in öğrencilerde teknoloji kullanımına etkisinin incelendiği Tablo 13’te “eTwinning Projelerinin Öğrencilerin Teknoloji Kullanımına Etkisi” kategorisi oluşturulmuştur. Kategori “Olumlu Etki ve Olumsuz Etki” olarak iki temaya ayrılmıştır. Olumlu Etki temasında en fazla “Teknolojiyi etkin kullanma” (7katılımcı; %41) kodu; Olumsuz Etki temasında “Proje ile ekran süresinin artması ve Okul dışında zamanın kullanılması” (1 katılımcı; %6) kodları belirtilen kodlar olmuştur.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Birçok web2.0 aracını öğrendiler sadece internetin oyun için kullanılamayacağını fark ettiler (K15).”

“Teknolojiyi daha etkili kullanmalarında büyük yarar sağladığını gözlemledik (K2).”

“Öğrencilerimde online çalışma kültürü gelişti (K7).”

“Teknolojinin sınırlarının düşündüklerinden daha geniş olduğunu fark ederek daha etkin kullanmayı öğrendiler ancak bu süreçte ekran süreleri arttı (K16).”

13. madde olan “eTwinning projeleri sizce öğrencilerde 21. yy becerilerinden hangisi ya da hangilerini kazandırmıştır?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. eTwinning projeleri ile birlikte öğrencilerin kazandıkları 21.yy becerileri

Kategori	Kodlar	f	%
eTwinning Projeleri ile Birlikte Öğrencilerin Kazandıkları 21.Yy Becerileri	Problem çözme	2	12
	Dijital beceriler	1	6
	Sorumluluk	4	23
	Aktif öğrenme	2	12
	Teknolojiyi etkin kullanma	4	23
	İşbirliği	3	17
	Eleştirel düşünme	1	6

eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırmış olduğu 21.yy becerilerinin araştırıldığı Tablo 14’te “eTwinning Projeleri İle Birlikte Öğrencilerin Kazandıkları 21.Yy Becerileri” kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoride en fazla “Sorumluluk ve Teknolojiyi Etkin Kullanma” kodları (4 katılımcı; %23); en az ise “Dijital Beceriler ve Eleştirel Düşünme” (1 katılımcı; %6) kodları belirtilmiştir.

Katılımcılara ait bazı cevaplar:

“Bilişim teknolojilerini kullanmada olumlu katkılar sağlamıştır (K1).”

“Problem çözme becerileri gelişti (K8).”

“Bilişsel sürece aktif katılarak öğrenmeleri sağlandı (K15).”

“Dijital dünyadaki yararlı etkinlikleri görmelerini sağladı (K10).”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgular kısmında yer alan veriler dikkate alındığında farklı branşlardan öğretmenlerin eTwinning projelerine ait görüşleri paylaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eTwinning projelerine katılma amaçlarının kendilerini geliştirmek ve Avrupa ile hem okul hem de bireysel olarak iletişim sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Çavuş, Balçın ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler mesleki gelişim ve etkinlik temelli ders yapma amaçlarıyla eTwinning projelerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Acar, Peker ve Küçükgençay (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin internet tabanlı eğitimleri mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.

Katılımcılar, eTwinning platformunu tanımlarken en çok işbirliği, özgünlük ve yenilikçi kavramlarını kullanmışlardır. Bu kavramlarla birlikte ürün dosyası, geliştirici, global öğretmenler odası ve uzağı yakınlaştırma tanımlamalarına da yer verilmiştir. Carpenter ve Tanner (2013) eTwinning faaliyetlerini işbirliği, farklı kültürlerle etkileşim, teknoloji bilgilerinin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırma ve yabancı dil gelişimini destekleme olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada Yapılan eTwinning proje konularında en çok değerler eğitimi ve dil eğitimi yer almaktadır. Bunların yanında öğretmenlerin fen bilimleri eğitimi, matematik eğitimi, Türkçe eğitimi, zeka oyunları ve iklim değişikliği gibi branşlarına yönelik projelere de dahil oldukları gözlemlenmiştir. Bilim ve sosyal olaylar, montessori, web2.0 araçları ve oyunlaştırarak öğrenme de öğretmenlerin yer aldıkları proje konularındandır. Gilleran ve Kearney (2014) eTwinning projelerine öğrencilerin fen bilimleri, matematik, yabancı dil eğitimi ve farkındalık konuları için katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Demir ve Demir (2021) mesleki gelişim üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eTwinning projeleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerin destekleyecek projelere katılıp içerik oluşturabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada yer alan katılımcılar, eTwinning ile müfredat ilişkilendirmesini kazanımda yer alan başlık ile oyun hazırlama, günlük hayata uyarlama, karikatürleştirme, slogan, şiir veya

hikaye yazma etkinlikleri ile hazırladıklarını belirtmişlerdir. Gezin ve Çabuk (2021) eTwinning projelerinin uygulanmasını konu edindikleri çalışmalarında projelerin müfredat ve teknoloji ile uyumlu olması gerektiğine dair tavsiyelerde bulunmuştur.

Araştırmada katılımcılar eTwinning projelerinin mesleğe olumlu katkısında öğretmenler web2.0 araçlarının öğrenilmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerle iletişimin güçlenmesinde, öğretmenlerle işbirliği sağlamada, sınıf ve kriz yönetimlerinde etkili olmada ve yabancı dil gelişiminde de mesleğe olumlu katkılarının olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Velea (2012)'nin yaptığı çalışmada eTwinning faaliyetlerinin öğrencilerde akran işbirliğini, öğretmenlerde meslektaş dayanışmasını sağladığı belirtilmiştir. Aynı şekilde Başaran vd. (2020) eTwinning projelerine katılan öğretmenler ile görüşmeler yapmış ve projelerin mesleğe olumlu katkı sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmada “Olumlu” katkısına yer verilen eTwinning projelerinin olumsuz durumları da katılımcılara sorulmuş ve katılımcılar her bölgedeki öğrencilerin aynı fırsat eşitliğine sahip olmadıklarını, eTwinning platformu ile okul altyapısında karşılaşılan sorunları, projedeki bazı ortakların ilgisizliklerini, okul idaresinin destek vermemesini ve öğretmenlerin eTwinning’de proje yapmaları için teşvik edici bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Wastiau, Crawley ve Gilleran (2012) tarafından yapılan çalışmada eTwinning projelerinde karşılaşılan okul altyapı sorunlarının olması, müfredattaki konuların çokluğu ve projelerdeki öğrencilerin isteksiz davranışları eTwinning projelerinin olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir.

Araştırma sırasında eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin projelerini vaktinde bitirip bitirmediği konusundaki bilgi zaman yönetimi maddesinde yer almıştır. Araştırmadaki katılımcıların bir kısmı planlamaları proje başında yaptığından ve yapılacak etkinliklerin açık bir şekilde ifade edildiğinden zaman yönetiminde olumlu deneyim yaşadığını belirtmiştir. Projedeki katılımcıların bir kısmı ise ders dışında da emek istemesi, ortaklarının ilgisizlikleri, öğrencilerdeki ve eTwinning’deki teknik sorunlardan dolayı zaman yönetiminde olumsuz deneyim yaşadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmada sırasında katılımcılara yöneltilen sorularda Web2.0 araçlarından eTwinning projeleri ile öğrendikleri uygulamalar sorulmuş ve öğretmenler en çok Canva, Bitmoji, Quizz, LearningApps, Padlet, Kahoot ve Storyjumper uygulamalarını belirtmişlerdir. Memişoğlu ve Broutin (2018) FATİH Projesi ve eTwinning uyumunun araştırıldığı çalışmada eTwinning’in öğretmen ve öğrencilere geniş, bol içerikli öğrenme araçları sunduğu sonucuna varılmıştır.

eTwinning projelerinin okul kültürüne etkisinin de sorulduğu araştırmada katılımcıların bir kısmı işbirliği ve okul farkındalığının artmasının okul kültürüne etkisinin olduğunu katılımcıların bir kısmı ise karşılaşılan alt yapı problemlerinin projeler ile daha çok ortaya çıktığını ve okul kültürüne olumlu bir etki oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Nitekim Yılmaz ve Karahan (2023) çalışmalarında okul idarecilerinin projelere dâhil olmadığında öğretmenleri motive edemediğini ve okul kültürüne olumsuz etki bıraktığını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından katılımcılara eTwinning projelerinde okul yönetiminden destek alıp almadıklarını soru olarak yönelmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğu okul idaresinin eTwinning projelerinde destek olmadıklarını belirtmiştir. Küçüktaşçı (2022) çalışmasında öğretmenlerin eTwinning projelerinde okul idaresinden yeterli bir destek almadıklarını ve ödüllendirilmediklerini ifade etmiştir.

eTwinning projelerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmada birçok katılımcı projeler ile öğrencilerin 21.yy becerilerine sahip olduğunu ve özgüven duygularını geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca eTwinning projelerinin yabancı dil öğreniminin geliştirdiği, planlı ders çalışma sağladığı, görsel öğrenme ile zihinsel gelişimin arttığı, sosyalleşmenin ve sorumluluk bilincinin geliştiği öğretmenler tarafından vurgulanan diğer başlıklardır. Çakmak (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada grup çalışmalarının sosyalleşme ve bilişsel düşünme becerilerini arttığı sonucuna varmıştır.

Katılımcılar, öğrencilerin teknoloji kullanımının eTwinning projeleri ile etkin teknoloji kullanımına dönüştüğünü, web2.0 araçlarının öğrenildiğini, çalışma kültürünün ve farklı düşünme becerilerinin geliştiğini olumlu etki olarak; proje ile ekran süresinin artmasını ve okul dışında da zaman verilmesini olumsuz etki olarak yorumlamışlardır. Gajek (2018)'in ilk ve orta eğitim seviyesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada eTwinning projelerinin zengin teknoloji alanı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bozdağ (2017) Almanya ve Türkiye'deki okulların teknoloji durumlarını incelediği çalışmada eTwinning projelerinin öğrenci bazında teknoloji kullanımında ve yabancı dil gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırdığı 21.yy becerilerinde en fazla belirtilen kavramlar sorumluluk ve teknolojiyi etkin kullanma olmuştur. Bunun yanında problem çözme, dijital beceriler, aktif öğrenme, işbirliği ve eleştirel düşünme de öğretmenlerin belirttiği diğer kavramlardır. Yüksel, Şenyer ve Ekrem (2021) yaptığı çalışmada eTwinning projelerine katılan öğrencilerin özgün düşünme, problem çözme, teknoloji ve işbirliği becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Greenhow ve Askari (2015) sosyal ağların eğitimde önemini araştırdıkları çalışmalarında sosyal ağların problem çözme, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

4.1. Öneriler

Araştırmada çalışma grubu küçük bir grubu temsil etmektedir. Çalışma geliştirilerek önce her branş bazında görüşlerin alınması sonra tüm branşların birleştirilmesi ile kapsamlı bir çalışma haline getirilebilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin alınmasının yanı sıra öğrencilerin ve idarecilerin görüşleri de alınarak öğretmen, öğrenci ile idare arasındaki uyum veya farklılıklar incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S., Peker, B. & Küçükgençay, N. (2020). Çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin online eğitim platformları hakkındaki görüşleri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27), 901-925.
- Akıncı, B. & Sağ, R. (2019). eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin ingilizce öğrenme süreçlerine katkısı. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 152-171.

- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E.C., Öncü, E., & Öner, E. (2021). "P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler" etwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7 (1), Yaz, s. 214-228.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 53-67.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Batdı, V., Öztaş, C., & Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 33-44.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu, eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Börekci, C., & Uyangör, N. (2019). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan etkinliklerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 812-829.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*. 3. 1210489.
- Carpenter, J. & Tanner, S. (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. *A proposal to the European commission, Education for Change*. Publications Office. ISBN 978-92-79-27789-4.
- Castellanos Vega, R. & Durak, E. (2022). e-Twinning and activities of daily living in special education. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 186-197.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications
- Crişan, G. I., & Albuiescu, I. (2018). Developing visual art competence in young students (7-9 years old). A comparative study involving students from Romania, Poland, Turkey and the Republic of Moldavia, participants in the eTwinning Programme. *Educatia* 21, (16), 146.
- Çakmak, M. (2014). Grup çalışmasına yönelik yansımalar: öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çavuş, R., Balçın, M. D., & Yılmaz, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 246-272.
- Çaycı, B., & Altunkeser, F. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları ile etkililiğine yönelik görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 44-61.

- Çevik, M. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökulda öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engelle sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 11(1), 36-48.
- Demir, E. & Demir, M. (2021). Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri, *VizeTek*, 2(1).
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- eTwinning (2023). Erişim Tarihi: 13 Aralık 2023. Erişim Adresi: <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/> .
- eTwinning (2023). Erişim Tarihi: 13 Aralık 2023. Erişim Adresi: <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinninge-kayit/> .
- eTwinning (2023). Erişim Tarihi: 13 Aralık 2023. Erişim Adresi: <http://etwinning.meb.gov.tr/ulusal-kalite-etiket/> .
- European School Education Platform (2023). Erişim Tarihi: 14 Aralık 2023. Erişim Adresi: <https://school-education.ec.europa.eu/tr/recognition/etwinning-school-label> .
- Evcimik, S. (2023). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 72-81.
- Gajek, E. (2018). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1.
- Gezgin, S. & Çabuk, G. M. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: Kurucu öğretmen perspektifleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398.
- Gillera, A. & Kearney, C. (2014). Developing pupil competences through eTwinning, (Ed. Claire Morvan), Central Support Service of eTwinning- European Schoolnet.
- Greenhow, C., Askari, E. (2015). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*. 22, 623-645.
- Gündüz Çetin, İ., & Gündoğdu, K. (2022). E twinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 76-90.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Küçüktaşçı, M. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etwinning projelerine ilişkin görüşleri*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lenz, B., Wells, J., & Kingston, S. (2015). *Transforming schools using project-based learning, performance assessment, and common core standards*. John Wiley & Sons.
- Memişoğlu, B. & Broutin, T. M. S. (2018). *FATİH Projesi Bileşenlerinin eTwinning Projesine Entegrasyonu*, Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırma Kongresi.
- Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.

- Sarıkoç, Z. & Ersoy, H. (2022). Tasarım odaklı düşünme yaklaşımıyla stem uygulamaları: Spam etwinning projesi örneği. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(2),98-122.
- Scott, A. (2009). *eTwinning in relation to the Swedish curriculum: A Atudy of three eTwinning projects in Swedish upper secondary schools* (Unpublished MA Thesis). Karlstads Universitat.
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 766-795.
- Taghisoylu, R. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: durum çalışması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1161-1167.
- Ulukaya Öteleş, Ü. & Ezer, F. (2020). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 855-871.
- Velea, S. (2012). Transnational school partnerships supported by ICT. Benefits for learning. *eLearning and Software for Education*, 01, 377-382.
- Wastiau P., Crawley, C. & Gilleran, A. (2012). Pupils in eTwinning Case studies on pupil participation, Central Support Service for eTwinning (CSS), European Schoolnet.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık
- Yin, R. K. (2017). *Case Study research and applications: design and methods*. Washington DC: Sage Publications.
- Yılmaz R. & Karahan E. (2023). eTwinning okullarında yapılan çalışmaların okul kültürüne katkısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 276-293.
- Yüksel, S., Şenyer, Ş. & Ekmen, D. (2021). Çevre ve doğa değerlerini kazandırılması amacıyla düzenlenen bir e-twinning projesinin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırılması. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2),153-164.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, Gazi Üniversitesi 23.01.2024 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş ve Etik Kurul Kararı gereğince 2024-117 Araştırma Kod Nosu ile Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

Atıf için/ For Citation: Akkaya, M.M. ve Benzer, S. (2024). Öğretmenlerin eTwinning projelerine ait görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(3), 118-137.

OSMANLI DÖNEMİ VE GÜNÜMÜZ TÜRKİYE’İNDE SORUMLULUK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Ali YALÇIN*

Makale Geliş Tarihi: 23.11.2024

Makale Kabul Tarihi: 29.12.2024

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" (1899) isimli eseri temel alınarak, Osmanlı Dönemi ile günümüz Türkiye'sinde sorumluluk eğitimini karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemektir. Dolayısıyla bu çalışma doküman incelemesi odaklı nitel bir araştırmadır. Veri toplama sürecinde Ahmet Mithat Efendi'nin eseri, kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve eserde ebeveynlerin çocukların sorumluluklarıyla ilgili bilgileri hem betimsel hem de içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre Ahmet Mithat Efendi'nin görüşlerinde anlaşıldığı üzere, ebeveynlerin çocuklarına sadece fiziksel bakım sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onların ahlaki gelişimlerini desteklemek için de bu konuda sorumluluk taşımaları gerektiğini açıklamıştır. Bu yaklaşım, modern dünyamızda görülen ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik sorumlulukları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Ahmet Mithat'ın görüşlerinden yola çıkarak, ebeveynlerin sorumlulukları Osmanlı Dönemi ve modern Türkiye bağlamında üç ana kategori altında değerlendirilmiştir: "*ebeveynlerin çocukların sağlığına yönelik sorumlulukları, ebeveynlerin çocuklarına yönelik genel sorumlulukları ve ebeveyn-okul iş birliği sorumlulukları*" şeklinde ortaya çıkmıştır. Ahmet Mithat Efendi'nin ebeveynlerin sorumluluklarını önem derecesine göre sınıflandırırken babanın çocuklar üzerindeki hak ve sorumluluklarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ahmet Mithat, çocuğun gelişiminde annenin eğitim seviyesinin önemine dikkat çekerek, "*İyi evlat yetiştirmek için iyi valideler yetiştirilmelidir*" demiştir. Bu yaklaşım, çocuğun eğitimi ile annenin eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren önemli bir tespittir. Dolayısıyla çocukların sorumluluk bilinci kazanmasında toplum, aile ve okulun rolü önemli olduğu söylenebilir. MEB 2024 Türkiye yüzyılı maarif modelinde erdem-değer-eylem çerçevesinde bulunan sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik yaklaşımda, sorumluluğun bireyin kendisine, topluma, aile ve çevreye yönelik olacak şekilde yapılandırılması, Ahmet Mithat Efendi'nin bu eserindeki görüşlerle benzerdir. Ancak Ahmet Mithat'ın eserindeki bilgilerden anlaşıldığı üzere dönemin Osmanlı dünyasında çocukların sorumluluklarında dinî ve ahlaki değerlerin aktarımı büyük önem taşımaktadır. Nihayetinde eserindeki açıklamalarda cinsiyet rollerinin belirgin olduğu göze çarpmaktadır. Ancak günümüz Türkiye'sinde eğitimde tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağlamak ve cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmak, temel farklılıklar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, Osmanlı, Türkiye, aile, sorumluluk, değer eğitimi

* Dr. Bursa/Türkiye, aliylenn77@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8421-3924

COMPARATIVE ANALYSIS OF RESPONSIBILITY EDUCATION IN THE OTTOMAN PERIOD AND TODAY'S TURKEY

Abstract

The main purpose of this study is to examine responsibility education in the Ottoman period and today's Turkey with a comparative approach based on Ahmet Mithat Efendi's "*law and duties of parents on children*" (1899). Therefore, this study is a qualitative research focused on document analysis. During the data collection process, Ahmet Mithat Efendi's work was extensively analyzed and parents' information about children's responsibilities was subjected to both descriptive and content analysis. According to the results of this study, Ahmet Mithat Efendi explained that parents should not only provide physical care for their children, but also be responsible for supporting their moral development. Based on Ahmet Mithat's views, the responsibilities of parents were evaluated under three main categories in the context of the Ottoman period and modern Turkey: "responsibilities of parents towards children's health, general responsibilities of parents towards their children, and responsibilities of parent-school cooperation". In addition, Ahmet Mithat emphasized the effect of the mother's level of education on the development of the child and used the expression "good mothers should be raised in order to raise good children", and this approach of his is an extremely important determination that there is a direct connection between the mother's level of education and pedagogical knowledge and the education of the child. In the end, it was determined that children's awareness of responsibility is based on the axis of society, family and school. In the approach to the acquisition of the value of responsibility within the framework of virtue-value-action in the MoNE 2024 Turkish century education model, the structuring of responsibility as directed towards the individual, society, family and environment is similar to the views in this work of Ahmet Mithat Efendi. However, as it is understood from the information in Ahmet Mithat's work, the transmission of religious and moral values is of great importance in the responsibilities of children in the Ottoman world of the period. Finally, it is noticeable that gender roles are evident in the explanations in his work. However, in today's Turkey, providing equal opportunities for all children in education and eliminating gender discrimination are among the main differences.

Keywords: Ahmet Mithat Efendi, Ottoman, Turkey, family, responsibility, value education

1. GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri, toplumsal dönüşümlerin hızlandığı, geleneksel değerlerin Batılı normlarla yeniden şekillendiği bir sürece tanıklık etmiştir. Bu dönemde, toplumun temel yapı taşı olan ailede ve aile içindeki sorumluluk ilişkilerinde de belirgin bir hâle dönüşmüştür. Tanzimat ve sonrası dönemde, özellikle Ahmet Mithat Efendi gibi entelektüeller, toplumsal sorunları ele alan eserler kaleme almış ve eğitimde modernleşme çabalarına katkı sağlamıştır. Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eseri, Osmanlı Döneminde aile içindeki görev ve sorumluluklara dair önemli bilgilere sahiptir. Bu eser, bireylerin hem aile içindeki rollerini hem de toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeleri açısından değerli bir kaynak niteliğindedir (Çaylı, 2019).

Ahmet Mithat Efendi'nin bu eseri, Osmanlı toplumunda ebeveynlerin sorumluluk anlayışını ve aile içindeki rollerin nasıl şekillendiğini gösteren önemli bir kaynaktır. Ancak, günümüz Türkiye'sindeki sorumluluk eğitimi uygulamaları ile Osmanlı Dönemi arasında belirgin farklar olduğu açıktır. Bu farkların, modern eğitim sisteminin ve sosyo-kültürel değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Ancak, Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde vurgulanan sorumluluk ve eğitim yaklaşımının günümüzde ne derece geçerliliğini koruduğu ve nasıl bir değişime uğradığı konusundaki çalışmalarının sınırlı olmakla birlikte dönemin çalışmaları daha çok çocuk eğitimi ruh, beden, terbiye vb. temelli olduğu

görülmektedir (Ahmet Mithat, 2016; Doğan, 2001; Türk, 2011; Güdek, 2012; Ahioglu Lindberg, 2012; Pehlivan Ağrakça, 2013; Rifat, 1299[1886]; Haktanır, 2006; Koz & Doğan, 2004; Şimşek, 2002; Şimşek, 2013; Koz & Doğan, 2004; İbrahim, 1979; Uçan, 2009; Yazıbaşı, 2014).

Sorumluluk kavramının tanımına geçmişten günümüze farklı anlamlar ve görüşler yüklenerek bu kavram, açıklanmaya çalışılmıştır (Ricoeur, 1992; Russell, 1995). Tam olarak net bir tanımı olmamakla birlikte sorumluluk, bir kişinin üstlendiği ya da kendisine verilen görevleri yerine getirme ve gerektiğinde bunun hesabını verme sorumluluğudur. Bu duygu, bireyin toplumsal beklentiler ile akıl ve ideal kuralların etkileşimi sonucu gelişmektedir. Dolayısıyla sorumluluk, hem bireysel hem de toplumsal bir boyut taşımaktadır (Yener, 2015, s. 28). Türk Dil Kurumuna göre sorumluluk, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; sorum, mesuliyet ve uhde olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Bir başka tanıma göre sorumluluk, bir kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda insan, davranışlarının sorumluluğunu önce kendisine, ardından başkalarına karşı taşımalıdır. Bu kavram, çoğu zaman görev, yükümlülük ve ödev gibi terimlerle benzer olarak kullanılmaktadır (Kepenekçi, 2003). Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere sorumluluk kavramının, psikoloji, sosyoloji, hukuk ve felsefi bir boyuta sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan sorumluluk eğitimi ise çocukluk döneminden başlayarak bireylerin kişisel, aile ve toplumsal sorumluluklarını anlama, kabul etme ve yerine getirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir (Öncü-Çelebi, 2002; Yeşil, 2002). Bu bağlamda sorumluluk eğitimi, bireylerin kendi davranışlarının sonuçlarını anlaması, bu sonuçlara karşı duyarlı olması ve başkalarına karşı sorumluluk taşıyan bir tutum geliştirmeleri için verilen bir eğitimidir. Bu eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla sorumluluk eğitimi, özellikle çocuklar ve gençler için önemli bir sosyal beceri geliştirme süreci olup bireylerin etik, ahlaki ve toplumsal normlara uygun davranış sergilemelerini hedeflemektedir (Kohlberg, 1981; Turiel, 2002; Gergen, 2009; Baumrind, 1991). Osmanlı Döneminde bu eğitim, aile ve dini kurumlar aracılığıyla verilmekteydi. Ahmet Mithat Efendi'nin eseri, dönemin aile yapısını ve çocukların yetiştirilmesinde izlenen yolları detaylı bir şekilde ele alarak, bu eğitimin nasıl şekillendirildiğine dair önemli veriler sunmaktadır (Ahmet Mithat, 2017). Günümüzde ise sorumluluk eğitimi, genellikle okul temelli programlarla, laik ve çağdaş bir yaklaşım içinde ele alınmaktadır (Aydın, 2014; Yener, 2015; Bardakçı, 2018; Baydar, 2009; Sezer ve Çoban, 2016; Yontar ve Yurtal, 2006; Tepecik, 2008; Özen, 2013; Karataş, 2003). Bu nedenle çalışmaya tarihsel bir açıdan bakarak Osmanlı Dönemi ve modern Türkiye'deki uygulamaların karşılaştırılması, sorumluluk eğitimi üzerine geliştirilecek yeni politikaların ve programların şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

Osmanlı İmparatorluğunda aile denilince yalnızca neslin devamını sağlayan bir kurum değil, aynı zamanda toplumun temel değerlerinin (örf, adet, inanç ve ahlak) korunup yaşatıldığı, yeni nesillere aktarıldığı bir yapıydı. Aile, bireylerin bu değerlerle ilk tanıştığı, toplumsal normların ve geleneklerin ilk kez öğretilip içselleştirildiği bir mekân olarak büyük bir öneme sahiptir. Bununla ilgili olarak Ahmet Mithat şöyle der: *ebeveynler, çocuklarını birer emanet*

olarak kabul ettikleri için onlara karşı bazı sorumluluklara sahiptirler. Bu sorumluluklar, çocuk doğmadan önce başlar. Anne ve babalar, çocuklarına nasıl bakacaklarını öğrenmek için yalnızca yazılı kaynakları incelemekle kalmamalı, aynı zamanda deneyimli kişilerin tecrübelerinden de faydalanmalıdır. Bu süreç, ebeveynlerin hem bilgi edinmesi hem de pratikte deneyim kazanmaları için büyük bir önem taşımaktaydı (Çaylı, 2019; Efendi, 2013; Kaya; Kurt, 2012). Dolayısıyla Osmanlı'da eğitim, toplumsal değişim ve bireysel gelişimin temel araçlarından biri olarak, her dönemde farklı kültürel ve tarihsel bağlamlara göre şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda sorumluluk eğitimi, bireylerin toplumsal sorumluluk bilincine ulaşmaları, ahlaki değerler edinmeleri ve demokratik bir toplum yapısının temellerini oluşturmaları açısından önemli bir unsurdur. Bu sebeple tarihsel olarak Osmanlı Devleti'nde eğitim sistemi, İslam kültürü ve ahlak anlayışına dayalı bir yapı sergilerken, modern Türkiye'de seküler eğitim anlayışıyla birlikte farklı bir görünüm kazanmıştır (Tekin, 2017).

Geçmişte olduğu gibi günümüzdeki sorumluluk eğitimi, çocukların sorumluluk duygularını ve sorumluluk bilincini geliştirmeleri gerektiği yönündedir. Özellikle bu süreçte çocukların sorumluluk bilincini kazanmalarında ebeveynlerin aktif bir görev alması beklenmektedir. Çünkü çocuğun sorumluluk bilinci kazanmasında, ebeveynlerin olumlu rol ve model olmaları pozitif davranışların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla anne ve babanın kendi sorumluluklarına dair tutum ve davranışları, çocuklar üzerinde doğrudan etki yaratır. Bu nedenle, ebeveynlerin de belirli sorumluluklara sahip olduğunu ve bunu kendileri de çocuklarına açıkça ifade etmelerinin gerekli olduğu açıklanmıştır (Hayes, Symington ve Martin, 1994; Günindi, 2015; Yalçın, 2021; Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2024). Hatta bu yaklaşım, geleneksel Osmanlı aile yapısında ve eğitim sisteminde de var olan bir uygulamaydı (Ortaylı, 2020). Bu bağlamda çocuklara ebeveyn yaklaşımına sorumluluk kazandırma sürecine yönelik uygulamaların yararlı olacağına dair bazı çalışmalarla ifade edilmiştir (Hayes, Symington ve Martin, 1994; Günindi, 2015; Yalçın, 2021). Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere hem Ahmet Mithat Efendi'nin yaşadığı Osmanlı Döneminde hem de modern Türkiye'de sorumluluk eğitimi ile ilgili uygulanan tüm süreçlerde ebeveynlerin, çocukların sorumluluk sahibi birer birey olmalarında ilk adımın atıldığı yerdir. Özellikle günümüzde sorumluluk eğitimi, okullarda değerler eğitimi ve öğretim programları kapsamında planlı ve sistemli bir şekilde öğretildiği görülmektedir (Neslitürk, 2013; Samur, 2011). Ancak Osmanlı Devletinde ise medrese, tekke ve ahilik gibi kurumlar aracılığıyla dini ve ahlaki sorumluluk vurgusu öne çıkarken; Cumhuriyet Döneminden itibaren, laik ve demokratik bir eğitim sistemi benimsenmiş, vatandaşlık bilinci ve sosyal sorumluluk gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Alabaş, 2014; Şişman, 2014). Bu bağlamda, sorumluluk eğitiminin tarihsel ve sosyo-kültürel değişimlere göre nasıl şekillendiği ve mevcut eğitim sistemindeki uygulamalar ve konular üzerinde durulması gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle çalışmanın temel amacı, Ahmet Mithat Efendi'nin '*anne ve babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezâifi*' adlı eserini temel alarak, Osmanlı Dönemi ile günümüz Türkiye'sinde sorumluluk eğitimini karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele almayı amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Ahmet Mithat Efendi'nin görüşleri ışığında Osmanlı Dönemi ve günümüz Türkiye'sinde MEB tarafında uygulanan sorumluluk eğitimini karşılaştırmak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olguları derinlemesine anlama ve yorumlama amacı güttüğü için, tarihsel karşılaştırmalar ve toplumsal değişim süreçlerini analiz etmede etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada özellikle tarihsel karşılaştırmalı araştırma tasarımı benimsenmiştir. Tarihsel karşılaştırmalı yöntem, farklı dönemler ve sosyo-kültürel bağlamlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmeye olanak tanıdığı için tercih edilmektedir (Tosh, 2021). Dolayısıyla araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Özellikle nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir veri toplama yöntemidir (Özkan, 2019; Sak, Sak, Şendil & Nas, 2021). Bu yöntem, araştırmacının mevcut dokümanları (metinler, raporlar, resmi belgeler, kitaplar, yazışmalar, arşiv materyalleri, medya içeriği vb.) analiz ederek verileri değerlendirdiği bir yaklaşımdır. Doküman incelemesi, mevcut bilgileri sistematik bir şekilde inceleyerek, verilerin yapılandırılması, anlamlandırılması ve analiz edilmesi sürecini kapsamaktadır. Özellikle geçmişe yönelik çalışmalarda, olayların zaman içindeki değişimini analiz etmeyi mümkün kıldığı için tarihsel araştırmalarda çoğunlukla tercih edilmektedir (Bowen, 2009; Merriam, 2009; Creswell, 2014).

2.2.Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama süreci iki temel veri kaynağına dayanmıştır: Birincisi, Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eseri ve bu eserdeki Osmanlı Dönemi yazılı kaynakları, dini ve ahlaki eğitimle ilgili metinlerdir. Bu eserin orijinal dili Osmanlı Türkçesidir. Günümüz Türkiye Türkçesine Dergâh Yayınları tarafından 2013 yılında çevrilmiş ve analiz için bu nüsha kullanılmıştır. Bir diğer veri kaynağı da Günümüz Türkiye'sindeki sorumluluk değeri ve eğitimi uygulamalarını ele alan güncel literatürle birlikte, MEB tarafından yayınlanan 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi kullanılmıştır (MEB, 2024; Yener, 2015; Baydar, 2009; Tepecik, 2008).

Veri toplama sürecinde, Ahmet Mithat Efendi'nin eseri kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve eserde ebeveynlerin çocukların sorumluluklarıyla ilgili bilgiler seçilmiş konuya uygun olmayan içerikler kapsam dışı bırakılmış ve analize dâhil edilmemiştir. Bu eser, 19. yüzyıl Osmanlı toplumundaki aile yapısı, çocuk eğitimi ve sorumluluk bilinci hakkında yararlı bilgilere sahip olduğu için incelemeye değerli görülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belirli temalar ve kategoriler çerçevesinde özetlenip yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu süreçte, betimleyici ifadeler ve alıntılama stratejisi kullanılmıştır. Bu yöntemler, mevcut içerik

analizi verilerini destekleyerek çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlamaktadır. İçerik analizi aşaması da şu adımlarla gerçekleştirilmiş ve bu verilerden bazı kategoriler ortaya çıkartılmıştır.

Kodlama: Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eseri Osmanlı dönemindeki sorumluluk eğitimi uygulamaları ve modern Türkiye'deki uygulamalar, sorumluluk bilinci, ebeveyn sorumlulukları, toplumsal değerler ve eğitim politikaları gibi temel kavramsal başlıklar bünyesinde kelimeler ve cümlelerle kodlanmıştır.

Tematik analiz: Elde edilen kodlar, araştırmanın amacı doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Örneğin, çocukların sağlığına yönelik sorumluluklar, ebeveynlerin çocuklarına yönelik genel sorumlulukları ve ebeveyn-okul iş birliği sorumlulukları gibi kategoriler, dönemler arası karşılaştırma yapmayı kolaylaştıracak şekilde organize edilmiştir.

Karşılaştırmalı analiz tekniği: Tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, Osmanlı dönemi ve günümüz Türkiye'si bağlamında karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.

2.4. Güvenirlilik ve Geçerlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla birkaç strateji benimsenmiştir. Bunlardan birincisi, hem birincil (Ahmet Mithat Efendi'nin eseri) hem de ikincil kaynaklardan elde edilen verilerin analiz edilmesi, farklı bakış açıları ve kanıtlar sunarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Ayrıca bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Osmanlı Dönemi ve modern Türkiyedeki sorumluluk eğitimi üzerine uzman akademisyenin görüşleri alınarak, çalışmanın bulguları doğrulanmıştır. Bu teknik, araştırmalarda yararı olduğu için bazı araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca çalışmanın bulgularını desteklemek mahiyetinde alıntılama stratejisi de kullanılmış ve mevcut veriler desteklenerek çalışmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, nitel bir çalışma olduğundan, bulgular yalnızca seçilen kaynakların ve analiz edilen verilerin kapsamı ile sınırlıdır. Osmanlı Dönemi ve günümüz Türkiye'si arasında doğrudan karşılaştırmalar yapılırken, farklı sosyo-kültürel bağlamlar göz önünde bulundurulmuştur. Ancak, tarihsel bağlamın ve sosyo-kültürel dinamiklerin değişkenliği, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilmektedir.

3. BULGULAR

Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eserine dayalı olarak Osmanlı Dönemi ve günümüz Türkiye'sinde sorumluluk eğitimi karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş ve buna bağlı olarak üç ana kategori altında bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1. Ebeveynlerin çocukların sağlığı ile ilgili sorumlulukları

Ahmet Mithat Efendi, anne ve babanın çocukların sağlığını koruma konusundaki görevlerinin temel görevler arasında olduğunu vurgulamıştır. Osmanlı döneminde ebeveynler, çocuklarının bedensel sağlığını korumakla yükümlü oldukları kabul edilmiştir (Ahmet Mithat, 2013). Bu dönemde sağlık hizmetlerinin sınırlı olması nedeniyle, ebeveynlerin sağlık konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir. Çocuklara iyi bir bakım sunulması, hijyen ve beslenme konularında titizlikle yaklaşılması eserin temel değinilen sorumlulukları arsında olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde konuyu desteklemek adına şu açıklamaları belirtmekte yarar vardır:

“Şu suret-i tabiiyetinden ibaret bulunan analık mebadi-i tevellüdde, insanların nezdinde dahi böyledir. Hem de nev'-i beşerden olan anaların mevludlarına mukabil ilk vazifeleri müddeti hayvanat-ı saireden olan analık, müddeti kadar kısa da değildir. Yalnız emzirmek müddeti bir ya bir buçuk hafta iki seneye kadar devam eder. Ondan sonrası dahi insan yavruları kendilerini kifayet edemezler. Altında bir ya bir buçuk hatta iki seneye kadar dahi insan yavruları yine kendi kendileriyle daha birçok seneler bir validenin himayesi bulunmaya muhtaçtırlar” (Ahmet Mithat, 2013, s.18-19).

“Anne ve baba, çocuklarını yataklara yatırıp üzerlerine çifte yorgan battaniye falan da örtüyorlar. Ey bu hal çocukları hüsni iksa ve hüsni muhafaza addolunabilir mi? Böyle alışan çocuklar her ne zaman vücutları üzerinde yirmi yirmi beş derece hararet bulamazlarsa üşürler. Hele sekiz on dereceye kadar inen bir soğuk havada duçar olmaları muhakkaktır” (Ahmet Mithat, 2013, s.24).

“Biraz hararetilice güneşte ve biraz rüzgârlı yerde bunlar hakikaten hasta olurlar. Mahfuziyetlerine ne kadar çalışılırsa nispette, cansız, kansız, kuvvetsiz, kalarak metaibi-tabiiye ve mecburiyey-i beşerîyeye tahammül için dahi kabiliyetsiz bulunurlar.”

“Kezalik bir değil birçok zengin babalar gördük ki evladımızı besleyeceğiz diye vakitli vakitsiz, tatlıdan tuzludan çiğden, pişmişten ellerine geçen şeyleri çocukların ağızlarına tıkıştırırsa tıkıştırırsa biçareleri sıksa ediyorlar, Dişleri çürüüyüp dökülüyor. Böyle davranıldığında birçok hastalıklara duçar olmaktadır.”

Ahmet Mithat Efendi'nin eserindeki bu açıklamalar genel olarak irdelendiğinde, çocuklar üzerinde anne ve babanın sorumlulukları tanımlanmış ve bunlar içerisinde çocukların sağlığını korumakla ilgili bilgilere de rastlamak mümkündür. Anne ve babanın, çocuklarının sağlığı için dengeli ve yeterli bir beslenme sağlaması gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların büyüme ve gelişimleri için gerekli besin maddelerinin yeterli miktarda alabilmesi adına ailenin dikkatli bir beslenme planı yapması önemlidir. Beslenme alışkanlıklarının, çocukların fiziksel ve zihinsel sağlıkları üzerinde doğrudan etkili olacağı ifade edilmiştir. Bu konuda bilgi edinmek ve sağlık personelinin önerilerine de dikkat etmek önemlidir. Ayrıca, çocukların düzenli olarak fiziksel aktivite yapması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla günümüzün ebeveynleri, çocuklarına oyun oynama, spor yapma ve hareket etme fırsatları sunarak, bu etkinliklere yönlendirmeleri gerekmektedir. Fiziksel aktivitenin, çocukların kas gelişimi, genel sağlık durumu ve ruh halleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir. Ahmet Mithat Efendi'ye

göre, ebeveynlerin sorumlulukları arasında çocukların yeterli ve düzenli uyku almalarını sağlamak da bulunmaktadır. Ona göre, yeterli uyku, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilmeleri için gerekli bir koşuldur. Anne ve babalar, çocukların uyku düzenine dikkat etmeli ve yeterli süre boyunca uyuduklarından emin olmalıdır. Hatta uykusuzluğun, çocukların zihinsel ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca sağlıklı bir beden için çocukların ruh sağlığına da dikkat etmeleri gerektiğini de ifade etmiştir (Ahmet Mithat, 2013).

Ahmet Mithat Efendi'nin görüşlerine göre aileler, çocuklarının hijyen eğitimi almasını sağlamak için özen göstermeli ve düzenli sağlık kontrollerini ihmal etmemesi gerektiğini açıklamıştır. Çünkü ebeveynlerin aşı takvimine uyulması ve çocukların düzenli hekim kontrollerinin yapılması, sağlık sorunlarının önlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu konular, çocukların sağlığını korumada ve geliştirmede anne ve babaların üstlenmesi gereken, hayati öneme sahip görev ve sorumluluklar arasındadır. Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini tam olarak tamamlayabilmeleri için "*bedensel ve zihinsel disiplin*" (*riyazet-i bedeniye ve riyazet-i zihniye*) konusunda anne ve babaların sorumluluklarını yerine getirmeleri önemlidir (Ahmet Mithat, 2013, s. 25-57). Günümüzde ise sağlık sorumluluğu, ebeveynlerin yanı sıra kamu sağlığı politikaları ve tıbbi hizmetlerle desteklenmektedir. Çocukların aşılınması, düzenli sağlık kontrolleri ve sağlıklı beslenme gibi konularda modern ebeveynlerin sorumlulukları artmıştır. Ayrıca, sağlık konusunda farkındalık ve bilgiye erişim imkânlarının artması, ebeveynlerin bilinçli kararlar alabilmesini sağlamaktadır. Osmanlı Dönemi ile karşılaştırıldığında, günümüz Türkiye'sinde sağlık sorumlulukları daha kurumsal ve sistematik bir hale gelmiştir. Ahmet Mithat, sorumluluklarını yerine getirmeyen zengin ebeveynlerin "*Yarım tabip*" gibi hareket ederek çocuklarına zarar verebileceğini belirtirken, aslında eğitimsiz kişilerin yanlış bilgi kullanmasının tehlikelerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, günümüzde de ebeveynlerin çocuk sağlığı ve gelişimi hakkında doğru bilgiye sahip olmalarının önemine dikkat çekilmektedir. Yanlış bilgilerle yapılan uygulamaların, özellikle sağlık ve beslenme konularında geri dönüşü zor önemli sorunlar doğurabileceğinin bilinmesi gerekmektedir.

3.2. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki genel sorumlulukları

Ahmet Mithat Efendi eserinde, Osmanlı Döneminde çocuk yetiştirme ve eğitimi hakkında, özellikle anne ve babanın çocuklarına karşı olan hak ve sorumluluklarına dair önemli bilgiler verilmiştir. Çocuklara karşı anne ve babanın sorumluluklarının, sadece çocukların ihtiyaçlarını karşılamakla sınırlı olmadığı, aynı zamanda onları manevi olarak yetiştirmenin önemini de vurgulayan açıklamaları, eğitimin anne ve babanın en önemli vazifelerinden biri olduğunu savunmaktadır. Ahmet Mithat Efendi, eserde ebeveynlerin çocukları üzerindeki görevlerinin yalnızca fiziksel bakım ile sınırlı olmadığını ifade etmiş; aynı zamanda çocukların manevi gelişimlerinin de ebeveynlerin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır. Osmanlı toplumunda, çocuklara ahlaki değerlerin kazandırılması, doğru davranış ve alışkanlıkların öğretilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına örnek olma ve onları topluma faydalı bireyler olarak yetiştirme sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Ahmet Mithat Efendi, eserinde ebeveynlerin çocuklarla ilgili genel sorumluluklarını belirten ilginç ve bir o kadar da yararlı şu bilgilere yer vermiştir:

“Baba, evladı meşime-i madere tevliid eder de ondan sonra onu orada anası terbiye ve itmam eyler. Evlâdın ilk vesile-i tevellüdü olduğu içindir ki babanın evlat üzerinde birçok hakları vardır”

“Eflatun’dan zamanımıza kadar iki bin beş yüz seneden beri tekâmül edegelen “pedagoji” yani “hızanet” yani ilm-i terbiyeyül. etfalin şu “vezaif-i ebeveyn” mebhasına dair verdiği tafsilatın hulasetü'l hulasesına göre peder ve validenin evlat hakkındaki vezaifi ikiiev'e münkasım olur. Birincisi vezaif-i maddiye ve ikincisi vezaif-i maneviyedir. Vezaif-i maddiye evlâdın cismine ve vezaif-i maneviye ruhuna ait hizmetleri camidir. Lakin anaların ve babaların evlat hakkındaki vezaif-i maneviyeleri kudret-i maliyeleriyle değil, kendi terbiye-i fikriyeleriyle mütenasiben ifa olunacaktır ki iste göz önünden asla ayrılmayacak olan hakikat dahi bu hakikattir” (Ahmet Mithat, 2013, s. 22-23).

“Tosunlar gibi çocuk yetiştiren fakir pederler ile eciş bücüş çocuklar yetiştiren zengin pederler şu “bilgi” nokta-i nazarından mukayese edilecek olursa aralarında büyük bir fark görülür. O zengin pederler fakirlere kıyasen pek çok bilgiç olmak üzere telakki olunurlar. Zira “kurander” ne olduğunu da bilirler “mevadd-ı mugazziye” ne olduğunu da! Hıfz-ı sıhhate dair o kadar tabirler kullanırlar ki sözlerine baksanız kendilerini birer yarım tabip zannedersiniz. Fakat yarı buçuk ilimden Cenab-ı Hakka sığınmalıdır” (Ahmet Mithat, 2013, s. 25).

Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde ebeveynlerin çocuklara yönelik bu sorumlulukları irdelendiğinde, Ahmet Mithat Efendi'ye göre ebeveynlerin çocukları üzerinde hem hakları hem de vazifeleri vardır. Çocukların dünyaya gelmesindeki ilk etken baba olduğu için baba, çocuğu üzerinde pek çok hakka sahip olduğunu beyan etmiştir. Eserde, ebeveynlerin sorumlulukları maddi ve manevi görevler olarak iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar, yazarın kitabında şöyle detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

“Baba ve ananın evlat hakkındaki vezaif-i maddiyesi badi-i nazarda pek sade görünürken bu vazifeyi hakkıyla ifa etmek için bilgiye olan ihtiyaç nazar-ı dikkatimizi celbe hakikaten sezadır. Çocuğa bakacağız, değil mi? Bakacağımız çocuğun mahiyet-i uzviye ve ruhiyesini evvel be evvel öğrenmedikten, bilmedikten sonra nasıl bakacağız? Şöyle vehleten “Bir çocuk validesinden yalnız dilsiz doğmakla kalmayıp hem kör, hem sağır doğar. Zevk ve lems hislerinden de mahrum olarak doğar. Bilahare bunları müddet-i tabiyeleri zarfında tedricen iktisab eyler.” (Ahmet Mithat, 2013, s. 25).

“Bazıları evet bu hakikate zaten vakıf olmuş babalar dahi nevadirden değildir. Ne mutlu o babalara analara ki evladı haklarında vazife-i maddiyelerini bilerek ifa ederler. Ne bahtiyardır o çocuklar ki böyle bir çift ana ve babanın taht-ı himayesinde büyürler. Zira vezaif-i maddiyelerini ona müteferri olan hakayık-ı ilmiye ve dakayık-ı fenniyeyi bilerek ifaya bihakkın muktedir olan ebeveyn vazife-i maneviyelerini dahi böyle bilerek ifa edecekleri cihetle bunların himmet ve himayesiyle vücud âlemine ayak basan çocuklar cismen kavi ve salim olacakları gibi ruhen dahi kavi ve salim olurlar da öyle akşamları ortalık karardıktan sonra tabiat-ı âlem değişmiş ve cihanı birtakım ervah-ı habise istila etmiş gibi şuraya buraya yalnız çıkamamak ve çarşamba karısı ve

gulyabani vesair mütevehhimat korkusundan göz açmamak gibi beliyyelerden masun kalırlar ve binaenaleyh hayatlarının lezzetini bihakkın bulurlar. Evet, ana ve baba vazifelerinin ikinci kısmı da vezaiif-i maneviyeydi, değil mi? Vezaiif-i maneviye! Vazifenin bu kısmı hakikatte vezaiif-i maddiyeye asla kıyas kabul edemeyecek kadar büyük ve mühimdir” (Ahmet Mithat, 2013, s. 27).

Ahmet Mithat Efendi'nin vermiş olduğu bu bilgiler genel itibariyle değerlendirildiğinde, ebeveynlerin çocukları üzerindeki sorumluluklarından biri de maddi görevlerle ilgili sorumluluklarıdır. Ona göre bu durum, ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları fiziki ve maddi destekleri ifade etmektedir. Bu durum, çocuğun temel yaşam ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması ve bedensel gelişiminin desteklenmesi gibi unsurları kapsamaktadır. Bu bağlamda, çocuğun fiziksel gelişiminin ve sağlığının korunması, ebeveynlerin en temel sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Ahmet Mithat Efendi'nin bu konudaki ifadesi, dönemin sağlık bilgisi eksikliği ile ilgili eleştirisi olarak görülebilir. Ayrıca maddi zenginlik ve bilgi düzeyi arasında bir fark olduğunu vurgulayan yazar, yarım yamalak bilgiyle yapılan uygulamaların zarar getirebileceğini belirtmektedir. Ahmet Mithat Efendi'nin ebeveynlerin sorumluluklarına yönelik bir başka tespiti de ebeveynlerin çocuklarına yönelik manevi sorumluluklarıdır. Ebeveynlerin çocuklarının ahlaki, sosyal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunmalarının önemli olduğunu belirtmesi modern eğitim yaklaşımlarına uygun bir açıklamadır. Burada, ebeveynlerin çocuklarına sadece maddi imkânlar sunmakla kalmayıp, onların karakter gelişimini destekleyecek şekilde davranmaları gerektiği yorumu yapılabilir. Ahmet Mithat Efendi, ebeveynlerin manevi görevlerini yerine getirirken mali güçlerine değil, fikri olgunluklarına ve ahlaki eğitimlerine dayanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, aile içindeki terbiye sürecinin ekonomik imkânlardan çok, bilgi, görgü ve ahlaki değerlerle şekillendiği görüşünü ortaya koymaktadır. Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere ebeveynlerin çocuk üzerindeki hak ve görevleri, karşılıklı bir ilişki ve sorumluluk çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, günümüz eğitim bilimlerinde pozitif ebeveynlik ve demokratik aile yapısı kavramları ile örtüşmektedir. Ahmet Mithat Efendi, ebeveynlerin sadece otorite figürü olmadığını, aynı zamanda çocuğun rehberleri olduklarını belirtmiştir. Bu rehberlik, çocuğun özgüven geliştirmesine ve topluma sağlıklı bir birey olarak katılmasına yardımcı olduğu, günümüz modern eğitim yaklaşımlarının da kabul ettiği bir durumdur. Eserinde konuyla ilgili olarak şu açıklamalara yer vermiştir:

“Vazife yalnız valideye münhasır olmakla kalmaz, yani çocuğa bakmak şer'an validelere tayin olmuş bir vazifedir. Erkek çocuklar yedi ve kız çocuklar dek gelinceye kadar terbiyeleri validelere tahsis buyurulmuş ve peder yekdiğerinden müfarekat etseler evladın hızaneti valideye tevdi olunup peder buna muhalefet edemez ancak yedi ve kız evladı dahi dokuz sene valide kaldıktan sonra kendi taht-ı terbiyesine almak hakkı olur. Bu böyledir ama valide kendisi ne kadar talim ve terbiye görmüşse evladına dahi ancak o kadarını öğretebilir. Pedagoglardan yani terbiye-i etfal hikmetini arayan müdekkiklerden dahi bu hakikati nazar-ı dikkate alarak "İyi evlat yetiştirmek için iyi valideler yetiştirmelidir" demişler. Ama iyi valide olacak mahlûklar dahi o surette yetiştirilmeden evvel yine evlat değil miydiler? (Ahmet Mithat, 2013, s. 29).

“Evladın terbiye-i maneviyesine analar kadar hatta nisvanında henüz bu kabiliyet olmayan halk ve familyalarına göre analardan evvel ve onlardan ziyade babalara borçludur.” (Ahmet Mithat, 2013, s. 31-32).

Ahmet Mithat Efendi'nin bu açıklamaları incelendiğinde, Ahmet Mithat Efendi, çocuk bakımı ve terbiyesini cinsiyete dayalı bir şekilde ele almaktadır. Erkek çocukların yedi yaşına, kız çocukların ise dokuz yaşına kadar anneleri tarafından terbiye edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu noktada, anne figürü, çocukların ilk yıllarındaki eğitim ve bakımının başlıca sorumlusu olarak görülmektedir. Ancak bu görev, yalnızca fiziksel bakım değil, aynı zamanda çocuğun ilk ahlaki ve manevi eğitimini de içermektedir. Ahmet Mithat, annenin eğitim seviyesinin, çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayarak, *“iyi evlat yetiştirmek için iyi valideler yetiştirilmelidir”* ifadesini kullanır (Ahmet Mithat, 2013). Bu yaklaşım, annenin eğitim düzeyi ile pedagojik bilgi birikiminin çocuğun eğitimi üzerindeki doğrudan etkisini vurgulayan önemli bir bulgudur. Modern pedagojik yaklaşımlar ve eğitim bilimleri literatüründe, ebeveynlerin bilgi ve eğitim düzeyinin, çocukların bilişsel, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı kanıtlanmıştır (Baumrind, 1991; Neslitürk, 2013). Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocukların öğrenme ortamını, sorumluluk bilincinin gelişimini, problem çözme becerilerini ve sosyal yetkinliklerini etkileyen önemli bir faktördür. Baba ve annenin çocuklar üzerindeki hak ve sorumlulukları paralel olmakla birlikte, her biri farklı niteliklere sahiptir. Özellikle annenin çocuk üzerindeki etkisi, biyolojik olarak çocukla olan bağından dolayı daha yoğun ve doğrudan hissedilir. Ancak babaların, çocukların eğitimi ve maddi ihtiyaçlarını karşılama noktasındaki sorumlulukları da büyük bir önem taşımaktadır. Her iki ebeveynin de çocuklarına karşı sadece birer bakıcı değil, aynı zamanda ruhsal ve kültürel rehberler olması gerektiği söylenebilir. Ahmet Mithat'ın bu konuda yaptığı açıklamalar, günümüz eğitim sistemlerinde ebeveyn eğitimi ve aile destek programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hatta günümüzde anne ve babanın çocuklar üzerindeki sorumluluklarının değiştiği görülmektedir. Özellikle ebeveynler çocuklarının dijital dünyada güvenli bir şekilde var olmasını sağlama ve medya okuryazarlığı geliştirme gibi yeni sorumluluklar üstlenmiştir. Bu değişim, modern yaşamın ve teknolojik gelişmelerin getirdiği önemli farklılıklar arasındadır (MEB, 2024).

3.3. Ebeveynler ve okulların çocuklar ile ilgili ortak sorumlulukları

Ahmet Mithat Efendi'nin eserindeki bilgilere göre eğitim sürecinin sadece ebeveynler tarafından değil, aynı zamanda öğretmenler ve diğer eğitimciler tarafından da üstlenildiği belirtilmiştir (Ahmet Mithat, 2013). Osmanlı döneminde, çocukların eğitimi daha çok aile içi bir sorumluluk olarak kabul edilmekle birlikte, medrese ve özel hocaların da eğitim sürecine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu dönemde öğretmenler, çocuğun dini ve ahlaki eğitiminde önemli bir rol oynamış, ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmışlardır.

“Babaların anaların çocuklarına karşı olan vezaif-i maneviyelerini ifa emrinde mektepler anaların babaların vekilleridirler. Bu nokta-i nazardan mektepler ve bahusus leyli mektepler bir aile-i maneviye hükmünü alırlar ki müdürler, muallimler, mubaşşirler, falanlar o ailelerin babaları, anaları ve lalaları falanları hükmü alıp

şakirdan dahi bunların çocukları, mahdumları olmak suretini alırlar” (Ahmet Mithat, 2013, s. 37).

“O yaşa kadar çocuklarımıza acaba ne öğretebileceğiz? Birçok erbab-1 tecrübenin hükümlerine göre çocuk ancak sekiz yaşını itmam ettikten sonra mini mini bir şakird olmak istidadını itmam edebilecektir. Ya o yaşa kadar familyamız nezdinde hifz olunacak çocuklara neler öğretebiliriz? Şu sözlerimiz içinde henüz dört buçuk yaşındaki çocuğa neler öğretebileceğimiz suali ihtimal ki nazar-1 istigrabınızı celp etmiştir. Vakia bir çocuk anadan doğduktan sonra iki yaşını itmam etmeksizin havass-1 bâtinesi şöyle dursun havass-1 hams-i zahiresi bile bihakkın kesb-i kuvvetle, tekemmül ve tetemmüm edemeyeceği pek çok tecarib-i maddiye ile sabit olmuşsa da şu müddet zarfında bile çocuklar pedagoji ahkâmi dâhilinde terbiye edilirlerse öyle bir surette hazırlanmış olurlar ki üçüncü yaşı içinde birçok şeyler öğrenebilecekleri gibi dördüncü yaşı içinde öğrenecekleri şeyler ciddiyetlerini dahi epeyce artırmış olurlar. Bahsimiz dört buçuk yaşındaki bir çocuğa mahsus ve münhasır kalsın da o yaştaki bir çocuğun neler öğrenebileceğini şöylece sathiyen olsun bir düşünelim. Hem bizim talim etmekte olduğumuz ile değil asıl kendi sa'y ve gayretinin semeresiyle dört buçuk yaşındaki bir çocuğun neler öğrenebilmekte bulunduğunu nazar-1 hikmette bir icmal edelim.” (Ahmet Mithat, 2013, s. 41-42).

Ahmet Mithat Efendi'nin bu görüşleri değerlendirildiğinde, okulları ebeveynlerin yerine geçen kurumlar olarak tanımladığı ve okulun, bir "*manevi aile*" gibi işlev gördüğünü anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, günümüzde de devam eden okul-aile iş birliği kapsamında uygulanan bir eğitim paradigmasının temellerinden biridir (MEB, 2024). Okullar, çocukların ebeveynlerinden edindikleri eğitim ve terbiyeyi tamamlayan kurumlardır. Okullar, ailede başlayan eğitimi daha sistematik bir hale getirerek çocuğun daha geniş bir bilgiyle tanışmasını sağlamaktadır. Çocukların ilk öğretmenleri olarak ebeveynler, temel ahlaki değerleri ve davranış kurallarını öğretmeye çalışır. Ahmet Mithat Efendi'nin ifadeleriyle, "*manevi vazifeler*", ebeveynlerin çocuğa sunduğu ahlaki ve duygusal rehberlik olarak tanımlanabilir (Ahmet Mithat, 2013). Bu bağlamda ebeveynler ve okullar, bir tamamlayıcı sistem olarak kabul edilebilir. Ancak okullar, ebeveynlerin yerini almaktan ziyade, onların öğrettiklerini pekiştiren ve geliştiren bir konumdadır. Bu nedenle, her iki tarafın da çocukların eğitiminde birbirine bağımlı ve destekleyici olduğu bir sistem söz konusudur. Ahmet Mithat Efendi, çocukların erken yaşlardan itibaren pedagojik ilkeler doğrultusunda eğitilmesinin önemini vurgulamaktadır. Günümüzde bu yaklaşım, okul öncesi eğitim olarak adlandırılmakta ve hem ebeveynlerin hem de okulların ortak sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (MEB, 2024).

Ahmet Mithat Efendi, çocuğun kendi çabası ve merakının, topluma katılımı ve sorumluluklarını yerine getirmesinde belirleyici bir rol oynadığını ifade etmiştir. Ancak, bu merakın doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve desteklenmesi, hem ebeveynlerin hem de eğitim kurumlarının sorumluluğunda olup, günümüz modern eğitim yaklaşımlarında da kabul edilmektedir. Ebeveynler ve okullar, çocukların hem akademik hem de ahlaki açıdan en iyi şekilde yetiştirilmeleri için ortak değerler benimsemelidir. Ahmet Mithat'ın ifade ettiği gibi okullar bir "*manevi aile*" olarak hareket ettiğinde, çocuğun hem duygusal hem de bilişsel ihtiyaçları rahatlıkla karşılanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Ahmet Mithat Efendi'nin

düşünceleri, modern eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturan ebeveyn-okul iş birliği ile erken çocukluk eğitiminden itibaren çocukların sorumluluklarını geliştirmek ve çocuğun bireysel gelişiminin desteklenmesi gibi prensiplerle örtüşmektedir. Bu bağlamda, Ahmet Mithat Efendi'nin dönemin eğitim, aile ve çocukların sorumluluklarına dair görüşleri, o dönemin pedagojik yaklaşımlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu görüşler günümüz eğitim felsefesine ışık tutmakta ve eğitimciler için değerli bilgiler sunmaktadır.

Modern eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrencilerine karşı birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Osmanlı dönemine kıyasla, günümüzde eğitim sorumlulukları daha profesyonel bir yapıya dönüşmüş ve daha sistematik bir şekilde organize edilmiştir. Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde dile getirilen ebeveyn sorumlulukları, Osmanlı dönemi toplum yapısının ve kültürel değerlerinin bir yansıması olarak görülebilir. Bu dönemde ebeveynlerin görevleri daha çok çocuğun hayatta kalması ve temel ahlaki eğitimin sağlanması üzerine odaklanmıştır. Ayrıca, günümüzde ebeveyn sorumluluklarının hukuki boyutları da daha belirgin hale gelmiştir. Çocuk hakları sözleşmeleri ve ulusal yasalar, ebeveynlerin çocuklarına yönelik yükümlülüklerini açıkça tanımlamaktadır. Osmanlı döneminde bu tür modern yasal düzenlemelerden ziyade, toplumsal normlar ve dini kurallar, ebeveyn davranışlarını şekillendirmiştir. Sonuç olarak geçmişte olduğu gibi günümüzde de ebeveynler ve okullar, çocuğun eğitim sürecinde tamamlayıcı roller üstlenmektedir.

3.3.1. Sorumluluk kapsamında yer alan değerler

Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eserinde, çocukların ahlak ve karakter gelişimine yönelik çeşitli değerlere yer verildiği gözlemlenmektedir. Özellikle sorumluluk gibi bir değeri ele alırken, bu yaklaşımın günümüz modern eğitim sisteminde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında yer alan erdem, değer ve eylem bileşenleriyle (MEB, 2024) benzer yanları bulunmaktadır. Ahmet Mithat Efendi'nin sorumluluk eğitimi kapsamında kabul edilecek pek çok değere vurgu yaptığı görülmektedir. Bunların neler olduğu Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Değerler

Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde yer alan değerler	MEB Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi	Açıklama
Terbiyeli olmak	-	Çocuklara iyi ahlak, dürüstlük ve toplum kurallarına uyum gibi değerlerin öğretilmesi.
Aile Örnek olmak	✓	Anne ve babaların davranışları, çocuklara olumlu rol model olma işlevi görmektedir.
Sevgi ve Şefkat	✓	Çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek için koşulsuz sevgi ve şefkat göstermek.
Sabır	✓	Çocuk yetiştirme sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı sabırlı ve anlayışlı olmak.
Güç	-	Çocukların öğrenirken zorlukların üstesinden gelmesi
Fedakârlık	✓	Çocukların ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önde tutmak.
Adalet	✓	Çocuklar arasında ayırım yapmadan adil davranmak.
Özgüven	✓	Çocukların kendine güvenen bireyler olarak yetişmelerine destek olmak.

Bağımsızlık	✓	Çocukların kendi kararlarını alabilen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmak.
Sağlıklı olmak	✓	Çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması ve geliştirilmesi.
Temizlik	✓	Çocukların temizlik alışkanlıkları kazanması ve temiz bir ortamda yetişmesi.
Refah	-	Çocukların toplumun sunduğu imkânlardan yararlanarak refah içinde yaşaması.
Dostluk	✓	Toplumsal ilişkilerde dostluklar kurmak
Zevk	-	Çocuğun yaşamından hoşlanması ve tat alması
Dürüstlük ve Doğruluk	✓	Çocukların doğru ve dürüst karakterli bireyler olarak yetişmesi
Muktedir	-	Çocukların zaman içinde bir şeyi yapma becerisi kazanması ve olgunlaşması.

Tablo 1’de bulunan veriler incelendiğinde, Ahmet Mithat Efendi’nin eserinde anne ve babaların, çocuklara davranışlarıyla örnek olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ahmet Mithat Efendi (2013), ebeveynlerin çocuklarına rol model olabilmek için olumlu davranışlar sergilemeleri gerektiğini eserinde vurgulamaktadır. MEB müfredatında "örnek olma" davranışı, erdemli bir eğitimin temeli olarak görülmektedir. Çocukların sağlıklı bir duygusal gelişim göstermeleri için sevgi ve şefkatin olmazsa olmaz olduğu belirtilir. Ahmet Mithat, çocuklar arasında adil davranmanın önemine değinmiştir. MEB çerçevesinde de adalet, bireyler arasında eşit ve hakkaniyetli davranışlar geliştirme hedefi taşımaktadır. Çocukların bağımsız ve özgüven sahibi bireyler olarak yetiştirilmelerinin önemli olduğu söylenebilir. MEB’in erdem-değer-eylem çerçevesi de bu tür bireyler yetiştirme hedefini taşımaktadır. Ahmet Mithat’ın eseri ve MEB’in maarif modeli karşılaştırıldığında, her iki yaklaşım da çocukların ahlaki, duygusal ve sosyal gelişimlerine vurgu yapmaktadır. Sevgi, şefkat, sabır, adalet ve örnek olma gibi ortak değerlere yer verilmektedir. Ahmet Mithat Efendi’nin yaklaşımı, dönemin geleneksel toplumsal yapısına odaklanırken, MEB çerçevesi ise modern eğitim yaklaşımları doğrultusunda, erdemli, ahlaklı ve karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde vurgulanan değerler, günümüzde de geçerliliğini koruyan ulusal değerlerdir. MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre erdem-değer-eylem çerçevesindeki sorumluluk değeri, bireyin kendisine ve çevresine karşı görevlerini zamanında ve eksiksiz yerine getirmesini; duygularının, düşüncelerinin ve eylemlerinin sonuçlarını kabul etmesini ifade etmektedir (MEB, 2024, s. 16). Bu açıklama, Ahmet Mithat Efendi'nin eserindeki anne ve babanın çocukları üzerindeki hak ve görevleri hakkındaki görüşleriyle doğrudan paralellik göstermektedir.

3.3.2. Ebeveynlerin sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmedeki önemi

Ebeveynlerin sorumluluk sahibi çocuk yetiştirmedeki rolü, bireylerin toplumda aktif ve uyumlu bireyler olarak yer almaları için hayati bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin en temel amaçlarından biri olan iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirme sorumluluğu, yalnızca okullara değil, aileye de büyük görevler yüklemektedir. Aile, bireyin değerleri öğrenmesi ve bu değerleri davranışlarına yansıtması sürecinde okul ile iş birliği içinde temel bir rol üstlenir. Toplumun temel yapı taşı olan ailede yaşatılan değerler, çocuğun sosyal hayatta da değer temelli hareket etmesini sağlamak ve böylece birey, topluma katkı sağlayan sorumlu birer bireyler hâline

gelmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk, saygı, dürüstlük ve vatanseverlik gibi kök değerleri kazandırma çabaları, çocukların bu değerleri okuldaki ve sosyal hayattaki davranışlarına da yansıtmaktadır. Aile ortamında sağlanan güçlü bir değer eğitimi, çocuğun okulda daha mutlu, güvenli ve başarılı bir birey olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ahmet Mithat Efendi, eserinde ebeveynlerin eğitimi ve bilgili olmasının, çocuklarını iyi bir şekilde yetiştirebilmeleri için son derece önemli ve faydalı olduğunu vurgulamaktadır (Ahmet Mithat, 2013). Dolayısıyla çocukların yetiştirilmesinde anne babanın rolünü belirgin bir şekilde vurgulamıştır. Bu önemin temelinde, ebeveynlerin hem çocuğun dünyaya gelişine vesile olmaları hem de çocuğun gelişimini şekillendiren temel etkenler olmaları yatmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin bu rolünü yerine getirirken hem maddi hem de manevi sorumlulukları yer almaktadır. Bununla ilgili olarak Ahmet Mithat Efendi, eserinde çok ilginç ve bir o kadar da düşündürücü bir örnek vermektedir. Ona göre “geçmişte bazı toplumlarda çocukların besleyememe korkusuyla veya kız çocuklarına biçilen düşük değer nedeniyle öldürüldüğüne” dikkat çekmiştir (Ahmet Mithat, 2013). Ancak medeniyetin ilerlemesiyle birlikte, babaların bu türden hakları ellerinden alınmış ve çocukların korunması için hükümetlere velayet hakkı verilmiştir. Bu durum, çocuğun yaşam hakkının ve refahının güvence altına alınması açısından önemli bir gelişmedir.

Günümüzde kabul edilen "*örnek rol ve modeller yoluyla öğrenme yaklaşımı*", çocukların ebeveynlerini rol model olarak öğrenmelerine ve davranışlarını taklit etmelerine dayanır. Bu nedenle, ebeveynlerin kendi davranışlarına dikkat etmeleri ve çocuklarına iyi örnek olmaları önemlidir. Ahmet Mithat Efendi, döneminde zengin ailelerde ebeveynlerin çocuklarına aşırı düşkünlük gösterip onları zorluklardan korumaya çalışmalarının, çocukların bağımsız ve özgür gelişimini olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir (Ahmet Mithat, 2013). Bu açıdan olaya bakıldığında ebeveynlerin çocuklarla iletişim kurma becerileri de çocukların sorumluluk sahibi bireyler olmasında etkilidir. Çocuklarla düzenli ve sağlıklı bir iletişim kurmanın, çocukların duygularını anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla çocukların meraklarını gidermek, sorularını cevaplamak ve onlarla kaliteli zaman geçirmek, sağlıklı bir ebeveyn-çocuk ilişkisi için olmazsa olmazdır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için gerekli imkânları sağlamaları ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmaları beklenir (MEB, 2023).

Sonuç olarak küreselleşmenin getirdiği bazı olumsuz etkiler arasında, milli ve manevi değerlerin erozyona uğradığı söylenebilir. Ancak ebeveynlerin milli değerlere sahip çıkması ve çocuklarına bu değerleri aktarması, toplumsal huzur ve güvenin sağlanmasında etkili bir öneme sahiptir. Değerler eğitimi çerçevesinde belirlenen adalet, sabır, sevgi ve sorumluluk gibi kök değerler, aile içerisinde yaşatıldığında çocukların daha bilinçli, empati kurabilen ve toplumun refahına katkıda bulunabilen bireyler olmasını sağlayabilir (MEB, 2023).

3.3.3. Ahmet Mithat Efendi'ye Göre Avrupa eğitim sisteminde ebeveynlerin sorumluluğu

Ahmet Mithat Efendi, "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezai fi*" adlı eserinde, Avrupa eğitim sistemindeki ebeveyn sorumluluklarını Osmanlı sistemiyle karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırmalardan, Avrupa'daki aile yapısı ve çocuk yetiştirme anlayışı hakkında bazı çıkarımlar yapmaktadır. Ahmet Mithat Efendi, Avrupa'da çocuk eğitiminin önemine ve bu

konudaki bilinç seviyesinin Osmanlı toplumuna göre daha ileri olduğuna dair çıkarımlarda bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlığı ve ebeveynlerin çocuklarını bu kurumlara gönderme konusundaki istekliliği, Avrupa'da aile bağının ve geleneksel terbiyenin farklı bir şekilde konumlandığını düşündürmektedir. Avrupa'da "*Ekol maternelle*" yani "*Validilik mektepleri*" olarak adlandırılan okul öncesi eğitim kurumlarından bahsediliyor. Bu kurumlarda, çocuklara okuma yazma öğretilmiyor, bunun yerine çocukların dünyayı keşfetmelerine ve sosyalleşmelerine imkân sağlayan etkinlikler düzenleniyor. Resim, müzik, oyun ve doğa gezileri gibi aktiviteler aracılığıyla çocuklara bilgi ve beceri kazandırılmaktadır. Avrupa'daki bu yaklaşım, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyalleşmelerine ve farklı deneyimler kazanmalarına önem verildiğini gösteriyor. Bu durum, çocukların aile bağlarından kopması anlamına gelmektedir. Ancak ailenin rolünün, çocuğun gelişimini sadece aile içinde sınırlandırmak yerine, onu daha geniş bir dünyaya hazırlamak şeklinde algılandığını gösteriyor olabilir.

"Onlar âdeta söyledikleri kadar ve hatta söylediklerinden bile daha sade yazarlar. Mesela bizim "olup", "olarak" ve "olduğundan" gibi tabirlerimizin mukabili olan ve cümleleri ulam ulam uzatmakta. Bizimkiler kadar tesirat-ı seyiyie gösteren "partisip present" ve "partisip passe"leri bilküllüye terk ederek bütün bütün sade yazarlar da çocuklar bunu da tefehhüm edemediklerinden her mebhasa "temrin" suretinde birçok sualler tertibine mecbur olurlar. Bu sualler muallimler tarafından sorulacak ve şakirdler tarafından suallerin cevapları verilecek ve cevaplarda eksiklik tabii olacağından muallimler o noksanları ikmal için tafsilat ve izahata girişecekler. Bu suretle yine bir muhavere ve musahabe hasıl oldu. Kitabın haricine çıkıldı. Çocuk yine kitapta okuduğunu anlamış olmadı. Maksudu muallimin ağzından aldı. Bu güçlük yalnız talim-i etfale de mahsus değildir. Büyük talebenin taliminde de hal böyledir. "Öğretmek" denilen şey kitabın faziletinden olsaydı muallimlere ne lüzum kalırdı? " (Ahmet Mithat, 2013, s. 48).

"Çocuklara kıraat ve kitabet tahsil ettirmeden evvel resimlerden modellerden falanlardan her şeyi öğretmek demek çocukları her haneye, her âleme sokup oralarda görülebilecek şeyleri göstermiş ve belletmiş olmak demektir. İptidadan terbiyesine bu yoldan girişilmiş olan çocuk artık nereye gitmiş ve hangi âleme girmiş olsa kendisi o yerin yabancısı bulamaz ki orada gördüğüm eşya üzerinde duçar-ı hayret olsun" (Ahmet Mithat, 2013, s. 53).

"Avrupa'da fukara sınıfı değil a şehirli ahalisinden olur olmaz orta halli ahali bile çocuklarını kendi hanelerinde iâşe edemez, yaşlardaki çocukların muhtaç oldukları bakıntı bu iş sahiplenirler. Kadın, erkek herkes için çalışmak mecburiyeti vardır. Küçük işlerinden men eder. Derûn-ı hanede artık işe yaramayacak bir ihtiyar peder, amca, dayı, hala, teyze gibi bir kimse varsa çocuklar onlara tevdi olunarak işçiler işlerine gidebilirler ama böyle çocuk muhafazasına salih kimseleri yoksa memedeki çocukları bile bari sabahları bırakıp akşamları almak için suret-i mahsusa da müesses melce'ler vardır. Bunların leylileri dahi bulunup ücret-i cüz iyelerine tahammül edebilenler geceleri dahi çocuklarını oralarda bırakırlar. Hoş, Avrupa'da kibar sınıfı bile daima çocuklarını kendi hanelerinde büyütmezler. Köylü süt validelere tevdi ederler. Sütten

kesilmiş olan çocukların her çağına göre "pansiyon"lar vardır. Bunlar Avrupa'da ihtiyaç-ı medeniye cümlesine girmişlerdir. Bizdeyse bu ihtiyaç henüz kendini göstermemiş olduğundan bu yoldaki mektepler yapılmış dahi olsalar ciğerparelerini bunlara tevdiye şefkatli validelerden binde birisi rıza gösteremez. Bizdeki valideler henüz çocuklarını gözleri önünden ayıramazlar. Öyle beş altı yaşlarında yavrucukları değil a, daha büyüklerini de kolay kolay gözleri önünden ayıramazlar. İkmal-i tahsil için Avrupa mekteplerine gönderilmeleri lazım gelen kocaman delikanlı şakirdan birçoklarını mahza validelerin şefkatleri bu nimetten mahrum bırakır ki bunlardan birisi dahi bu muharrir-i fakirdir. Rüştüye şahadetnamesini istihsal ettikten sonra ikmal-i tahsil için beni Avrupa'ya göndereceklerdi de validem oğlunu gözleri önünden ayırmaya rıza edilemediği için gönderemediler. Bundan dolayı o biçareleri hiç olmazsa mazur görmelidir.” (Ahmet Mithat, 2013, s. 55).

Ahmet Mithat Efendi, Avrupa'daki ailelerin eğitim sistemindeki rolünü, Osmanlı toplumu ile karşılaştırarak incelemiştir. Avrupa'da aileler, çocukların erken yaşta eğitim sürecine dâhil edilmesine ve ihtiyaçlarına göre farklı eğitim kurumlarına yönlendirilmesine büyük önem verir. Çocukların eğitimi, yalnızca okuma yazma ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda resim ve modelleme gibi etkinliklerle farklı beceriler kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım benimsenir. Bu sayede çocuklar, farklı çevrelerle tanışarak yeni ortamlarda yabancılaşma çekmezler (Ahmet Mithat, 2013, s. 55). Bu yaklaşım, günümüzde de çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik bilgilerle örtüşmektedir (MEB, 2024). Ahmet Mithat Efendi'nin Avrupa toplumuna dair görüşlerine göre, Avrupa'da şehirli ve orta halli aileler dahi ekonomik zorunluluklar nedeniyle çocuklarına evde bakamayabilmektedir. Çalışma zorunluluğu, ailelerin çocuklarına bakacak bir yetişkin bulma ihtiyacını doğurmuştur. Ahmet Mithat Efendi, Avrupa'da çocukların eğitim ve bakım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla "*pansiyonlar*" ve "*gündüz bakım evleri*" gibi kurumların yaygın olarak kullanıldığını belirtmiştir (Ahmet Mithat, 2013, s. 55). Bu durum, Ahmet Mithat Efendi'nin ifadesiyle, "*ihhtiyaçat-ı medeniye*" yani modern yaşamın gereklilikleri arasında yer almaktadır. Ailelerin, çocuklarını bu tür kurumlara teslim etmeleri, bireysel sorumluluklarının eğitim kurumlarıyla paylaşıldığını göstermektedir. Ahmet Mithat Efendi, Avrupa'ya kıyasla Osmanlı toplumunda ailelerin çocuklarına olan bağlılığının ve koruyuculuğunun çok daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Osmanlı aileleri, çocuklarını gözlerinin önünden ayırmak istemezler. Bu durum, Osmanlı toplumunda ailenin çocuk üzerindeki kontrol ve koruyuculuk algısının ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Ahmet Mithat Efendi'nin görüşleri ve günümüz Türkiye'sinde sorumluluk eğitimi (2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem bileşenleri) arasındaki benzerlikler ve farklılıklar

Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" adlı eserinde Osmanlı döneminde ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki rolü ve sorumlulukları dikkatli bir şekilde ele alınmıştır. Ahmet Mithat Efendi'nin eserinde Osmanlı dönemindeki ebeveynlerin ve okulların ile günümüz Türkiye'sinde MEB öğretim programları çerçevesinde tasarlanan erdem-değer-eylem çerçevesinde bulunan ve çocukların sorumluluklarıyla ilgili yaklaşımları, eğitimi ve uygulamalarında görülen önemli farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmiştir. Ahmet

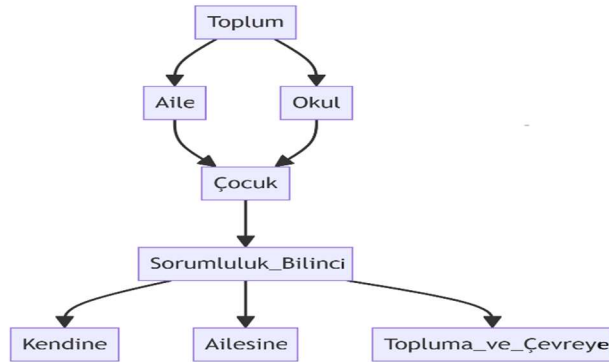
Mithat Efendi'nin eserinde anlaşıldığı üzere Osmanlı döneminde aile, çocuğun eğitiminde ve terbiyesinde temel sorumluluğu üstleniyordu. Ayrıca dini ve ahlaki değerlerin aktarımı büyük önem taşımaktadır. Nihayetinde eğitimde cinsiyet rolleri belirgindi ve kız çocukları daha çok ev içi sorumluluklara hazırlandığı çıkarımı hâkimdir (Ahmet Mithat, 2013). Türkiye'de 2024 yılında güncellenen ve öğretim programlarında bulunan Türkiye Yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem bileşenlerine göre "sağlıklı bir kişilik yapısı; insanın kişisel anlamda tekâmülü, sosyal açıdan yaşadığı topluma uyumu ve fiziksel çevresiyle etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesine ve nitelikli toplumsal ilişkiler geliştirmesine kılavuzluk eder. İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre açısından gerekli bir yapıda" (MEB, 2024, s. 1) olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bireysel yeteneklerin ve potansiyelin geliştirilmesini hedeflenmekle birlikte fırsat eşitliği, demokratik değerler, eleştirel düşünme becerileri, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uyduran, yenilikçi bir eğitim anlayışı benimsendiği görülmektedir. Sorumluluk eğitimi, erdem-değer-eylem çerçevesi kapsamında öğretilmesi hedeflenmiş, sorumluluk, saygı, adalet, dürüstlük, hoşgörü, vatanseverlik gibi evrensel değerler etrafında şekillenmiştir. Özellikle erdemli insan yetiştirmek için "Huzurlu aile ve toplum" ile "Yaşanabilir çevrede huzurlu insan" a ulaşmayı amaçladığı söylenebilir (MEB, 2024, s. 1). Sorumluluk değeri on altıncı sırada kendine yer edinmiş ve Türkiye yüzyılı maarif modelinde erdem-değer-eylem bileşenlerinde sorumluluk, kendine karşı görevleri yerine getirmek, topluma karşı görevlerini yerine getirmek ve görev bilincine sahip olmak şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2024, s. 1-2). Ahmet Mithat Efendi, ebeveynlerin çocuklarının fiziksel ve zihinsel gelişimini sağlamakla yükümlü olduğunu belirtmiştir (Ahmet Mithat, 2013). Bu görüş, 2024 Türkiye maarif yüzyılı modeli ile örtüşmektedir. Her iki yaklaşım da çocuğun sağlıklı, donanımlı ve topluma faydalı bir birey olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Ayrıca ahlaki değerlerin önemini vurgulanmış ve Ahmet Mithat Efendi, dürüstlük, saygı ve merhamet gibi değerlerin çocuklara aşılması gerektiğini görüşlerinden anlaşılmaktadır (Ahmet Mithat, 2013). Benzer şekilde, 2024 Türkiye yüzyılı maarif modelinin erdem-değer-eylem çerçevesinde de erdemli ve ahlaki değerlerin temel alındığı görülmektedir (MEB, 2024). Konuyu anlaşılır kılmak ve daha net bir görünüm sağlamak adına Ahmet Mithat Efendi'nin görüşleri ile 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli, erdem-değer-eylem çerçevesinde bulunan bilgiler karşılaştırılmış ve bu bilgiler doğrultusunda bir sorumluluk diyagram modeli ile sorumluluk zihin haritası ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Ahmet Mithat Efendi'nin görüşleri ve günümüz Türkiye'sinde sorumluluk eğitiminin karşılaştırılması: Benzerlikler ve farklılıklar

Kategoriler	Osmanlı Dönemi (Ahmet Mithat Efendi'nin Görüşleri)	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Eğitimin amacı	Dini ve ahlaki değerler etrafında şekillenen, topluma uyumlu bireyler yetiştirmek	Bireysel yeteneklerin ve potansiyelin geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerine sahip, topluma katkıda bulunan bireyler yetiştirmek
Sorumluluklar	Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini sağlamak, ahlaki değerleri aşılacak, toplum içindeki rollerini öğretmek	Çocuğun bireysel gelişimini desteklemek, temel değerleri kazandırmak, eğitim hayatında aktif rol almak, çocuğun ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmak, Kararlarını çevresiyle fikir alışverişi yaparak kendisi almak; Toplumsal yardımlaşma ve dayanışma için düzenlenen etkinliklere katılmak; Toplumsal problemlerin çözümü için öneriler belirtmek;

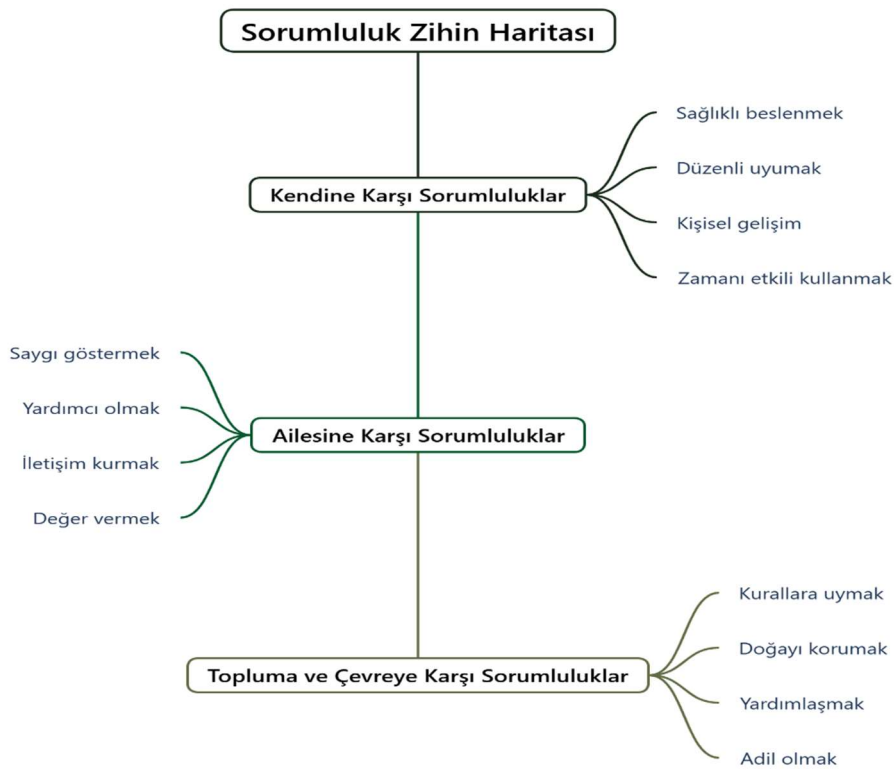
		Görevlerini zamanında ve eksiksiz bir şekilde yerine getirmek
Okul müfredatı	Dini ve edebi ağırlıklı	Akademik, sosyal, duygusal, erdemli ve ahlaki gelişim destekli
Eğitimde cinsiyet rolleri	Erkek çocuklarına daha fazla eğitim ve toplumsal sorumluluk verilirken, kız çocuklarının eğitimi daha çok ev işleri ve aile hayatına odaklanıyordu.	Tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağlamak, cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmak
Eğitimin yeri	Ağırlıklı olarak aile içinde, geleneksel yöntemlerle veriliyordu.	Aile ve okul işbirliği içinde, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla destekleniyor. Huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir çevrede huzurlu insan sloganı temelli; Sistematik, çeşitli materyal ve etkinliklerle destekli
Sorumluluk eğitim yaklaşımı	Dini ve toplumsal normlara dayalı, itaat ve hiyerarşi ön planda	Kendisine, topluma ve çevreye karşı sorumlu hisseden ve görev bilinci temelli bir yaklaşım; Bireysel hak ve özgürlüklerle uyumlu, toplumsal sorunlara çözüm, demokratik değerler ve eleştirel düşünme becerileriyle bütünlük bir yaklaşım hedeflenmekte.
Bilim ve teknoloji	Ahmet Mithat Efendi, dönemin teknolojik imkânlarından ve bilimsel gelişmelerden bahsetse de, eğitim sistemi daha çok geleneksel bilgi aktarımına dayanıyordu.	Toplumsal hayatı düzenleyen kurallara uygun bir şekilde hareket etmek; İnsanların güvenliğini tehlikeye sokacak davranışlardan kaçınmak; Hızla değişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamak ve çocukları 21. yüzyıl becerileriyle donatmayı hedeflenmekte

Tablo 2 incelendiğinde, Ahmet Mithat Efendi'nin eserine dayalı olarak Osmanlı dönemindeki ebeveyn ve okul yaklaşımları ile günümüz Türkiye'deki MEB öğretim programlarının erdem-değer-eylem çerçevesi doğrultusunda çocukların sorumluluklarıyla ilgili eğitim ve uygulamalardaki önemli benzerlikler ve farklılıklar ele alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda “*eğitimin amacı, sorumluluklar, okul müfredatı, eğitimde cinsiyet rolleri, eğitimin yeri, sorumluluk eğitim yaklaşımı, bilim ve teknoloji*” olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır. Bu tablodaki bilgiler ışığında ortaya çıkan farklılıklar, zamanla toplumsal yapıdaki değişimler, eğitim yaklaşımı ve anlayışındaki gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Ahmet Mithat Efendi'nin “anne ve babanın çocukların üzerindeki sorumluluklarıyla ilgili görüşleri ve modern Türkiye'nin 2024 Türkiye yüzyılı maarif modelinde bulunan sorumluluk değeri ile ilgili bilgiler temel alınarak bir sorumluluk eğitim yaklaşımı meydana gelmiştir. Bu bir sorumluluk diyagram modeli ile sorumluluk zihin haritasında gösterilmiştir.



Şekil 1. Sorumluluk eğitim modeli diyagramı

Şekil 1’de sunulan veriler doğrultusunda, Ahmet Mithat Efendi’nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezai fi*" eserindeki ebeveynlerin çocuklar üzerindeki sorumluluklarına ilişkin görüşleri ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki sorumluluk temaları birleştirilmiş ve bunun ışığında bir sorumluluk diyagramı tasarlanmıştır. Çünkü diyagram, bilgileri veya bununla ilgili süreçleri görselleştirerek, analiz etmek ve anlamak için kullanılan grafiksel bir gösterim ve tasarım aracıdır. Bunun en önemli özelliği, genellikle karmaşık olan konuları, sistemleri ve konular arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Şekil 1’de kullanılan diyagramda çocukların sorumluluk bilinci kazanmasında toplum, aile ve okul ekseninde olduğu görülmektedir. MEB 2024 Türkiye yüzyılı maarif modelinde erdem-değer-eylem çerçevesinde bulunan sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik yaklaşımı, bireyin kendisine, topluma, aile ve çevreye yönelik olacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir (MEB, 2024).



Şekil 2. Zihin haritası

Şekil 2’de yer alan zihin haritası, sorumluluk kavramını temel alarak bireyin kendisine, ailesine, topluma ve çevreye karşı olan sorumluluklarını kategorilerle görselleştirmektedir. Bu harita, sorumluluklarımızı net bir şekilde ortaya koyarak, konuyu daha anlaşılır ve sistematik bir şekilde sunmaktadır. Dolayısıyla bu haritadaki bilgiler, Ahmet Mithat Efendi'nin eserindeki fikirler ve MEB'in maarif yüzyılı kapsamında sorumluluk değerine yönelik bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Bu modelde, bireyin önce kendisinden başlayarak ailesine, sonra toplumuna ve çevresine kadar genişleyen bir sorumluluk bilinci geliştirmesini hedeflemektedir. Kendine karşı sorumlulukları içerisinde, sağlıklı beslenmek, düzenli uyumak, kişisel gelişim sağlamak ve zamanı etkili kullanmak gibi eylemler, bireyin kendine saygı göstermesini ve öz bakımını geliştirmeyi ifade etmektedir. Bu sorumluluklar, bireyin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığını

korumasına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Aileye karşı sorumluluklar, saygı göstermek, yardımcı olmak, etkili iletişim kurmak ve aile üyelerine değer vermek gibi önemli unsurları içermektedir. Bu eylemler, bireyin aile bağlarını güçlendirir ve sağlıklı aile ilişkileri kurmasını sağlamaktadır. Özellikle, toplumda güven ve dayanışmayı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Toplum ve çevre sorumlulukları içerisinde, kurallara uymak, doğayı korumak, yardımlaşmak ve adil olmak gibi değerleri kapsadığı görülmektedir. Bu tür sorumluluklar, bireyin toplumla bağını güçlendirerek sosyal düzenin korunmasına yardımcı olur ve aynı zamanda çevreye karşı duyarlı olmayı da amaçlamaktadır.

Bu zihin haritası, bireyin kendisine, ailesine ve topluma yönelik sorumluluklarını dengeli bir şekilde ele alarak, bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bu süreçte birey, hem kişisel hem de toplumsal ve çevresel bağlamda aldığı kararlarla kendi sorumluluklarını belirler. Bu durum, sorumluluk teorilerinden olan seçim teorisinin öngördüğü düşünceler ve tespitlerle doğrudan ilişkilidir (Sharp, 1981; Safranski, 1997; Ruth, 1994). Ahmet Mithat Efendi'nin "*ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaifi*" eseri, aile içi sorumlulukların önemini vurgularken, MEB'in maarif yüzyılı modeli, bireyin erdemli bir yaşam sürmesi için sorumluluk bilincinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Burada "*erdem*" bireyin karakter özelliklerini temel alır; "*değer*" bu özelliklerin somut davranışlarla ortaya konması ve "*eylem*" ise bu davranışların günlük yaşama yansımaları olarak düşünülebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu kısımda araştırmanın bulguları doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmış ve bunun kapsamında ilgili literatür yardımıyla tartışılarak bazı öneriler sunulmuştur.

Sorumluluk eğitimi, bireylerin kendi davranışlarının sonuçlarına katlanmalarını, başkalarının haklarına saygı duymalarını ve toplumsal normlara uygun davranmalarını kapsayan çok yönlü bir eğitim sürecidir (Lickona, 1991). Bu eğitim, yalnızca fiziksel sorumlulukları değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal sorumlulukları da içermektedir. Bu açıklamalardan hareketle bu çalışmanın sonuçlarına göre Ahmet Mithat Efendi'nin görüşlerinde anlaşıldığı üzere, ebeveynlerin çocuklarına sadece fiziksel bakım sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda onların ahlaki gelişimlerini desteklemek için de sorumluluk taşıdıkları görülmektedir. Bu yaklaşım, modern ebeveynlik öğretilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Ahmet Mithat'ın görüşlerinden yola çıkarak, ebeveynlerin sorumlulukları Osmanlı dönemi ve modern Türkiye bağlamında üç ana kategori altında değerlendirilmiştir: "*ebeveynlerin çocukların sağlığına yönelik sorumlulukları, ebeveynlerin çocuklarına yönelik genel sorumlulukları ve ebeveyn-okul iş birliği sorumluluklarıdır*" Ahmet Mithat Efendi, ebeveynlerin en temel görevlerinden birinin çocuk sağlığını korumak olduğunu belirtmiştir. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu döneminde sağlık hizmetlerinin kısıtlı olması nedeniyle ebeveynler, hijyen, beslenme ve fiziksel aktivite gibi temel konularda önemli sorumluluklar üstlenmek durumunda kalmıştır. Özellikle hijyen ve beslenme konusunda yapılan bu tespitler, çocukların hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerini desteklemek adına yararlıdır (Ahmet Mithat, 2013). Ahmet Mithat Efendi, aynı zamanda çocukların sağlıklı bir uyku düzenine sahip olmasının onların genel sağlıkları üzerindeki olumlu etkisini belirtmiştir. Günümüz Türkiye'sinde ebeveynlerin çocuk sağlığı üzerindeki sorumlulukları, modern sağlık hizmetleri

ve kamu sağlığı politikaları ile desteklenmektedir. Çocukların aşı takvimine uygun olarak aşılanması, düzenli doktor kontrollerinin yapılması ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılması, modern ebeveynliğin vazgeçilmez unsurları arasındadır. Ayrıca, ebeveynlerin sağlık konusunda doğru bilgiye ulaşma imkânlarının artması, bilinçli ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi noktasında bazı avantajlar sağlamıştır (Kobak, 2009; Burakhan, 2022).

Ahmet Mithat Efendi, ebeveynlerin çocuklarına karşı manevi sorumluluklarını vurgulamış ve Osmanlı toplumunda ahlaki değerlerin aktarılması ile doğru davranış alışkanlıklarının kazandırılmasının ebeveynlerin temel görevleri arasında olduğunu belirtmiştir. Ahmet Mithat, ebeveynlerin çocuklarına örnek olmaları ve çocukların topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesinin önemini de vurgulamıştır. Ayrıca, annenin eğitim seviyesinin, çocukların bireysel gelişimi üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Modern Türkiye'de ise pozitif ebeveynlik ve demokratik aile yapısı çerçevesinde ebeveynlerin, çocuklarına rehberlik etme rolü benzer bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Epstein ve Dauber (1991) tarafından yapılan sorumluluk eğitimine ebeveyn katılımını ele alan çalışmada, aile-okul iş birliğinin sorumlu davranışları geliştirmedeki önemi vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin bilgi düzeylerinin çocukların sorumluluklarının gelişimine katkısını vurgulayan Ahmet Mithat'ın görüşleri, günümüzde ebeveyn eğitimi ve aile destek programlarının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bu eğitimlerde uygulanacak sorumluluk eğitimi, dürüstlük, adalet ve saygı gibi temel değerleri aşılamayı amaçlayan karakter eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Cihan, 2014; MEB, 2024; Berkowitz & Bier, 2004).

Günümüzde ebeveynlerin, çocuklarının medya okuryazarlığı ve dijital güvenlik gibi çağın gerektirdiği yeni beceriler konusunda da sorumluluk üstlenmeleri zorunluluk haline gelmiştir. Devlet okullarında verilen eğitim müfredatında bu beceriler çocuklara kazandırılmakta ve bireylerin dijital dünyada bilinçli davranış geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Aydın, 2015; MEB, 2024). Bu durum, modern ebeveynlik yaklaşımında sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlama ihtiyacını ön plana çıkarmış ve ebeveynlerin değişen rol ve sorumluluklarını yeniden tanımlama gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Ahmet Mithat Efendi'ye göre eğitim süreci, yalnızca aile içinde sınırlı kalmamalı, okullar ve eğitimciler tarafından da desteklenmelidir (Ahmet Mithat, 2013). Osmanlı döneminde aileler, çocuklarının temel eğitimini sağlarken medrese ve özel hocalar daha ileri düzeyde eğitim vermekteydi (Ortaylı, 2020). Ahmet Mithat, okulları ebeveynlerin vekilleri olarak tanımlayarak eğitim sürecinde okul-aile iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir. Günümüzde ise okul ve aile iş birliği, çocuğun hem akademik başarısını hem de sosyal gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur. Özellikle okul öncesi eğitimde ve ilkökul düzeyinde daha sistematik bir şekilde yürütülen bu iş birliği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapılandığı öğretim programlarıyla yürütülmektedir. Bu programlar, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımını desteklerken, çocukların sosyo-duygusal becerilerini geliştirmelerine yönelik bir takım avantajlar sunmaktadır (Çalgı, 2020; MEB, 2023). Osmanlı döneminde ebeveynler, çocukların eğitim, ahlaki gelişim ve sağlık gibi konularında yoğun sorumluluklar üstlenmişlerdir. Örneğin, birçok Doğu toplumunda sorumluluk, genellikle aile ve toplum yükümlülükleri bağlamında şekillenir (Ortaylı, 2020). Ancak günümüzde küreselleşme faaliyetleri eğitim uygulamalarını etkilerken, bu farklı

faktörlerin tanınması ve sorumluluk eğitiminin öğrencilerin kültürel bağlamına uygun hale getirilmesi çabaları ön plandadır (Ishii, 2001; Yuen, 2022). Ayrıca modern Türkiye’de ebeveynlik, daha kurumsal bir destek ağı içinde tanımlanmaya başlanmış ve çocuk sağlığı, eğitim ve dijital güvenlik gibi yeni sorumluluk alanlarıyla yeni küresel faktörlerin etkisiyle tanımı genişlemiştir. Bu noktada, ebeveynlerin bilgiye ulaşabilme ve bilinçli karar alma kapasiteleri okul-aile işbirliğiyle önemli bir avantaj sağlamıştır. Araştırmalar, ebeveyn-okul iş birliğinin çocukların akademik başarısı ve sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin verilerine göre (National Center for Education Statistics, 2020), aile katılımının yüksek olduğu eğitim sistemlerinde, çocukların akademik başarılarının daha fazla desteklendiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, dijital çağda ebeveynlerin dijital okuryazarlık konusunda bilinçli olması, çocukların dijital güvenliğini sağlama sorumluluğunu da beraberinde getirmektedir. Son dönemde yapılan araştırmalar, sorumluluk eğitiminin çocukların genel gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eğitim, çocukların olumlu davranışlarını destekleyerek öz düzenlemeyi artırmakta ve sosyal uyumu güçlendirmektedir (Zhang, Shen Choi & Kim, 2023; Grusec & Davidov, 2007).

Sonuç olarak, Ahmet Mithat Efendi’nin ebeveynlerin çocukları üzerindeki sorumluluklarına dair görüş ve düşünceleri, günümüz Türkiye’inde ebeveynlerin çocukları üzerindeki sorumluluk yaklaşımı için yararlı bilgiler sunmakla birlikte temel sorumluluk konularındaki benzerlik ve farklılıklarıyla dikkat çekmektedir. Özellikle ebeveynlerin olumlu tutum ve davranışları, çocuk hakları ve okul-aile iş birliği gibi modern kavramlar, Osmanlı dönemindeki ebeveyn sorumlulukları ile benzerlik göstermektedir. Bu karşılaştırmalı inceleme, Osmanlı Dönemi’nde ebeveynlerin çocuk yetiştirme sorumluluklarına ilişkin temel ilkeler ile modern Türkiye’deki ebeveynlik uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farkları belirtmesi açısından dikkate değerdir. Bu açıklamalar ışığında şu önerileri yapmak mümkündür:

Ahmet Mithat Efendi’nin eserinde vurguladığı gibi ebeveynlerin çocuklarının fiziksel, ahlaki ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri için bilinçlendirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimler aracılığıyla bireylerin sorumluluklarını geliştirmek için ebeveyn eğitim programları yaygınlaştırılabilir. Modern Türkiye’de okul-aile iş birliği programları daha da geliştirilerek ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımı artırılabilir. Ahmet Mithat Efendi’nin ahlaki gelişime verdiği önem göz önünde bulundurularak, karakter eğitimi programlarının okul müfredatlarında daha fazla yer alması sağlanabilir. Ahmet Mithat Efendi’nin hijyen ve beslenmeye dair görüşleri doğrultusunda, ebeveynlerin çocukların fiziksel sağlıklarını korumaya yönelik bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Araştırmanın bulguları, erken yaşlardan itibaren sorumluluk eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarına ahlaki ve sosyal sorumluluk kazandırmaya yönelik içeriklere önem verilmelidir. Eğitim müfredatlarında Osmanlı toplumundaki aile yapısı ve sorumluluk eğitimi örneklerine yer verilerek çocukların farkındalıkları artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahmet Mithat Efendi, (2017). *Ana babanın evlat üzerindeki hukuk ve vezaiifi*. İstanbul. Dergâh Yayınları.
- Alabaş, R. (2014). Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim ve tarih anlayışı açısından incelenmesi (1928-1950) (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Aydın, M.Z. (2014). Yeni neslin yetişmesinde ailede ahlak eğitimi. Sözel Bildiri. Kadın ve Aile Sorunları Sempozyumu, Hakkâri.
- Bardakçı, S. (2018). Dijital yaşamda çocuk, “kitabı üzerine bir inceleme”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 232-242. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/etku/issue/38335/435503#article_cite
- Baumrind, D. (1991). The Influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Berkowitz, M. W., ve Bier, M. C. (2004). What works in character education: A research-driven guide for educators. The Josephson Institute of Ethics.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Burakhan, B. (2022). Ebeveyn tutum, rol ve davranışlarının ilk çocuk ve diğer çocuklar üzerindeki etkileri. *Eurasian Business & Economics Journal*, 41-56.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çalgı, B. (2020). Babanın ev işlerinde ve çocuk bakımında sorumluluk alması ile annenin duygusal ve fiziksel istismarı arasındaki ilişki. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 35-51.
- Çaylı, Z. (2019). Bir Osmanlı aydını Ahmet Mithat Efendi ve bazı felsefi görüşleri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 19(2), 884-903.
- Doğan, İ. (2001). Çocuk eğitiminin önemi (Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan), Mehmet Tahir Münif Paşa. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 65-68.
- Efendi, A. M. (2013). *Peder olmak sanatı*. Çev: Gizem Akyol, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Epstein, J. L., ve Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Grusec, J. E., ve Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The role of parents. M. H. Bornstein (Ed.), In. *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 284-328). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Güdek, M. (2012). Modernleşme Döneminde Osmanlı'da Çocuk Eğitimi ve Literatürü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Günindi, Y. (2015). Preschool children's perceptions of the value of affection as seen in their drawings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 371-382
- Haktanır, A. E. (2006). Selim Sabit Efendi'nin Rehnümâ-yı Muallimin Adlı Eserinin Öğretim Teknikleri Açısından İncelenmesi (Metin-İnceleme). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Hayes, D., Symington, D. ve Martin, M. (1994). Drawing during science activity in the primary school. *International Journal of Science Education*, 16, 265-277.
- Ishii, Y. (2001). Teaching about international responsibilities: A comparative analysis of the political construction of development education in schools. *Comparative Education*, 37(3), 329-344.
- İbrahim, E. (1979). *Çocuklara öğütler* (Haz. Hıfzırahman Raşit Öymen). Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Karataş, S. (2003). Osmanlı eğitim sisteminde batılılaşma. *Aydın Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/1, 231-242.
- Kaya, U. (2012). Osmanlı'da aile bireylerinin görevleri ve sorumlulukları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 477-513.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 280-299.
- Kobak, C. (2009). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: Volume one-the philosophy of moral development. Harper & Row.
- Koz, M. ve Doğan, E. (2004). *Terbiye ve ta'lim-i etfâl - çocukların eğitim ve öğretimi, bir eğitim öncüsünün yazıları 1895*. İstanbul: İstanbul Erkek Liseliler Vakfı.
- Kurt, A. (2012). Osmanlı aile yapısı. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 8(31), 119-136.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Livingstone, S. ve Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New media & society*, 19(5), 657-670.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Değerler eğitimi aile ve toplum kitabı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2024). Erdem-değer-eylem çerçevesi "Sorumluluk". <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Mithat, A. (2016). *Çocuk Melekât-ı Uzviye ve Rûhiyesi* (haz. Gizem Akyol). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya
- Okay, C. (2002). Son dönem Osmanlı toplumunda çocuk (1850-1900). *Türkler*, C. 14, Ankara: Yeni Türkiye Yay, 41-56.
- Ortaylı, İ. (2020). *Osmanlı toplumunda aile*. İstanbul: Kronik Kitap.

- Öncü-Çelebi, E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 21, 14-17.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; Geçerlik ve güvenirliği. *Journal of European Education [JEE]*, 3(2), 17-23.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan Ağırakça, G. (2013). *Mekteplerde ahlak eğitim ve öğretimi (1839-1923)*. İstanbul: Çamlıca Yay.
- Ricoeur, P. (1992). *The concept of responsibility: an essay in semantic analysis in his The Just*, trans David Pellauer, University of Chicago Press, Chicago
- Rifat, M. (1299). *Risale-i Ahlak (Sıbyan Mektepleri için)*. Konya: Litografya Matbaası.
- Russell, P. (1995) *Freedom and moral sentiment: Hume's way of naturalising responsibility*, Oxford University Press, New York.
- Ruth, W. (1994). Goal sefting, responsibility training. *Psychlogy in The Schools*. 31-2 (146-55)
- Safranski, S (1997). Teaching responsibiliy. *Learning. Michigan* 3(30-31).
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Samur, Ö. A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sharp, A. (1981). Educating for responsibility. *Viewpoints in Teaching and Learning*. 57-3 (1-12)
- Şimşek, H. (2002). Tanzimat ve mutlakiyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi SBE. Ankara.
- Şimşek, H. (2013). Bir imparatorluk refleksi olarak, 19. yüzyılda eğitsel etkileşim ve sonuçları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 75-94.
- Şişman, M. Ed. (2014). *Eğitim tarihi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3087.
- Tekin, İ. (2017). 1876-1923 Yılları arasında çocuk eğitimi konusunda yazılmış kitapların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1589-1623.
- Tekin, İ. (2017). 1876-1923 yılları arasında çocuk eğitimi konusunda yazılmış kitapların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1589-1623.
- Tepecik, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tosh, J. (2021). *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of history*. Routledge.
- Turiel, E. (2002). *The Culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2024). Sorumluluk. <https://sozluk.gov.tr/> adresine 10.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türk, İ. K. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 160-173.

- Uçan, L. (2009). Osmanlı'da çocuk ve gençlik. Meridyen Destek Derneği, Sosyal Bilimler Konferansları.
- Yalçın, A. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi), Bursa Uludag University. Bursa.
- Yazıbaşı, M. A. (2014). Klasik Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlâk eğitim ve öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 761-780.
- Yeşil, R. (2002) *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018)*. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Yontar, A. Yurtal, F. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 411-424.
- Yuen, C. Y. (2022). *Multiculturalism, educational inclusion, and connectedness: Well-being, ethnicity, and identity among Chinese, South, and Southeast Asian students*. Routledge.
- Zhang, M. R., Shen, Y., Choi, Y., ve Kim, K. (2023). Parental Academic Socialization and Youth Adjustments: A Comparison of Korean Youth in South Korea, China, and the United States. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(12), 2526-2544.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma, etik kurul izni gerektiren çalışmalar kapsamında değildir.

Atıf için/ For Citation: Yalçın, A. (2024). Osmanlı dönemi ve günümüz türkiye'sinde sorumluluk eğitiminin karşılaştırmalı incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(3), 138-164.