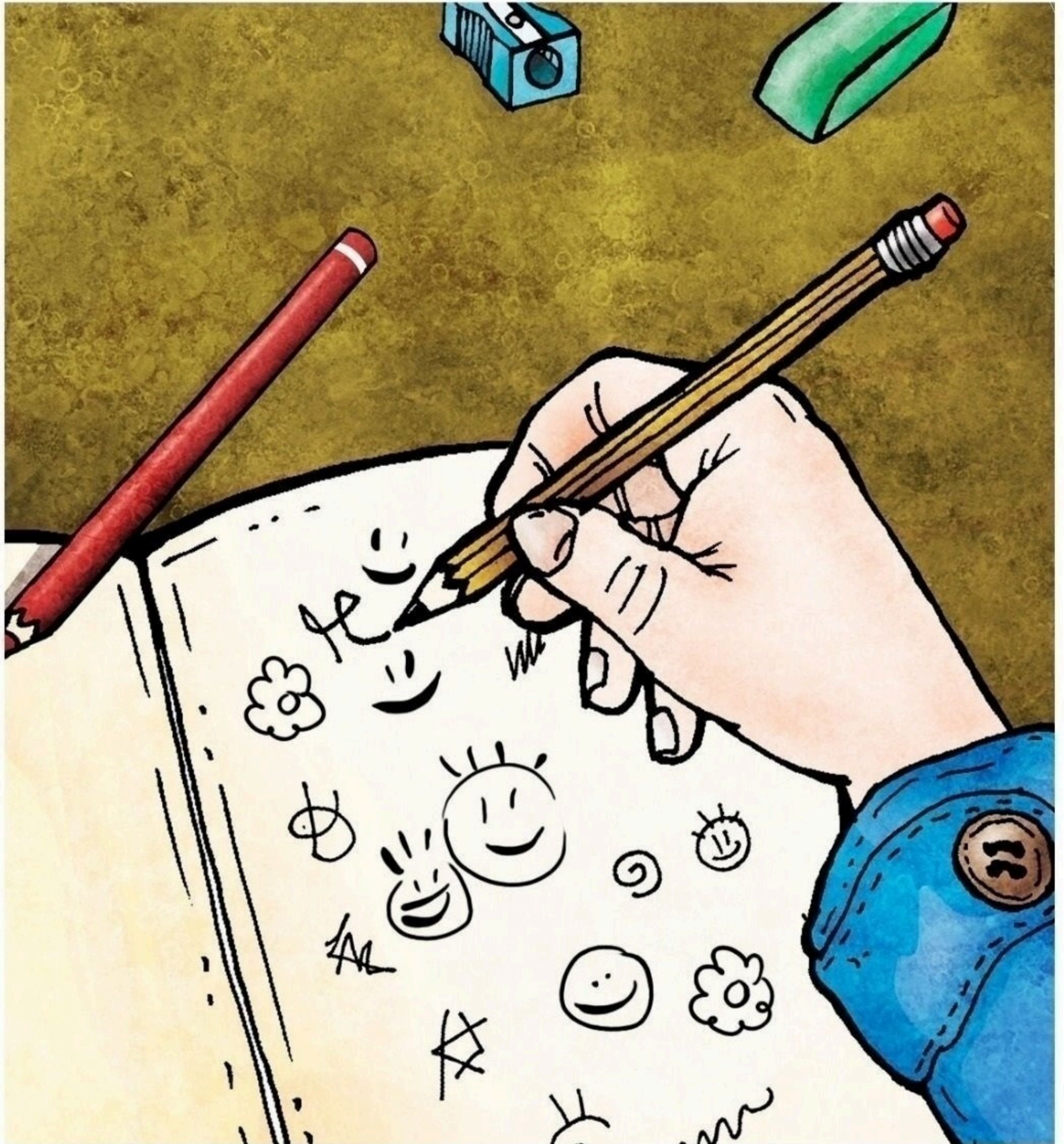




ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 7

Issue: 2

July 2023



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 7

Sayı: 2

Temmuz 2023

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 7

Issue: 2

July 2023

Owner

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Chief Editors

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla / Türkiye

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

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

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla / TÜRKİYE

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU *Adnan Menderes University, Türkiye*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. Maide ORÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütcü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Asst. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

SECRETARY

Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Ahmet Oğuz AKÇAY Mehmet Arif BOZAN Engin KARAHAN	A Phenomenological Study of First-Year Primary School Teachers' Experiences during the Pandemic Era / Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Deneyimlerine Dönük Fenomenolojik Bir Çalışma	34-50
Perihan ŞARA HÜRSOY Doğan YALÇIN Mine BIYIK Muhammed Mustafa ÖZBEK	Examination of Outcomes in Social Studies (1-3rd Class) Curriculum in Terms of The Basic Principles and Values of Democracy / Hayat Bilgisi (1-3. sınıf) Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Demokrasinin Temel İlke ve Değerleri Açısından İncelenmesi	51-69
Sayım AKTAY Rümeysa KESER	Online Education or Face-to-Face Education in Elementary School? / İlkokulda Uzaktan Eğitim mi, Yüz Yüze Eğitim mi?	70-90



A Phenomenological Study of First-Year Primary School Teachers' Experiences during the Pandemic Era

Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Deneyimlerine Dönük Fenomenolojik Bir Çalışma

Ahmet Oğuz AKÇAY¹

Mehmet Arif BOZAN²

Engin KARAHAN³

doi: 10.38089/iperj.2023.136

Geliş Tarihi: 27.03.2023

Kabul Tarihi: 23.05.2023

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2023

Abstract: The first year of the profession is a difficult experience for everyone, but especially for teachers. The first year is the reflection of knowledge in practice for any job. During the years 2020 and 2021, the COVID-19 outbreak has made more complicated this challenge for first-year teachers. The purpose of this study is to explore the phenomenon of being a first-year primary school teacher during the COVID-19 pandemic. Hence, the phenomenological research design was employed. Using a purposeful sampling method, eight primary school teachers in their first year of teaching was chosen. The study group consisted of teachers from both urban and rural schools. Semi-structured interviews with each participant were conducted via Zoom. The themes were created based on the content analysis method. The findings of the study revealed the challenges that the participants experienced during the pandemic, as well as how they tackled those challenges. In addition, the role of their colleagues, principals, and other stakeholders in dealing with the process was highlighted. They also described the impacts of their pre-service and in-service preparation on their ways of dealing with teaching in the pandemic. Last, but not least, they addressed the lack of affordances of the technologies that they used in distance education during the pandemic. The study concluded that the experiences of the first-year primary teachers provided strong insights on the level of preparedness of educators, as well as how to better prepare for future scenarios.

Key Words: Phenomenology, first-year teachers, primary school, COVID-19 pandemic

Özet: Mesleğin ilk yılı herkes için ama özellikle de öğretmenler için zor bir deneyimdir. İlk yıl, herhangi bir meslek için bilginin uygulamaya yansımalarıdır. 2020 ve 2021 yıllarında Covid-19 salgını mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri için bu zorluğu daha da karmaşık hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sırasında sınıf öğretmeni olma olgusunu keşfetmektir. Bu nedenle, fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, öğretmenliklerinin ilk yılında olan sekiz ilkökul öğretmeni seçilmiştir. Çalışma grubu hem merkezi hem de kırsal okullardan öğretmenlerden oluşmuştur. Her bir katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler Zoom aracılığıyla toplanmıştır. Temalar içerik analizi yöntemine dayalı olarak oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları, katılımcıların pandemi sırasında yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklarla nasıl başa çıktıklarını ortaya koydu. Buna ek olarak, meslektaşlarının, müdürlerinin ve diğer paydaşların süreçle başa çıkmadaki rolü vurgulanmıştır. Ayrıca, hizmet öncesi ve hizmet içi hazırlıklarının pandemide öğretimle başa çıkma yolları üzerindeki etkinliğine de vurgu yapmışlardır. Son olarak, pandemi sırasında uzaktan eğitimde kullandıkları teknolojilerin olanaklarının yetersizliğine de değinilmiştir. Çalışma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin deneyimlerinin, eğitimcilerin hazırlık düzeyi ve gelecekteki senaryolara nasıl daha iyi hazırlanabilecekleri konusunda güçlü içgörüler sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fenomenoloji, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri, ilkökul, covid-19 pandemisi

¹ Assoc. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Türkiye, aoguzakcay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2109-976X>

² Assist. Prof. Dr., İstanbul Aydın University, Türkiye, mehmetarifbozan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3554-4828>

³ Assoc. Prof. Dr., Middle East Technical University, Türkiye, enginka@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4530-211X>

Introduction

The teaching profession emerges as a process that needs to be focused on from the first moment to the last to achieve educational goals. However, the first years of this profession require teachers to practice transferring the theoretical knowledge that they have acquired during their undergraduate education into a real classroom environment. The quality of a teacher's experience in the first years of the profession is of great importance in developing knowledge, competence, beliefs, and professional qualities and helping to build a positive attitude toward teaching as a career (Karlberg & Bezzina, 2022). On the other hand, adverse situations that arise in the first years of the profession, such as technical inadequacy or mobbing, can affect the entire career of teachers. Many studies have been conducted to reveal the problems experienced by teachers in the first years of the profession and the underlying causes of those problems (Merriweather & Morgan, 2013; Sowell, 2017; Ontario Ministry of Education, 2010). Müller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann (1978) categorized the difficulties faced by teachers in their early years as having personal and impersonal reasons. While problems such as the unsuitability of individuals' personality traits for the teaching profession are categorized as personal reasons, inadequate undergraduate education, lack of materials in schools, loneliness in the institution where they work, the heavy workload that a teacher has to undertake, and poor authoritarian, bureaucratic, and hierarchical relations within the institutions where they work are classified as impersonal reasons (as cited in Veenman, 1984). It was stated that in order to prevent difficulties shaped by personal reasons, individuals should have characteristics such as patience, tolerance, strong communication skills, optimism, a high sense of responsibility, empathy, respect, compatibility, humor, and justice; they should also have a love of children, prosocial behaviors, and a behaviorist approach toward the teaching profession (Kasáčová, 2004, as cited in Tomšik & Gatial, 2018). The discovery of an individual with these characteristics depends on the education received before and during the undergraduate years, as well as the education received from the family. Individuals who do not have these characteristics realize it when they begin working as teachers.

As for the impersonal causes of difficulties, the institution where a teacher works is important because from the first days of that teacher's professional years, he or she is expected to have a comprehensive knowledge of the school's bureaucracy and the school's stakeholders. Veenman (1984) described the eight problems most frequently encountered by teachers in the first year of the profession as ensuring class discipline, motivating students, coping with individual differences, evaluating students' work, building relationships with parents, organizing classwork, coping with insufficient teaching materials, and dealing with the problems of students individually. In addition to these eight problems, the dimension of technological knowledge, which became more necessary during the COVID-19 pandemic, can be specified as an additional dimension (Schleicher, 2020) because many teachers needed technological knowledge to carry out distance education during the pandemic period.

With the COVID-19 pandemic, teachers in the first year of the profession faced many new problems aside from the usual ones described above due to their unfamiliarity with the distance education process. Countries have implemented different education and training practices according to their own conditions and the course of the pandemic in their respective areas. Although countries wanted to continue face-to-face education during the pandemic, they had to switch to distance education from time to time depending on the course of the pandemic. In order to reduce the pandemic's impact on students, countries were recommended to have enriched educational materials for primary, middle, and high school levels in a virtual environment (OECD, 2020; UNICEF, 2020). There were many problems arising from the urgent need for distance education during the pandemic period, and the fact that teachers in the first year of the profession were beginning professional life during a pandemic was one of them. There are many difficulties experienced by teachers at the beginning of the profession, and these difficulties increased even more in the process of distance education.

Although studies have been conducted with teachers in the first year of the profession (Çetin, 2013; Öztürk, 2016; Sarı & Altun, 2015; Voss & Kunter, 2020; Karlberg, & Bezzina, 2022), there are limited studies directly determining the experiences of primary school teachers in the first year of the profession during the COVID-19 pandemic. Accordingly, the aim of this study is to determine the first experiences of primary school teachers in the first year of the profession during the COVID-19 pandemic. The research questions are as follows:

1. What are the experiences of primary school teachers in the first year of the profession regarding distance education during the pandemic period?
2. What are the opinions of primary school teachers in the first year of the profession regarding distance education during the pandemic period?

Method

A phenomenological design, as one of the qualitative research methods, was used for this study. Phenomenological studies consider the commonalities of individuals who have experiences related to a phenomenon that is to be explored with a single concept or idea (Creswell & Poth, 2018). The aim is to reveal what the phenomenon addresses, how it is experienced, what the essence of the phenomenon is in analysis, and how data are presented (Creswell & Poth, 2018). The phenomenon to be discovered in this study was determined as the experiences of primary school teachers in the first year of the profession during the pandemic. Phenomenology was determined as an appropriate methodology for this study as the researchers sought in-depth information about the experiences of primary school teachers in the first year of the profession during the pandemic.

Study Group

The study group consists of eight voluntarily participating primary school teachers working in public and private schools during the pandemic in the first year of their profession. The participants were determined using the criterion sampling method. In this context, to reveal the experiences of primary school teachers in the first year of the profession in terms of distance education applications during the pandemic, the criteria of having graduated from a primary school teaching undergraduate program and having less than one year of work experience were used. Data on the participants' genders, the regions of the schools they work in, and the types of schools are given in Table 1.

Table 1. Participants of the Study

Teacher	Gender	School District	Type of school	Grade
T1	Female	Urban	Private	1st
T2	Female	Urban	Private	1st
T3	Female	Rural	Public	1st
T4	Female	Urban	Public	1st
T5	Male	Rural	Public	1st
T6	Male	Urban	Public	1st
T7	Female	Rural	Public	1st
T8	Female	Urban	Public	2nd

Data Collection

In phenomenological designs, interviews are the main data collection tools to reach the essence of the studied phenomenon and the perceptions underlying it (Merriam & Tisdell, 2016). In this study, the semi-structured interview technique was used as it was aimed to investigate how primary school teachers in the first year of the profession experienced the pandemic period. A semi-structured interview protocol consisting of fifteen open-ended questions, developed by the researchers, was used to collect data. The interview questions were examined by two faculty members with relevant expertise and the agreement was finalized in line with their suggestions.

Data Analysis

The inductive method was used in the data analysis of this study. The inductive method is carried out by coding the data obtained to search for answers to research questions, grouping the obtained codes, and creating themes (Merriam & Tisdell, 2016). NVivo qualitative analysis software was used in the analysis of the data. Interview records were transferred to a computer by the researchers and codes, categories, and themes were created based on the responses of the participants.

Validity and Reliability

Reliability in qualitative research shows whether the study process is consistent and whether there is a reasonable degree of stability between researchers and methods (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Different approaches are used to ensure reliability in qualitative research, one of which is the detailed description of the research process (Merriam & Tisdell, 2016). In this study, the data collection process, participants, research process, and data analysis are described in detail. Another method for demonstrating reliability is performing and comparing data analysis processes with different researchers (Creswell & Creswell, 2018). In this study, the research data were analyzed and compared by three researchers. Validity in qualitative research refers to the provision of factors such as the significance of the results of the research, its transferability to other contexts, and generalization (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). In order to ensure validity in this study, the findings were presented to the participants and their confirmation was obtained (Merriam & Tisdell, 2016). In addition, detailed explanations of the research process and direct quotations from participants are included in the findings.

Findings

The themes that emerged as a result of the analysis of the data obtained from the interviews are shown in Figure 1.

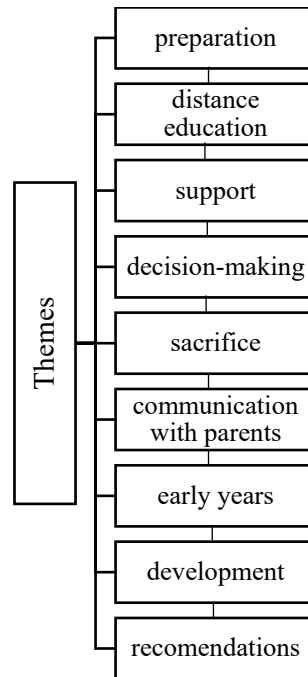


Figure 1. Themes: A result of the analysis

Preparation

In the interviews, the teachers were asked to what extent they felt ready for the steps being taken regarding distance education during the pandemic. They emphasized the pre-service and in-service training they had received. However, they also stated that they did not feel ready enough for distance education at the beginning, which caused anxiety. In this context, T2 stated that although he began to adapt to the distance education practices, he still felt inadequate.

T2: *“I still think I’m incompetent. I was hesitant before the pandemic. I got used to it as I did it, but I still don’t know the subject of integrating some applications into the lesson.”*

The participants offered different reasons for their anxiety. For example, T6 underlined the challenge of interacting with first graders who had just started school and stated that being unprepared for alternative interactions due to the pandemic caused anxiety both for him and his students. The same participant also described the difficulties that he experienced in adapting to this new process and the mental effects those difficulties had on him.

T6: *“Since we are primary school teachers, I need to be in direct contact with children; I need to show how to hold a pencil. We had a hard time because that was banned due to the pandemic.”*

T8 shared that as a teacher in the first year of the profession, he did not feel ready for teaching online and that no support was provided at that point. Similarly, T4 thought that the seminar week held before the academic year could have been structured around effective practices to be applied during the pandemic and that the lack of such preparation should be criticized.

T4: *“There is no training given to us on the use of technology in live lessons online. At the beginning of school, the seminar week was completely wasted. We could be taught technology-related applications such as Zoom, Google meetings. But we had to learn ourselves, nobody gave us training.”*

When participants explained that they were not ready for teaching in the pandemic, the main point that they emphasized was the inadequacy of their pre-service education. They shared that although they took courses specific to educational technologies, the contents of those courses were not useful enough during the pandemic. For example, T2 stated that the courses he took did not offer him any practical benefits.

T2: *“I can say that it was not beneficial at all. I have never received such training during my undergraduate years. I didn’t know what to do when faced with such a thing.”*

Similarly, another participant who emphasized the limited benefits of teacher education during the pandemic stated that the messages about the pandemic to educators needed to be understood correctly and that online education courses should be more intensive in undergraduate programs. T7 also underlined the necessity of focusing on the integration of specific courses, such as classroom management, in online learning environments.

T7: *“I mean, especially in the computer environment, for example, how to do classroom management, what can be given to students with rich content—we didn’t know about that in the computer environment, but we are trying to do something of our own right now.”*

Unlike other participants, T8 stated that the web-based applications that he learned about in undergraduate-level computer courses provided great benefit for teaching online during the pandemic. Accordingly, he stated that he felt lucky when he compared his undergraduate education with that of other colleagues and he admitted that this benefit may be unique to him.

Distance Education

Data analysis revealed the participants’ experiences of online teaching, which were intense during the pandemic. The most prominent finding in this regard was the limitations and negative aspects of distance education. In particular, teachers working in rural areas stated that most of their students could not attend lessons conducted remotely due to limited access to technologies such as computers and the Internet. T4 stated that only five of the 30 students in his class attended online courses and that it was not possible to expect the students to participate in distance education lessons because the necessary infrastructure was not provided.

T4: *“...considering that I have 30 students, five of them can attend classes. If there is no Internet there so that they can attend the lessons for free or if they are not given something so that they can connect to the lesson and if the teacher doesn’t have the infrastructure to prepare and deliver something to them technologically, nothing will make sense.”*

Participants tried to create individual solutions to these problems by devoting extra time and effort to deal with the problems caused by the students’ absence from online classes. For example, T5 stated that he prepared short lecture videos for students with attendance problems and shared the videos with their families via WhatsApp. As another solution, he arranged the online course schedule to have courses occur when the students’ parents were at home, making it possible for students to attend classes via their parents’ smartphones. T7 stated this situation as follows:

T7: *“I give the kids live online lessons between half past six and eight in the evening. I pay close attention to the presence of parents at home because children may not have their own phones since they are at the age of primary school; that is, I try to do the evening hours because parents have more phones [for children to use] and they are working in the daytime.”*

Another problem that the participants mentioned was the short duration of online classes. They stated that they planned their lessons according to those conditions to teach the course contents in a limited amount of time. They were forced to abandon student-centered approaches and teach completely content-oriented courses. In addition, some participants stated that they had to give priority to certain topics such as reading and writing, and they could not spare time for lessons such as physical education or art. These participants were uncomfortable with this situation but stated that they did not have an alternative option.

T6: *“When we got tired of the lesson in face-to-face training, we were playing games... Since our lesson has less time in distance education, the games we play should also be related to the lesson because we have no time to waste.”*

Teachers pointed out that classroom management in the online environment was another issue that challenged them in distance education. They shared that this difficulty was driven by the young age group of their students, and they followed different strategies to cope with it. For example, T1 and T2 stated that there were noise problems due to students talking simultaneously in the online environment and they had to turn off their microphones to prevent chaos. T2 noted that he did not find this strategy to be pedagogically correct, but he was forced to follow this path. T6 explained how the chaos experienced in online lessons negatively affected the lessons.

T6: *“When needing to talk, there’s chaos. If I mute everyone and I talk, I can’t understand whether what I was talking about really reached them this time. That’s why I don’t think it’s very healthy.”*

However, participants also mentioned the positive effects of online education on their professional development. They emphasized that the pandemic forced them to learn and apply technologies that can be used in distance education, increasing their competencies in using technologies, and they could pedagogically enrich their lessons in this way. For example, T1 stated that he developed professionally in his ability to make different aspects of the course, and especially evaluation, more effective with Web 2.0 tools.

T1: *“For example, we create a wide variety of applications in digital games. Children read books, then we evaluate them from Kahoot. They love it, too, and we have a Kahoot contest every week. We developed quite a lot of this kind of stuff, we didn’t use it so much when we were at school. We grew to use Web 2.0 tools.”*

Not only were teachers able to improve themselves; the participants shared that their students also improved and were able to exhibit many technology-related behaviors more comfortably than in the past. T1 stated that students could now easily log into the learning management system while they could not even sit properly in front of their computers at the beginning of the process.

T1: *“Previously, they couldn’t sit alone without their families. Even the families didn’t know how to turn up the volume. Now children can enter [online lessons] themselves by pressing the arrow alone, clicking on the teacher, typing the ID, and typing the password if it is simple. He can turn on his own sound and camera...”*

Thus, in addition to the difficulties, the participants also recognized some advantages of online learning over face-to-face education. For example, T4 shared that he could invite experts to participate in his classes thanks to distance education technologies.

T4: *“When we look at the advantages, I found the opportunity to host dentists, musicians, or people from many different fields in my class, who I could not bring to my classroom in face-to-face education.”*

T8 stated that he was able to apply many activities in the online environment that he could not perform previously due to the physical and technological opportunities that he lacked in his school, and he could easily show materials such as videos via computer.

T8: "Well, at my school, maybe it was more effective than face-to-face education because there is no projector or smart board in my classroom; I was going to have a hard time showing something to these kids. But when [online education] is the case, I made it easy to watch a video and sent images to them easily."

Support

Participants reported receiving the most support from their colleagues during the pandemic. For example, T1 stated that decisions were made within groups throughout this process and support was provided by their colleagues in this union.

T1: "We have group unity. Whatever decision we make, as a group, we handle the same topics until Friday; we do the same activities. That's why it was very useful for me to have group union. That's why I didn't have any difficulties. When something happens, I ask my group."

Similarly, T7 shared that he consulted with his colleagues while making decisions in the distance education process and tried to carry out the process by taking colleagues as examples in certain situations.

T7: "I was watching the content of the videos myself first and then let them watch it. So...I was taking [the videos] as an example, so I was planning that way."

T6 stated that he received support from colleagues, but in this case, the support came from his older brother, with whom he shared the same profession, and friends who were teaching in different regions and who had graduated from the same faculty as him, rather than other teachers working at his school.

Another group of stakeholders said to be supporting teachers in this process was parents. T2 reported that communication with parents was less frequent before the pandemic, and it increased with the pandemic.

T2: "I also noticed that the fact that parents, teachers, and students were stakeholders of education did not actualize before the pandemic, but with distance education, parents are also involved. I think this connection has been established."

Finally, regarding support during the pandemic period, teachers took on the role of supporting others as well as receiving support. For example, T1 stated that his older colleagues did not have enough knowledge about technological tools, and so he shared his own knowledge with those teachers and supported them.

T1: "During the pandemic period, such teachers can't do anything; we always intervened, the young teachers. Believe me, there are still teachers who can't write something in the Word. In this process, we understood the value of each other better."

Decision-Making

Another important finding is related to the views of the teachers about administrative decisions made at both national and local levels. The issue most emphasized by the participants was the inability of authorities to provide equal opportunity in distance education. T1, who works for a private educational institution, compared himself with his colleagues with whom he was in contact who were working in rural areas and recognized his more privileged position.

T1: "They say they give internet access for EBA [national Education Information Network], but students also take lessons via the Zoom program. This is why many children suffer. All my friends say that students don't log into the system, they are having difficulties. There are many places that don't have Internet. While my students participate fully, the students in public schools can't get connected. Inequality in education has increased a lot with this process."

Similarly, T8 believed that preparations for the pandemic period were carried out by taking the conditions of urban schools as a reference.

T8: *“There is no opportunity. No matter how much you are preparing, these preparations are made for a school in the center of Ankara; the children in the countryside can't access them.”*

T2, who also works as a teacher in a private educational institution, stated that the decision of the school administration to use a different system than the online learning management systems used by public schools, taking advantage of a flexible decision-making mechanism, turned out to be an advantage for them.

T2: *“First of all, it's very good that the application we use is Canvas; this is not used by public schools. Since our application was safe, we didn't have any problems. This was the most important aspect.”*

The participants insistently underlined that administrative decisions should be made considering the possibilities of teachers and students during the pandemic period, and criticisms were made regarding the lack of such consideration. For example, T5 emphasized that students do not have sufficient opportunities, even though decisions were made by the central administration to conduct lessons over the internet. T7 stated that not only were students suffering from technical deficiencies, but teachers also experienced similar problems.

T7: *“In the beginning, the teachers were asked to have live lessons online; we had just arrived here, and we had no Internet. We had a lot of trouble getting the internet ourselves at first, and there was also no infrastructure in this place where I live.”*

The participants shared that while they were waiting for national or local support for the provision and use of the technologies they needed for distance education applications, they found themselves alone. T4 emphasized that the support he could not get in terms of technology negatively affected the effectiveness of his lessons. He stated that he wanted to design more effective lessons, but he felt alone and could not realize his goals due to a lack of technological support.

While evaluating the decisions made at the national level and their effects on lessons, the participants also emphasized the negativities caused by the lack of stability and the constant changes in the decisions being made. For example, T2 expressed that uncertainty and constantly changing decisions about the opening and closing of schools had a bad influence on them all. Participants also stated that the sudden decisions of authorities caught teachers unprepared, and they were confused about how to behave in the face of changing situations.

T2: *“When the decisions made change after two days, they're all for nothing. For example, when it is said that the schools will be closed for three months, that decision should be upheld. It should not be changed after two days. What they do is damaging us.”*

Participants further stated that they thought that some of the responsibilities given to teachers by the authorities during the pandemic period, such as seminars, were unnecessary. They argued that these responsibilities were given by decision-makers simply to address the public perception that teachers were doing nothing during the pandemic. Supporting that viewpoint, T4 added that many teachers were infected with the virus as a result of these decisions. He compared the mandatory signing of attendance by teachers going to schools with probation.

T4: *“Since all citizens who do not teach in this society think that teachers are sleeping and sitting at home, we, teachers, had to go to school during the seminar weeks and sign in for the distance learning period. We were no different from prisoners on probation, and a significant percentage of teachers were infected with the virus during this period.”*

In addition to the decisions made by the central government, the participants also evaluated the decisions and practices of the administrations of the schools they worked at during the pandemic. T2, working for a private educational institution, found the preparedness of his school for pandemic conditions sufficient.

T2: *“There were good measures that only my school took. Everywhere was full of disinfectants and warning signs. As the precautions were taken by the school administration, it was up to us to just apply them and warn the children.”*

On the other hand, some participants working in public schools stated that they could not get enough support from the school administration. Participants said that their schools were insufficient, especially in terms of hygiene. T3 stated that steps taken by the school administration in terms of hygiene were generally carried out before the visits of school inspectors to avoid problems in inspections. He argued that steps taken in such situations were just formalities to “save the day.”

T3: *“The rules aren’t followed very much; we paid attention to masks and disinfectants when the inspector would come, and one day the healthcare professionals would come for inspection. Normally, I meet with the headmaster one day, but that day, he came and checked the class to see if the students were wearing masks. A lot of things are just for the sake of formality.”*

However, some of the participants working in public schools stressed that the school administration did try to do something even if it was not sufficient. Therefore, a main finding as a result of the analysis of the data is that the steps taken by school administrations varied widely from school to school.

Sacrifice

In the analysis of the data, participants were seen to be stating that they made some personal sacrifices to solve the problems they encountered regarding teaching during the pandemic period. They reported taking initiative in order to relatively eliminate the disadvantages caused by the pandemic. For example, T1 stated that the time determined for lesson hours was not sufficient for effective learning and he voluntarily conducted studies with his students outside of formal lesson hours.

T1: *“I have classes for four hours a day. I also give lessons of my own free will. My class consists of 20 students and study groups consist of four students.”*

Similarly, T5 stated that he utilized the time he went to the school for signing in with complementary activities such as reading with students and learning new sounds.

T5: *“The day we go to school for signatures starts at 9 and ends at 12. I go a little early, take the students in groups for half an hour, and study with them...”*

Explaining that nothing could replace face-to-face interactions with students, T4 shared that he went to their homes and visited them at the door to increase their motivation.

T4: *“When I missed the children, I went to their doorsteps, and they were very motivated. They asked if you would surprise them in every lesson; if it weren’t forbidden, I would give the lessons all together. Parents are very pleased with this aspect.”*

Some teachers, on the other hand, stated that on days of face-to-face education they distinguished between students who did not have access to the Internet and students who could attend synchronous online lessons to eliminate the learning differences between these two groups by conducting more than the basic lesson hours they were responsible for. For example, T7 treated a single class as two different classes by separating the students who could and could not attend synchronous online lessons remotely, making twice as much effort.

T7: *“I also separated those who attended the live online classes and those who did not attend them because when the schools opened, we started our live lessons before September 21. That is, we had progressed a little with those who attended the online classes. Then I started from scratch for those who could not attend the online classes. We progressed from where we left off with the students attending, I planned it that way.”*

In addition, participants shared that they used different applications for students who could not attend synchronous online lessons. T7 stated that he prepared videos to explain the subjects that students who could not attend online lectures did not understand, and he delivered these videos to the students via WhatsApp.

T7: *“For example, I said that some students cannot attend the live class online; I assign them homework via either WhatsApp or the EBA [national Education Information Network] system. I told them to always contact me if there was a subject they didn’t understand. Therefore, if there were any missing aspects in the activities I sent, I said I would definitely send it via WhatsApp and I told them to watch for them.”*

Teachers stated that in addition to the sacrifices described here, they also helped their schools in terms of meeting needs for masks and cleaning products. T5 reported that they were using part of their salaries to buy masks and disinfectant for their schools.

T5: *“We dedicate a quarter of our salary to the school. Masks are running out; not much help came from the Ministry of National Education. There are 250 students; the school is constantly running out of disinfectant.”*

Communication with Parents

Another finding that emerged as a result of the interviews with the participants involved the attitudes and behaviors of parents, as another group of stakeholders of the education and training process, during this period. Teachers working in private schools had a more positive perception of communication with parents in this process, and T2, a teacher at a private school, stated that parents were also satisfied with teacher-parent interactions during the pandemic.

T2: *“It was also a good opportunity for students and parents. The parents themselves say that they have never had such an opportunity before to participate in education. I think this aspect can be continued.”*

On the other hand, participants working in public schools complained that they could not obtain sufficient attention or support from parents during the pandemic period. For example, T3 was able to communicate and cooperate with very few parents during the pandemic and this had negative effects on students' learning processes.

T3: *“I wish my students' parents were more interested and I could get enough support from them. I have a few involved parents and I can see the difference.”*

It was also observed that some attitudes and behaviors of the parents made it difficult for the participants to work. Participants often shared their discomfort with the intervention of parents in online classes.

T4: *“One of the most challenging points was the participation of the parents, and it still is. They answer our questions to the children by whispering from behind the screen, causing children to be repetitive like parrots.”*

Finally, teachers stated that parents were not careful in taking personal safety measures against the pandemic.

T4: *“While I'm trying to protect our children in general—have him keep his mask on, have her wash her hands—I am dealing with this. The mother who comes without a mask. Unfortunately, the children we protect here go home hand-in-hand with these mothers.”*

Early Years

The findings obtained from this study revealed the results and effects of the participants' first year of teaching coinciding with the pandemic. Participants stated the advantages and disadvantages of this situation. The most important advantage of being in the first year of teaching in the pandemic period was the competence of the participants in technologies that could be used in distance education. Another point seen as an advantage in the pandemic period by the participants was higher energy and idealism and less burnout due to being in the first year of the profession. The statements of T2 revealed that he felt more energetic and dynamic than his colleagues.

T2: *“Our first-grade teachers are more experienced in terms of age; I prefer to be energetic and dynamic. I think this is my advantage.”*

On the other hand, T8 stated that this situation, which seemed to him to be an advantage, was not welcomed by the more experienced teachers at his school, who were critical of him.

T8: *“The biggest challenge I actually had was when we seemed too idealistic for other teachers. They said, ‘Now you are a new teacher, you are so enthusiastic, you'll fade after a year or two.’ If you have a desire, they are constantly questioning it. That enthusiasm will go, it won't remain. It's something that really affects us psychologically.”*

One of the other disadvantages of starting the profession during the pandemic was the inability to fully learn the functions of teaching due to not being present in a school environment. For example, T8 complained that they were expected to know what other teachers knew, although they could not really experience teaching due to the pandemic.

T8: *“There are advantages, because while most teachers...do not know how to open Word, Excel on the computer, we can find something by at least trying a little bit, at least we make an effort. While they ask questions about how we do live lessons through EBA [national Education Information Network], we are wondering and watching a video; we are doing something.”*

Development

As a result of the findings obtained from this research, the professional development of the participants in the pandemic period was revealed. The area in which the participants thought they developed the most during this time was the use of teaching technologies. Many participants had the opportunity to improve themselves in their usage of distance education technologies, about which they were biased before. For example, T1 stated that he developed himself in terms of distance education in the pandemic period and thus changed his prejudices against distance education.

T1: *“I was not that active on digital platforms. I made 80% or 90% improvement there. I can apply my outcome directly on the platform. I am more confident...”*

Participants also stated that they had the opportunity to spare more time for themselves with the pandemic, and they had opportunities to participate in webinars and online training for professional development.

T2: *“Then I take time for myself to relax, I attend webinars in the evenings. I follow the authors of children’s books. I learned about Web 2.0 tools. I design them myself and apply them with my students. When I attended the last webinar, I learned a game, revised that game, and used it in my lesson.”*

44

They reported that they transferred what they learned from professional development opportunities to their classes. T8 stated that he tried to increase the effectiveness of his synchronous online lessons by participating in training about the distance education services provided by the Ministry of National Education. In addition, he stated that he attended specific purpose-oriented courses on topics such as speed reading and writing.

T8: *“The Ministry had training; they had training explaining EBA TV [national Education Information Network] and Zoom. I enrolled in it voluntarily at the beginning of the term. They were very detailed training sessions explaining what to do one by one and which portal did what, and so on. I got over those questions in my head after watching those videos because when you get to know the system, you know what you’re into and somehow you can overcome those problems...”*

Similarly, T4 said that he increased his competencies by attending courses that he could use in his lessons through the online portal of the ministry. Stating that he continued to enroll in a wide variety of courses throughout this period, he reported using the in-service training module effectively.

T4: *“Since September, I have benefited greatly from the MEBBİS [Ministry of National Education Information Systems] in-service training module. I took courses called Storytelling, STEM, New Approaches in Education, Design and Skill Workshops, and Emotional Intelligence Management.”*

In addition to professional development, it was observed that participants also focused on personal development by devoting time to themselves. During the pandemic period, some participants used the leisure time they obtained during lockdowns to acquire new personal hobbies. T4, for example, stated that in this period he could perform activities that he had long wanted to do but had been unable to pursue because of the intensity of his schedule.

T4: *“As for the quarantine period, I was always looking for a time to watch the movies and read the books I wanted at the very beginning. That’s why I did the readings I planned when I was given the time I was looking for at the beginning.”*

T2 also said that, in this period, he could do many activities that he could not do before due to the intensity of face-to-face education processes. He described this period as taking time for himself.

T2: *“I couldn't take time for myself at all before because I left the house at 8 in the morning and came home at 6 PM. When I came home, I was very tired; in this respect, the pandemic was positive for me. When I came home in the evening, time was spent dealing with the house, cooking. I couldn't do anything to improve myself.”*

Recommendations

Finally, the participants of this study made some suggestions in line with their experiences during the pandemic. Some participants stated that the importance of preschool education was revealed during the pandemic. Among students who had loss of learning opportunities or could not benefit from education and training services sufficiently during the pandemic period, those students who had received preschool education overcame their disadvantages more easily. T1 emphasized the advantages of having a group of students with preschool education.

T1: *“We are a lucky group; my students were able to read because they received preschool education.”*

Similarly, T5 explained how preschool education helped in primary school mathematics lessons.

T5: *“I have 25 students; most of them took preschool education. This provides an advantage as follows: they [already] learned the numbers that they will learn in the first two or three months in mathematics...”*

Another suggestion frequently emphasized by the participants was to partially continue distance education applications after the pandemic and switch to a hybrid education system.

T2: *“When we resume the normal process, it could be three days face-to-face and two days can continue as distance education.”*

T8 stated that children in this communication age can be prepared for modern life by increasing their technological competencies through continued use of distance education technologies.

T8: *“If children have the opportunity, it can be continued in this way; not all of them, not five days a week, but it could be good if there are live online lessons one day and four days at school. I think it is very nice because technology is a really useful thing for the children in the age of communication.”*

Conclusion and Discussion

Within the scope of this study, the experiences of primary school teachers in the first year of the profession and their perceptions about these experiences in the distance education process were examined in depth. As a result of data analysis, the themes of preparation, distance education, support, decision-making, sacrifice, communication with parents, early years, development, and recommendations emerged. The fact that the primary school teachers in the first year of the profession participating in this study were at the beginning of their teaching years, combined with distance education due to the pandemic, increases the originality of the phenomenon that is tried to be revealed in this phenomenological research.

Participants explained that they experienced great difficulties with the transition to distance education during the pandemic period. It was emphasized that both pre-service training and in-service training were insufficient to prepare them. They stated that although they had just graduated from primary education undergraduate programs, courses to gain the technological competencies they needed in this period were at a limited level. Yavuzer et al. (2006) similarly stated that undergraduate primary school teachers do not get enough efficiency from courses such as material design and technology. As

a solution to this problem, it was stated that instructors working in the primary education undergraduate programs should use technology well in their lessons and they should teach their students to use technology (Çelik, 2020). It is important to include activities and practices that are suitable for distance education as well as face-to-face education and that will enable teachers to adopt the teaching profession with high-quality and sufficient training during their undergraduate education process.

It was emphasized by the participants that neither national nor local decision-makers provided sufficient support to teachers or took enough responsibility at the point of decision-making. Therefore, it was observed that participants who had a feeling of inadequacy in the first year of teaching were negatively psychologically affected by the process and they had anxiety that these negativities would have effects in the future. Increasing inequality of opportunity in education between students living in rural and urban areas and those studying in public and private schools during the distance education period is seen as a negative part of the online process. In particular, the decisions made by decision-makers, both local and national, targeting students studying in urban areas without considering rural conditions can be shown as the biggest factor in increasing the inequality of opportunity. The frequent changes of the decisions made and training that was not suitable for the pandemic period and was given as a formality caused participants to be pessimistic in this process, with concerns about the inexperience of teachers in the first year of the profession. Alrefaie, Hassanien, and Al-Hayani (2020) stated that teachers should be trained in using technology and designing online learning in the distance education process. The experiences conveyed by the participants of the present research also revealed the necessity of this.

According to Burke and Dempsey (2020), elementary school teachers feel pressured and stressed during the remote education process. The participants discussed the drawbacks of beginning teaching during the pandemic, as well as the benefits of adaptability, motivation, and dynamism in the early years of teaching. Participants stated that they adapted to the technologies used in the distance education process faster than their more experienced colleagues and made significant progress in a short period of time to carry out this process more efficiently. Other studies in the literature (Alea, Fabrea, Roldan, & Farooqi, 2020) show that experienced teachers struggled with distance education practices during the pandemic and required assistance. This study backs up those findings with observations and experiences of teachers in their first year of teaching. On the other hand, participants in this study received the most support from their colleagues in dealing with the difficulties they faced during this period. The participants' belonging to Generation Z, also known as being "technologically indigenous," enabled them to support their more experienced colleagues, particularly in technology-related issues. According to Orlando and Attard (2016), new-generation teachers understand and communicate with their students better because of their "digital native" identities. This study also reveals the status of communication between these new-generation teachers and their colleagues and students.

The findings of this study showed that the participants had positive opinions about the effectiveness of this teaching method despite the difficulties they faced in distance education during the pandemic period, and they argued for the continuity of online and hybrid applications after the pandemic. Lack (2013), in his meta-analysis study of online learning, showed that online or hybrid learning environments are as effective as face-to-face learning environments in terms of learning outcomes. Likewise, Soffer and Nachmias (2018) found that online courses give students better results in terms of learning course content, communication, class participation, and satisfaction compared to face-to-face classes. In addition, although participants working in rural areas stated that their students could not attend online classes due to technical shortcomings, they said that they could overcome the disadvantages arising from the lack of technological materials in schools through online technologies.

These primary school teachers discussed the drawbacks of working in an online learning environment, particularly in rural areas. Due to difficulties in gaining access to technology, students in rural areas have limited participation in distance education. Previous research has identified access to the Internet and electronic devices as the most significant challenges for students in online environments (Karahan, Bozan, & Akçay, 2020; Sikirit, 2020). Inequality, according to Ugur-Erdogmus and Albayrak (2022), is one of the disadvantages of distance education; however, limited technology and Internet access created a barrier for some students to participate in distance education. According to the literature

(Giannini & Lewis, 2020; Chang & Satako, 2020), barriers to equal education are caused by difficulties with technology access.

In addition, there were difficulties in classroom management due to the insufficient level of readiness of primary school students for distance education and the limited course time. One of the fears of these primary school teachers who were new to the profession was reading and writing instruction. Primary school teachers in the first year of the profession, who had difficulties even in the face-to-face education process, felt this fear more frequently during the pandemic period. In this direction, they particularly spent more time on literacy education. Considering that first-grade students are of the playing age, difficulties in classroom management and the difficulty of teaching literacy come to the fore in the distance education process. Besides the disadvantages of distance education, however, advantages were also mentioned. Since there is no problem of space, field experts from other cities were invited to join lectures and the students had the opportunity to listen to relevant subjects being presented by these experts. In addition, the teachers participated in synchronous and asynchronous training whenever possible and they improved themselves, especially in using technology.

While emphasizing the importance of preschool education in this study, participants stated that students who attended preschool started primary school with certain skills, which provided an advantage for their teachers. Mathematics, which has a unique language and systematics that include abstract concepts, is very difficult to teach for first-grade students who are in the period of concrete operations. In particular, the fact that students who have received preschool education start school having already learned reading and numbers makes it easier for primary school teachers to introduce reading, which is one of the most difficult processes of the first grade, and to teach mathematics, which is an abstract topic. Bibi and Ali (2012) stated in their study that children who received preschool education acquired the prerequisite skills that made learning easier and faster, and they concluded that those children were more successful academically in primary school than children who did not receive preschool education.

One of the stakeholder groups that the participants expected the most support from was the parents of the students. Participants who worked in private schools made positive statements about the participation and support of parents, while participants working in public schools complained about the parents' indifference or inappropriate interventions. Similarly, in studies conducted with teachers working at different educational levels (e.g., Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020), it was shared that teachers could not obtain support from parents though they expected it even more during the pandemic period. Considering the positive effect of parents' participation in education on many different variables, and especially the academic achievement of students (Fan & Chen, 2001; VanVoorhis, 2003), the importance of parents' cooperation with teachers under extraordinary conditions such as a pandemic becomes even more clear. Similarly, Rasmitadila et al. (2020) emphasized the importance of family, teacher, and school cooperation for effective teaching for students studying at home in the distance education process. The difference in parent behavior and approaches in private and public schools that emerged in this study is likely to further increase the gap in the inequality of opportunity in education. Therefore, these participants' experiences and strategies for involving parents in the education process are critical in terms of both short- and long-term results.

In a UNICEF (2020) report, it was stated that at least 463 million students worldwide were deprived of education during the pandemic, and these students were of low socioeconomic levels. Similar findings were revealed in the report published by the United Nations in the same year. According to that report, middle-low and low-income students could not access education during the COVID-19 pandemic, and this will lead to greater problems in the future (United Nations, 2020). The findings show that students studying in rural areas had serious problems in participating in distance education. In this regard, the participants stated that they made great efforts for those students to not fall behind their peers due to access to education. Therefore, this study is of importance in terms of revealing the value of teachers' roles in solving these problems, as also revealed in international reports. The participants took responsibility by making sacrifices so that students studying in rural areas would not fall behind their peers. In particular, they aligned the curriculum with the education given on television.

The fact that the participants of this study were primary school teachers in the first year of the teaching profession is valuable in terms of the importance and originality of the experiences revealed.

Participants talked about the difficulties they faced in the lessons they conducted both online and in the classroom. During the pandemic, the difficulties of paying attention to physical distance rules in the classroom environment, communicating with students, and ensuring classroom management in the online environment came to the fore. Primary school children have different cognitive levels and needs than those in other grade levels (Ugur-Erdogmus & Albayrak, 2022). However, primary school teachers have difficulties in understanding the personal problems of their students, especially when they are newly employed, and the most important reason for this is not knowing the students well and not knowing the family problems underlying the behaviors of students (Yıldırım, Fidan, & Ergün, 2017). This started to become even more problematic for primary school teachers in the first year of the profession in the distance education process. The biggest reason for this was that many primary school teachers met face-to-face with their students during the distance education process for very short times.

References

- Alrefaie, Z., Hassanien, M., & Al-Hayani, A. (2020). Monitoring online learning during Covid-19 pandemic: Suggested online learning portfolio (Covid-19 OLP). *MedEdPublish*, 9(1). <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000110.1>
- Bibi W, Ali A (2012). The impact of pre-school education on the academic achievements of primary school students. *The Dialogue; VII* (2), 152-159.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report*. <https://jtade.com/index.php/jtade/article/view/7/8>
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Covid-19 process and its reflection on education: Examination of teacher opinions]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çelik, Y. (2020). Mezunlarının görüşlerine göre sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi [Evaluation of primary education programs according to graduates' opinions]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 329-349.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems that class teachers faced in the classroom related to undesired behaviors and their solutions]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Chang, G. C., & Yano, S. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. <https://gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth Edition). SAGE Publication
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. (Fourth edition). SAGE Publication
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of Covid- 19 pandemic condition. *Jurnal Iqra':Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Giannini, S., & Lewis, S. G. (2020). *Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>
- Karahan, E. & Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi [The online learning experiences of primary school pre-service teachers during the Covid-19 pandemic process]. *Turkish Studies*, 15(4), 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624-641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Lack, K. A. (2013). Current status of research on online learning in postsecondary education. <https://sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2015/08/ithaka-sr-online-learning-postsecondary-education-may2012.pdf>

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (Fourth Edition). John Wiley & Sons
- Merriweather, L. R., & Morgan, A. J. (2013). Two cultures collide: Bridging the generation gap in a non-traditional mentorship. *The Qualitative Report*, 18(6), 1–16.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook* (3. Edition). SAGE Publication
- Ministry of National Education. (2020). <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste>
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen*. Ernst Klett Verlag
- OECD, (2020). *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Ontario Ministry of Education. (2010). *A resource handbook for new teachers*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/NTIPTeacher.pdf>
- Orlando, J., & Attard, C. (2016). Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 107–121.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler [Induction challenges experienced by novice teachers teaching in villages and small towns]. *İlköğretim Online*, 15(2). 378-390.
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Sarı, M. H. & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar [Problems faced by new elementary school teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Schleicher, A. (2020). How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? *Some lessons from TALIS, OECD Education and Skills Today*. <https://oecdeditoday.com/how-teachers-school-systems-respond-coronavirus-talis/>
- Sikirit, D. (2020). *Learning from the home during the COVID 19 pandemic*. <https://www.unicef.org/indonesia/coronavirus/stories/learning-home-during-covid-19-pandemic>
- Soffer, T., & Nachmias, R. (2018). Effectiveness of learning in online academic courses compared with face-to-face courses in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 534-543.
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House*, 90(4), 129–134. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1321905>
- Tomšik, R. & Gatjal, V. (2018). Choosing teaching as a profession: Influence of big personality traits on fallback career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1). 100-108.
- Ugur-Erdogmus, F., & Albayrak, D. (2022). A phenomenological analysis of primary school teachers' lived distance education experience during the COVID-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2124879>
- UNICEF, (2020). Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*.
- VanVoorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effect on family involvement and students' science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96, 323–339.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 143-178.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Voss, T., & M. Kunter. (2020). Reality Shock' of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & Aytakin, H., (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programlarından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri [Views of primary school graduates on the level of benefiting from teacher training programs]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yıldırım, N., Fidan, N. K., & Ergün, S. S. (2017). A qualitative study on the difficulties experienced by novice classroom teachers. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 1-18.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





**Hayat Bilgisi (1-3. sınıf)
Öğretim Programlarında Yer
Alan Kazanımların
Demokrasinin Temel İlke ve
Değerleri Açısından
İncelenmesi¹**

**Examination of Outcomes in Social
Studies (1-3rd Class) Curriculum
in Terms of The Basic Principles
and Values of Democracy**

Perihan ŞARA HÜRSOY²
Doğan YALÇIN³
Mine BIYIK⁴
Muhammed Mustafa ÖZBEK⁵
doi: 10.38089/iperj.2023.137

Geliş Tarihi: 30.03.2023

Kabul Tarihi: 28.07.2023

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2023

Özet: Araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında bulunan kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre belirlenmesi ve incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımlar, ders içerikleri ve ders kitapları beraber göz önünde bulundurularak demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından betimsel analiz ile incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, hayat bilgisi öğretim programı ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarından yararlanılmıştır. Hayat bilgisi öğretim programında demokrasi ile ilgili tespit edilen kazanımlar incelendiğinde, birinci sınıf düzeyinde 18, ikinci sınıf düzeyinde 15, üçüncü sınıfta 17 kazanım olmak üzere toplam 50 kazanımın mevcut olduğu görülmektedir. İnceleme sonucunda, demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili en fazla orana (%38) sahip sınıf seviyesinin üçüncü sınıfta olduğu tespit edilmiştir. Üniteler açısından ise, en fazla “Okulumuzda Hayat” (21 kazanım) ünitesinde demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Hayat bilgisi öğretim programında demokrasi ile ilgili en çok “saygı” ve “hoşgörü” değerine; temel ilke olarak da en çok “katılım”, “hukuk devleti”, “halk egemenliği” ilkelerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca demokrasi ile ilgili kazanımlarda “seçme-seçilme hakkı”, “eşitlik”, “çatışma ve uzlaşma”, “özgürlük”, “insan odaklılık” gibi temel ilkelere de sınırlı şekilde yer verilmektedir. Üç sınıf düzeyi için, demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından ünitelerde süreklilik durumu incelendiğinde ikinci sınıfta yer alan “Doğada Hayat” ünitesi hariç tüm ünitelerde süreklilik sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, demokrasinin temel ilke ve değerleri, hayat bilgisi dersi öğretim programı.

Abstract: The goal of the research is to identify and evaluate the learning outcomes in the social studies course curriculum considering democratic values and guiding principles. In the research, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. The achievements in the curriculum were examined with descriptive analysis in terms of the basic principles and values of democracy, considering the course contents and textbooks together. The study's data gathering instruments included the life studies curriculum and the first, second, and third grade social studies textbooks for the 2021–2022 school year. There are 50 acquisitions in the social studies curriculum that are related to democracy, including 18 at the first grade level, 15 at the second grade level, and 17 at the third grade level. As a result of the examination, it was decided that the course level with the most noteworthy rate (38%) related to the essential standards and values of vote based system was within the third course. In terms of units, there are picks up related to the essential principles and values of majority rule government within the unit “Life in Our School” (21 acquisitions) at most. The values of “regard” and “resilience” related to majority rule government within the social considers educational programs. It was concluded that the standards of “cooperation”, “state of law” and “popular sovereignty” were mostly included as the essential guideline. In expansion, fundamental standards such as “the right to vote”, “balance”, “struggle and compromise”, “opportunity” and “people-orientedness” are too limitedly included within the picks up related to vote based system. For three review levels, when the coherence of the units is inspected in terms of the essential standards and values of popular government, progression has been guaranteed in all units, but for the “Life in Nature” unit within the moment review.

Key Words: Democracy, basic principles and values of democracy, social studies curriculum.

¹ Bu çalışma 6. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS, 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye perihan.sara@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7191-2582>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye fvgrmdgn@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6645-8434>

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye minebiyik0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7387-9579>

⁵ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye sentooki@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8224-7781>

Giriş

Demokrasi tanım olarak içinde iki kavram barındırır. Halk için “demos”, egemenlik için “kratos” anlamına gelen Antik Yunan kökenli bir kavramdır. Bu noktadan hareketle halkın egemenliği, yönetimde egemen olan halk anlamına gelir. Bu tanımlama ve durum günümüzde sadece toplumun yönetim anlayışını yansıtmakla kalmayıp, toplumun günlük yaşantıları ile de ilişkilidir (Dewey, 2010). Tanilli (1996) demokrasiyi, monarşik krallık veya diktatörlük yerine devletin halkın egemenliği ile yönetilmesi olarak tanımlar. Öte yandan demokrasi sadece yönetim biçimi değildir. Günlük yaşamdaki özgürlükleri de kapsar. Günlük yaşamdaki özgürlükler bazen çıkar çatışmalarına dönüşebilir. Demokratik bir yaşamla da bu çatışmalar, adalet anlayışı ve kurallara uygun olarak uzlaşa ile çözülebilmektedir. Demokrasi; bir yaşam biçimi olarak insanlara eşit davranmayı, insana saygıyı temel alarak insan haklarını güvenceye alan bir özgürlükler sistemidir (Sağlam, 2020). Tilly (2004), demokrasiyi; yönetim birimleri ve yöneten kişilerin topluma yakınlığı, toplumla yöneten personel, kaynak ve politikaların birbirine olan bağımlılığı, yönetim birimlerinin keyfi uygulamalarından toplumun ve azınlıkların korunması olarak tanımlamaktadır.

Akar ve Yalçın'a (2017) göre demokrasi iki boyutludur. Yönetim boyutu (yasama, yürütme, yargı, basın ve ifade özgürlüğü, denetim mekanizması ...) temel demokratik ilkelere dayanan boyuttur. Diğer boyut, bireysel hak ve özgürlüklere yöneliktir. Demokratik toplumlarda bu hak ve özgürlükler çeşitli inanç, kültürler, etnik unsurlar, her anlamda farklılıklara saygı gösterme, çok kültürlülük gibi unsurlara dayanmaktadır. Demokrasinin varlığını sürdürebilmesi için; sınıfsal yapının ortadan kaldırılması, siyasi katılımın genişletilmesi ve eşitlenmesi, kolektif kontrol mekanizmalarının artırılması, keyfi güç kullanımının sınırlandırılması, seçme ve seçilme hakkının bulunması, eğitim düzeyinin artırılması ve sivil toplumun güçlendirilmesi gerekmektedir (Tilly, 2004).

Demokrasi, halkın egemenliğine dayanan, insanların hak ve özgürlüklerini herhangi bir çıkar çatışması gözetmeksizin güvence altına alan, insana saygıyı temel alarak yönetenlerin keyfi uygulamalarından uzak olan bir yönetim biçimi olarak da tanımlanabilir. Demokrasi insanı özgürleştirmenin yanı sıra onun bağımsız bir birey olarak karar almasını sağlar. Toplum bireyin içindeki yerini, kişiliğini, kimliğini kendi seçimleriyle belirlemesine yardımcı olur. Böylece insan, demokrasi sayesinde yaşadığı toplumla ve kendisiyle daha barışık olur, özgür hisseder (Karpas, 2010). Dahl'a (2015) göre, demokrasi insanlara etkin katılım, oy kullanma eşitliği, bilgi edinebilme, kültürel bir anlayış kazandırma, önemli konuların gündeme alınması konusunda kontrol sahibi olma gibi fırsatlar sunmaktadır.

Demokrasinin araç değil amaç olabilmesi için, toplumun belirli bir eğitim ve yaşam düzeyine ulaşmış olması gerekmektedir (Duverger, 1965). Eğitimin, toplumda demokrasi kültürünün gelişmesi ve sürdürülebilmesi için belli bir gücü bulunmaktadır. Demokratik bir toplumda demokrasinin dönüşümü ve değişimi için bu güç gereklidir. Demokrasi kültürünün gelişebilmesi için eğitim ile desteklenmesi gerekmektedir (Ersoy, 2022). Demokratik olan yönetim biçimleri de kendi yapı ve özelliklerine uygun olan bir eğitim yapısı ile gelişerek süreklilik kazanmaktadır (Maboçoğlu, 1999).

1.1. Demokrasinin İlkeleri

Yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda ve alan yazın tarandığında demokrasinin temel ilkelerinin belli bir sınıflandırılmaya dayandırılmadığı görülmektedir. Demokrasi ilkelerinin incelenen alanlara göre (hukuk, eğitim...) farklılaşabildiği ve daha öznel yorumlara açık olduğu söylenebilir. Örneğin, eski Yunanlıların ilk demokrasi uygulamalarında, demokrasinin bazı temel ilkelerinin, “*tek kişinin egemenliğinin reddedilmesi, özgürlük ilkesi, çoğunluğun oyları, kanunlara saygı*” olduğu görülmektedir (Tanilli, 1996). Demir'e (2010) göre ise demokrasinin temel ilkeleri “*özgürlük, eşitlik, siyasal temsil ve siyasal katılım*”dır. Mayo da (1960) seçilenlerin halk tarafından kontrolü, siyasal eşitlik, halk egemenliği, çoğunluğun kararı, düşünce çatışmalarının kaçınılmazlığı, hoşgörü, uzlaşma ve tartışmaların barışçıl yollardan çözümlenmesi ilkelerini belirtmiştir. Ancak Erol (2015) bu ilkeleri sosyal bilgiler dersi açısından incelemeye çalışmıştır. Erol'a (2015) göre demokrasi, “*milli egemenlik, katılım, özgürlük, eşitlik, seçme ve seçilme hakkı, çoğulculuk, çoğunluk, hoşgörü, hukuk devleti, kuvvetler ayrılığı*” ilkelerini içinde barındırır. Literatürde, farklı ilke ve değerler yer alsada da özgürlük ve eşitlik kavramları neredeyse başattır. Thomassen (1995), özellikle özgürlük ve eşitlik kavramlarının, her türlü demokrasi anlayışında esas olduğunu belirtmiştir. Elahi ve Danopoulos (2004)

da eşitlik ve özgürlük kavramını temel ilke olarak ele almıştır. Onlara göre eşitlik, egemenlik ve özgürlüğün ortak özelliği seçmene karşı atıfta bulunmalarıdır. Bu nedenle “eşitlik, egemenlik ve özgürlük” demokrasinin ilkesi, öncülü ve hedefi olarak ifade edilebilecek üç temel özelliiktir.



Görsel 1: Demokrasinin Temel İlkeleri (Erol, 2015).

Görsel 1’de demokrasinin temel ilkeleri halk egemenliği, katılım, özgürlük, eşitlik, çoğulculuk, seçme ve seçilme hakkı, hoşgörü, hukuk devleti, kuvvetler ayrılığı, çoğunluk olarak görülmektedir (Erol, 2015).

1.2. Demokratik Değerler

Eğitim, çevresinde yaşanan değişim ve gelişimlerden etkilenen açık bir sistem olduğu için, bu sistemin en önemli işlevlerinden biri de demokratik tutum ve davranışlar göstererek, demokrasiye inanan, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak kabul eden bireyler yetiştirmektir (Yağcı, 1998). Demokrasi ile eğitim arasında bir etkileşim bulunmaktadır. Eğitim süreçleri bireylerde demokratik değerlerin kazandırılmasında olumlu etkiler yaratır. Demokratik değerler, demokratik bir sistemin işleyişi ile ortaya çıkar ve o sistemi etkiler. Bu yüzden de demokratik değerler demokratik olan yönetimlerin değerlendirilmesinde önemlidir (Özer, 1996). Demokratik değerler toplumun ihtiyacına göre, demokratik bir şekilde verilmelidir. Bu değerler ile donatılan vatandaşlar, değerleri yaşam biçimi olarak görecektir, demokratik tutum ve davranışlara sahip olarak toplumun fikir yapısı ve değerlerini etkileyecektir (Çırak, 2019). Kınal ve Işık’ın (2003) yaptıkları çalışmada demokratik değerleri; adalet, özgüven, sorumluluk, hoşgörü, barış, mükemmellik, eşitlik, iyiyi arayış, yaşama saygı, iş birliği, özgürlük, duyarlılık, farklılıkları kabul, gelişim, güvenlik, barış, etkililik, olarak sıralamışlardır. Ülkemizde demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programında değerler; eşitlik, özgürlük, adalet, hoşgörü, farklılıklara saygı, etik değerlere bağlılık, sorumluluk, özsaygı, barış, sevgi, insan onuru,

vatanserverlik, yardımseverlik, milli ve manevi değerlere duyarlı olma, evrensel değerlere duyarlı olma, dayanışma olarak belirlenmiştir (MEB, 2013). Çırak (2019) yapmış olduğu çalışmada Avustralya'daki demokratik değerleri belirlemiştir. Bunlar da: etik olma, dürüstlük, özgürlük, kapsama ve güven, özen, saygı, sorumluluk, sosyal adalet, mükemmellik, tolerans ve anlayıştır. Uygun ve Engin (2014) alan yazında geçen demokratik değerlerden farklılıklara saygı, iş birliği, özgüven ve adil olma değerlerini kapsayan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Demokratik bir toplumun oluşması için demokrasiyi öncelik gören ve demokratik olan bir eğitim sistemi gerekmektedir. Demokratik eğitimde önemli olan noktalar, öğrencilerin demokratik süreçlere katılabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmasıdır. Okullar, demokrasi kavramı altındaki değer ve anlayışları öğrencilere kazandırarak istendik bir toplum oluşturma görevini yerine getirmektedir (Erdem ve Eğmir, 2020). Çeşitlilik içeren bir toplumda demokratik bir yaşam için vatandaşları eğiten ideal yer okullardır. Buralar farklı çocukların bir araya geldikleri yerlerdir. Okullar; çocuklar sevsin ya da sevmesin kamu yaşamı için gerekli nezaket, hoşgörü, saygı, adalet duygusu ve beceri geliştirmelerine yardımcı olur (Parker, 2002, s.160).

Okullarda, ilkokul dönemindeki öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı amaçlayan hayat bilgisi dersi öğretim programında da 10 kök değer belirlenmiştir. Bunlar: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanserverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018). Öğretim programının demokrasinin temel ilke ve değerlerinin hayatın kendisi olan hayat bilgisi dersi kazanımlarında ne düzeyde bulunduğunu belirlemek hem akademik çevrede hem de uygulamada sınıf öğretmeni olan araştırmacılar açısından önemli görülmektedir. Demokrasiyi inşa etmede aileler, akranlar, eğitimciler, şirketler ve medya sorumludur. Ancak eğitimciler demokrasinin birincil temsilcileridir. Çünkü demokratik yaşam altın ya da su gibi doğada verilmez (Parker, 2002).

Demokrasi kavramını günümüzde öğrencilere aktarmada öğrenciler için en önemli rehber, aile ve okuldur. Okul çağına başlayan çocuklar için ise aile-okul koordinasyonun sağlanmasıyla bu durum devam eder. Çocukların demokrasi kavramını içselleştirebilmesi için okulda aldıkları eğitimi, etkinlik ve uygulamalarla, örnek olay ya da drama canlandırmalarıyla, yaşayarak öğrenme yoluyla deneyimlemesi önemlidir. Bu yüzden Dünder ve Ekici'ye (2018) göre, eğitim programlarında demokrasiye daha çok yer verilmelidir, programlar bu duruma dikkat edilerek hazırlanmalıdır. Bununla beraber, eğitim programında hedefler belirlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa bu eğitimdeki fırsat eşitliğini zedeler, tüm bireylerin düzeyi aynı kabul edildiğinde ise hem eğitsel hem de demokratik olmayan bir durum oluşmaktadır (Hotaman, 2010).

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Programların düzenlenmesinde, öğretim faaliyetlerinde kazanımların ve kavramların öğrencilere aktarılmasında yardımcı olan bir diğer etken de ders kitaplarıdır. Demokrasi kavramını öğrencilere aktarmada Hayat bilgisi dersine önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada Hayat bilgisi dersi kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Hayat bilgisi programında (1-3) yer alan demokrasi ile ilgili kazanımlar nelerdir?
- Hayat bilgisi programında yer alan demokrasi ile ilgili kazanımlar demokrasinin hangi temel ilke ve değerleri ile ilgilidir?
- Demokrasinin temel ilke ve değerleriyle ilgili kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- Demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanımlar ünite dağılımına göre nasıldır?
- Demokrasinin temel ilke ve değerlerinin sınıf düzeylerine göre devamlılığı nasıldır?

Alan yazında demokrasi ile ilgili çalışmaların genellikle daha üst düzey sınıflarda ya da vatandaşlık eğitimi dersinde yer aldığı görülmektedir (Dünder ve Ekici, 2018; Erol, 2015; Gömleksiz ve Kılınc, 2013). Türkiye'deki demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, demokrasi eğitiminin en fazla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi, sosyal bilgiler dersi ve değerler konuları ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir (Kuş ve Yakar, 2017). Hayat bilgisi dersi ve demokrasi kavramının incelendiği çalışmalar az sayıdadır (Baysal, 2009; Bektaş, 2013). Hayat bilgisi dersi gerek mihver ders

olması gerek demokrasi kavramının kazandırılmasında ilk basamak niteliği taşıması bakımından oldukça önemlidir. Bu çalışma, hayat bilgisi dersi kapsamında yapılacak araştırmalara veri kaynağı olması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Tüm denetim gelim yaklaşımıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Doküman analizinde eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, öğretmen ve öğrenci ders kitapları ve planları incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ders kitapları ve hayat bilgisi programındaki demokrasi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir.

2.1. Veri Kaynakları

Araştırma verileri dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu dokümanlar 2018 yılı Hayat bilgisi dersi 1-3. sınıflar öğretim programlarıdır. Programların kazanımlarından ve kazanımlara ait açıklamalarından yararlanılmıştır. Ayrıca kazanımların, demokrasi kavramı ile ilişkisini daha net ortaya koyabilmek için ilkökul 1 ve 3. sınıf (Pasifik Yayıncılık), 2. sınıf (Yıldırım Yayıncılık) Hayat bilgisi ders kitapları incelenmiştir. Öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet adresinden, kitaplara ise internet üzerinden erişilmiştir.

2.2. Tutarlılık Çalışmaları

Bu çalışmada demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler açısından sınıflandırma yapılırken temel eğitim alanında altı, program geliştirme alanında bir, sosyal bilgiler eğitiminde bir, hukuk alanında bir uzman kişi olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşü alınmıştır. Demokrasinin temel ilke ve değerleri literatürden hareketle tek bir sınıflamaya dayandırılmadığı için farklı uzmanlık alanlarından kişiler ile fikir birliğine dayanan ilke ve değerler, ortak görüşü yansıtacak şekilde kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar bir araya gelerek benzer ve farklı kodlar tartışılmış, tartışmalarda kodların açıklamaları ve örnekleri göz önünde bulundurularak kazanımlar değerlendirilmiştir. Yapılan tartışmalardan sonra araştırmacıların her biri ile fikir birliğine varılarak kodlara nihai şekli verilmiştir.

2.3. Araştırmanın Uygulama Adımları

Çalışma oluşturulurken şu adımlar izlenmiştir:

1- Demokrasi kavramının günlük hayatta, bireylerin hayatında pratik anlamda çok önemli olduğu görüşüyle ve demokrasinin toplumda içselleştirebilmesi için neler yapılabileceğinden hareketle konu tespiti yapılmıştır. Toplumda demokrasiyi benimseyebilmiş bireylerin yetişmesi için bireylerin erken yaşlarda aldığı eğitimin önemli olduğu fikrinden hareketle, bu görevi hayat bilgisi dersine yükleyerek hayat bilgisi-demokrasi ile ilgili yapılan çalışmalar için literatür taranmıştır. Ancak bu konuda yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların sosyal bilgiler, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerine yönelik olduğu görülmektedir.

2- Bu noktadan hareketle hayat bilgisi dersinde (birinci, ikinci ve üçüncü sınıfı birlikte inceleyerek) demokrasinin temel ilkelerini belirlemek ve sınıf düzeyleri açısından öğretim programı kazanımlarında nasıl yer aldığını tespit etmek amaçlanmıştır. Ancak ilgili literatür tarandığında demokrasinin temel ilkelerinin standart bir şekilde oluşmadığı, hukuk alanında ya da öğretim faaliyetlerinde öznel bir sınıflamaya gidildiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan diğer bir tespit ise, literatürde bu ilkeler ortaya konmaya çalışılırken ilke-değer-kavram gibi ifadelerin birbirinin yerine kullanılması durumudur. Bu ayrışma her ne kadar araştırmacılar olarak giderilmeye çalışılsa da "kavram" bölümünün, kısmen bu karmaşadan ayrılabilirken, ilke-değer ayrımının yapılamayacağı kanaatine varılmıştır. Çünkü literatür incelendiğinde, değerler kişilerin topluma uyum sağlaması için belirlenen ölçüt olarak tanımlanabilir (Özensel, 2003). Değerlerin her ders özelinde ele alınış biçimi farklı olabilir. Ancak her ders özelinde değerlerle ilgili çalışma, etkinlik ya da uygulamalar yer alabilmektedir. Burada önemli görevler bilimsel ve güncel biçimde hazırlanan öğretim programlarına düşmektedir (Aytaçlı ve Gönöğdu, 2019). Bu nedenle hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitaplarının demokrasinin temel ilkeleri açısından incelenmesi durumunda değer kavramından ayrı düşünülmemeyeceği tespit edilmiştir. Kısaca literatürde demokrasinin ilgili olduğu temel ilke ve

değerler, et ve tırnak gibi ayrılmaz şekilde iç içe geçmektedir yorumu yapılabilir. Bu noktadan sonra araştırmacıların ortak bir fikri olarak ilkökul hayat bilgisi dersine ait öğretim programlarında yer alan kazanımların, demokrasinin temel ilke ve değerleri başlığıyla incelenmesi kararlaştırılmıştır. Literatürden hareketle tespit edilen ilkelere ek olarak, nezaket ve görgü ile ilgili ya da okul-trafik kurallarına uyma gibi kazanımlarda “saygı” değeri işe koşularak çalışmanın ana ilkelerinden sapmadan ve birkaç temel değerden de destek alınarak kazanımlar sınıflandırılmıştır.

3- Demokrasinin temel ilke ve değerlerine uygun olduğu düşünülen kazanımlar hayat bilgisi öğretim programında her sınıf düzeyinde tespit edilmiştir. Bu tespitin yapılması noktasında sadece hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarından değil, kazanımların açıklamalarından da destek alınmıştır. Sonrasında bu kazanımların ve açıklamaların ders kitaplarındaki içerik ve görsel olarak da demokrasinin temel ilke ve değerleriyle ilgili olup olmadığı incelenmiştir. Bu noktada tespit edilen demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili olan kazanımlardan bağımsız olarak, ders kitaplarının içerik ve görselleri tekrar incelenmiştir. Daha önce kazanım olarak tespit edilmeyen ancak içerik ya da görsellerde demokrasinin temel ilke ve değerleriyle ilgili bir destekleyici öge olup olmadığı yeniden araştırılmıştır. Ayrıca demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili olan kazanımların büyük çoğunluğu doğrudan temel ilke ve değerlere dâhil edilebilirken; bazılarının dolaylı biçimde çalışmaya eklenebileceği düşünülmüştür. Araştırmanın akıcılığını bozmamak adına doğrudan/dolaylı ayırımına gidilmeksizin kazanımlar sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın ardından birinci sınıflarda 18, ikinci sınıflarda 15, üçüncü sınıflarda 17 kazanımın demokrasinin temel ilke ve değerleriyle ilgili olduğu görülmüştür.

4- Bazı kazanımlar sınıflandırılırken demokrasinin birden fazla temel ilkesi ve değerleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler açısından sınıflandırma yapılırken temel eğitim alanında altı, program geliştirme alanında bir, sosyal bilgiler eğitiminde bir, hukuk alanında bir uzman kişi olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşü alınmıştır. Katılımcılar, çevrimiçi ortamda toplanarak kazanımları ve ilgili demokrasi ilke ve değerlerini sınıflandırmaya çalışmıştır. İlk sınıflamaları alan uzmanları yaptıktan sonra ardından, hukuk alanında uzman kişinin görüşleri, bu sınıflamanın üzerine eklenmiştir. Tüm katılımcıların fikir birliğine vardığı demokrasinin temel ilke ve değerleri ilgili kazanımlara ilişkin sınıf düzeyleri ve ünitelere göre oluşturulan incelemeler alt problemlerin sırasına uygun olarak bulgular bölümüne paylaşılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlerin sırasına göre ulaşılan bulgular paylaşılmıştır. Her sınıf düzeyi için, sırasıyla hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından sınıflaması ile ilgili incelemeler şu şekildedir:

3.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılmasına yönelik incelemeler Tablo 1’de paylaşılmıştır. Tablo 1’de demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler ile ünitelerin adları, kazanımları ve açıklamalarının birlikte verilmesindeki amaç, bütüncül bir bakış açısı ortaya koymaktır. Bu akış ikinci ve üçüncü sınıfların incelendiği başlıkta da benzer şekilde devam etmiştir.

Tablo 1: Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
1-Okulumuzda Hayat	“HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.”	“Öğrencilerin fiziksel özellikleri üzerinde durularak özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onların kullandığı cihaz ve protezlere dikkat etme gibi unsurlar da vurgulanır.”	Saygı, hoşgörü
	“HB.1.1.3. Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar.”	“Servis araçlarında uyulması gereken temel kurallar, yaya geçidi, kaldırım ve yolların kullanımı ile tanıdığı ve tanımadığı kimselerle iletişimde nelere dikkat etmesi gerektiği konuları üzerinde durulur.”	Hukuk devleti, saygı
	“HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.”	“Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterilmesi gerektiği üzerinde durulur.”	Saygı, halk egemenliği
	“HB.1.1.8. Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir.”	“Okul tuvaletlerini nasıl kullanması gerektiği (tuvalete gidiş geliş, izin isteme, tuvaleti kullanırken kendisinin ve tuvaleti kullanan arkadaşlarının mahremiyetine duyarlı olma) üzerinde durulur.”	Saygı
	“HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.”	“Sınıf eşyalarını özenli kullanma, sınıfını temiz tutma, iletişimde zamanlamaya dikkat etme ile (dinleme, söz alarak konuşma, yerinde konuşma vb.) arkadaşlarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermeme, kendisini ve çevresini temiz tutma gibi kuralların gerekliliğinden hareketle konu açıklanır. Sınıf içi kuralların öğrencilerin de katılımıyla belirlenmesine özen gösterilir.”	Katılım, saygı
	“HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar.”	“Merdiven iniş çıkış kurallarına uyma, pencereden aşağıya sarkmama, kablo ve prizlere dokunmama, okul eşyalarını özenli kullanma, sınıf, koridor, okul bahçesi, yemek yenilen ortam, okula geliş ve derse giriş saatleri, çöp kovasını kullanma, kantinde sıraya girme gibi konuların üzerinde durulur.”	Saygı, hukuk devleti
	“HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”	“Öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde “teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim” gibi nezaket ifadelerinin kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulur. Başkalarının odasına girerken (öğretmenler odası, müdür odası, hizmetli odası, sınıfı vb.) izin istemesi gerektiği vurgulanır.”	Saygı, hoşgörü
	“HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur.”	“Belirli gün ve haftalara katılma, kulüp faaliyetlerinde bulunma, okul meclisi çalışmalarına katılma vb. konular üzerinde durulur.”	Katılım, seçme seçilme
	“HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.”	“Oyun aracılığıyla eğlenmesine, oyunun kurallarına uyum sağlamasına, oyunda uygun davranışlar sergilemesine, arkadaşlık kurmasına, kendini ve başkalarını tanımasına vb. rehberlik edilir.”	Katılım, saygı

Tablo 1: Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması (Devamı)

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
2- Evimizde Hayat	“HB.1.2.2. Aile hayatının önemini kavrar.”	“Aileyi bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.) aile içi iş birliği ve dayanışmanın aile düzenine katkıları üzerinde durulur.”	Eşitlik, katılım, hoşgörü, iş birliği, saygı
	“HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”	“Evde aile bireyleriyle iletişim kurarken duygularını, düşüncelerini ve isteklerini nezaket kuralları çerçevesinde uygun ses tonu, mimik ve kelimelerle dile getirmesi üzerinde durulur. Evdeki diğer bireylerin odasına girerken izin istemesi gerektiği vurgulanır.”	Saygı
3- Sağlıklı Hayat	“HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.”	“Okulda yemeğini yerken; yemeğe dua ile başlama, temiz bir şekilde üstüne dökmeden yeme, ayakta ve dolaşarak yemek yememe, ağızda lokma varken konuşmama ve peçete kullanma gibi hususlar üzerinde durulur. İhtiyacı kadar yemek yeme, ekmek ve yiyecek israfını önleme konuları vurgulanır.”	Saygı
4- Güvenli Hayat	“HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.”	“Karşıya geçme, yaya kaldırımı olan ve olmayan yerlerde yürüme ve yaya olarak trafikte görünürlükle ilgili önlemleri alma üzerinde durulur. Trafik işaret levhalarının (dur, geç, yaya geçidi, dikkat, okul geçidi, bisiklet giremez gibi çocuğun yaşamıyla doğrudan ilişkili olanlar) olduğu ve işaretlerin olmadığı yerlerde ne yapacağını bilme (alt ve üst geçitler, yaya geçitleri, okul geçitleri, ışıklı trafik işaret cihazlarının ve trafik polislerinin olduğu yerler, duran bir aracın önünden ve arkasından geçmeme vb.) ele alınır.	Saygı, hukuk devleti
	“HB.1.4.4. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular.”	İnsanlarla iletişimde kişisel haklarını ihlal eden herhangi bir davet veya teklifle karşılaştığında etkili reddetme davranışı gösterme üzerinde durulur.”	Özgürlük, çatışma, hukuk devleti, saygı
5- Ülkemizde Hayat	“HB.1.5.3. Ülkemizin genel özelliklerini tanır.”	“Ülkemizin adı, başkenti, İstiklâl Marşı ve Türk bayrağı tanıtılır. Bayrağımızın şekli ile ay ve yıldız vurgu yapılarak rengi belirtilir.”	Halk egemenliği, özgürlük
	“HB.1.5.4. Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.”	“Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.”	İnsan odaklılık, hoşgörü, saygı
	HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.”	“29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve bu günler için yapılan hazırlıklar ile çocuklar için anlamı üzerinde durulur.”	Halk egemenliği, katılım

Tablo 1: Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması (Devamı)

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
6- Doğada Hayat	HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.	Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur.	Saygı, çatışma-uzlaşma

Hayat bilgisi dersi birinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması incelendiğinde, birinci sınıf düzeyinde ilgili 18 kazanım tespit edilmiştir. Bu 18 kazanımın yarısı “Okulumuzda Hayat” ünitesine aittir. Kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre incelendiğinde, saygı (15), katılım (5), hoşgörü (4), hukuk devleti (4), halk egemenliği (3), özgürlük (2), seçme-seçilme (1), eşitlik (1), işbirliği (1), çatışma (2) - uzlaşma (1), insan odaklılık (1) şeklinde bir sıklık durumu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle hayat bilgisi dersi birinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımlardan, demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından en çok “saygı” ve “katılım” ilke-değerine yer verdiği görülmektedir.

İkinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılmasına yönelik incelemeler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2: İkinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
1-Okulumuzda Hayat	“HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır.”	“Fiziksel özellikleri, hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri üzerinde durulur.”	Saygı, hoşgörü
	“HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.”	Açıklama verilmemiştir.	Saygı, hoşgörü
	“HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır.”	“Farklı görüş ve çözümler çerçevesinde sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi, planlanması, sınıf kurallarının oluşturulması, pano hazırlama ve sınıfın süslenmesi gibi konular üzerinde durulur. Karar alma sürecinde uygun iletişim dili kullanılması gerektiği vurgulanır. Ayrıca kararların öğrencilerin de katılımıyla alınmasına özen gösterilir.”	Katılım
	“HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar.”	“Grupla çalışmanın temel kuralları ve iş birliğinin gerekliliği vurgulanarak okul etkinliklerinde arkadaşlarıyla adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri çerçevesinde konu ele alınır.”	Katılım, saygı, hoşgörü
	“HB.2.1.9. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.”	Açıklama verilmemiştir.	Saygı
“HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.”	“Oyun oynarken arkadaşlarına karşı nezaket dili kullanma, iş birliği içinde olma, öfkesini kontrol etme, arkadaşlarına zarar vermeme, oyunu kazanma veya kaybetmenin doğal bir durum olması gibi konular üzerinde durulur.”	Saygı, katılım, hukuk devleti	

Tablo 2: İkinci sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması (Devamı)

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
2- Evimizde Hayat	“HB.2.2.2. Akrabalık ilişkilerinin önemini kavrar.”	“Akrabaları bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.), iş birliği ve dayanışmanın akrabalık ilişkilerine katkıları üzerinde durulur.”	Saygı, iş birliği
	“HB.2.2.4. Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.”	“Odasını, çalışma masasını, oyuncaklarını, giysilerini temiz ve düzenli tutmanın gerekliliği empatik bir dille açıklanır.”	Katılım, saygı
	“HB.2.2.5. Aile içi karar alma süreçlerine katılır.”	Açıklama verilmemiştir.	Eşitlik, katılım
3- Sağlıklı Hayat	“HB.2.3.3. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.”	“Evde ve diğer sosyal ortamlarda (lokanta, pastane, yemekhane, misafirlik vb.) yemek yeme kuralları üzerinde durulur. İhtiyacı kadar yemek yeme ve ekmek israfını önleme konuları vurgulanır.”	Saygı
4- Güvenli Hayat	“HB.2.4.2. Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar.”	“Özel araçlar, toplu taşıma araçları ve okul servisi gibi araçlarla seyahat ederken güvenlik kurallarına uyma (emniyet kemeri ve çocuk koltuğu kullanma, pencerelerden sarkmama, sürücüyü ve etrafını rahatsız etmeme, ayakta ve üzeri açık araçlarda yolculuk yapmama, araca binme ve araçtan inme kuralları vb.) üzerinde durulur.”	Hukuk devleti, saygı
	“HB.2.4.6. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.”	“Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kayak, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.”	Hukuk devleti
5- Ülkemizde Hayat	“HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatani ve milleti için önemini fark eder.”	“Türk bayrağı ve İstiklâl Marşı'nın bağımsızlığı ve özgürlüğü temsil ettiği vurgulanır. Mehmet Âkif Ersoy'un İstiklâl Marşı'nı yazarken yaşadığı duygu durumu ve ülkenin içinde bulunduğu şartlar özetlenebilir.”	Halk egemenliği, özgürlük
	“HB.2.5.4. Millî gün ve bayramların önemini kavrar.”	“Millî gün ve bayramların millî birlik ve beraberliği sağlamadaki rolü vurgulanır.”	Halk egemenliği, özgürlük
	“HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.”	“Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.”	Saygı, hoşgörü

Hayat bilgisi dersi ikinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması incelendiğinde, ikinci sınıf düzeyinde ilgili 15 kazanım tespit

edilmiştir. Bu 15 kazanımdan altı tanesi “Okulumuzda Hayat” ünitesine aittir. Kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre ilişkilendirmesi incelendiğinde, saygı (10), katılım (5), hoşgörü (4), hukuk devleti (3), halk egemenliği (2), özgürlük (2), eşitlik (1), iş birliği (1) şeklinde bir sıklık durumu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle hayat bilgisi dersi ikinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımlardan, demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından en çok “saygı” ve “katılım” ilke-değerine yer verildiği görülmektedir.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılmasına yönelik incelemeler Tablo 3’te paylaşılmıştır.

Tablo 3: Üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
1-Okulumuzda Hayat	“HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”	“Öğrencilerin ilgi alanları ve becerilerinden (iş birliği, planlı ve verimli çalışma, iletişim vb.) hareketle konu açıklanır. Öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları istenir. Güçlü yönleri takdir edilirken güçlendirilmesi gereken yönlerini geliştirebilecekleri üzerinde durulur.”	Hoşgörü, saygı
	“HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”	“Arkadaşlık bağlarının oluşturulması, korunması, güçlendirilmesi ve dostluğa dönüştürülmesine aracı olacak tutum ve değerlerin (saygı, dayanışma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık, karşılıklı zarafet, güven ve kibarlık vb.) üzerinde durulur.”	Hoşgörü, saygı
	“HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder.”	“Öğrenim gördüğü okulun; eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerle öğrencilere ve topluma yaptığı katkıları takip etmesi sağlanır.”	Katılım
	“HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.”	Açıklama verilmemiştir.	Katılım
	“HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.”	“Nezaket kurallarına uyarak kendini ifade etme, sosyal süreçlere katılma, basit düzeyde dilekçe yazma ve dilek kutusu oluşturma gibi konular üzerinde durulur.”	Hukuk devleti, eşitlik, katılım
	“HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.”	“Toplumsal yaşamda her mesleğin gerekli ve saygın olduğu, çeşitli mesleklerin günlük yaşamdaki yeri ve toplumsal iş bölümü üzerinde durulur. Örneklenecek meslekler öğrencinin yakın çevresinden seçilir.”	Özgürlük, katılım, saygı

Tablo 3: Üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması (Devamı)

Ünite numarası ve adı	Kazanım	Kazanımın açıklaması	Demokrasinin ilişkili olduğu temel ilke ve değerler
2-Evimizde Hayat	“HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.”	“Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır.”	Katılım, hukuk devleti, saygı
	“HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.”	“Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.”	Katılım, saygı
3-Sağlıklı Hayat	“HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.”	“Ortak kullanıma açık mekânları, tuvalet ve lavaboları temiz, hijyen kurallarına uygun kullanmanın önemi üzerinde durulur.”	Saygı
4-Güvenli Hayat	HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.	Açıklama verilmemiştir.	Hukuk devleti
5- Ülkemizde Hayat	“HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.”	“Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.”	Halk egemenliği
	“HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.”	“Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.”	Halk egemenliği, özgürlük, seçme/seçilme hakkı
	“HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.”	“Vatanseverlik, çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapma üzerinde durulur. Bu değerlerin yansımalarının bireylerden başlayacağına değinilir.”	Katılım
	“HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.”	“Okullar, camiler, toplu taşıma araçları, otobüs durakları, parklar, oyun alanları, spor salonları ve stadyumlar gibi kamu mallarının korunması üzerinde durulur.”	Hukuk devleti, saygı
	“HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkıları araştırılır.”	“15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü'nün bireysel özgürlüğü ve ülkesinin bağımsızlığına katkısı ile millî birlik ve beraberliğin toplumumuza katkıları üzerinde durulur.”	Halk egemenliği, özgürlük
6- Doğamızda Hayat	“HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.”	“Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.”	Katılım, insan odaklılık
	“HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.”	“Daha iyi yaşanabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.”	Katılım, saygı

Hayat bilgisi dersi üçüncü sınıf öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması incelendiğinde, üçüncü sınıf düzeyinde ilgili 17 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar en fazla (6) “Okulumuzda Hayat” ve “Ülkemizde Hayat” (6) ünitelerinde bulunmaktadır.

Kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre ilişkilendirmesi incelendiğinde, katılım (9), saygı (8), hukuk devleti (3), halk egemenliği (3), özgürlük (3), hoşgörü (2), seçme-seçilme (1), eşitlik (1), insan odaklılık (1) şeklinde bir sıklık durumu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle hayat bilgisi dersi 3.sınıf öğretim programında yer alan kazanımlardan, demokrasinin temel ilkeleri açısından en çok “katılım” ilkesine, değerler açısından da en çok “saygı” değerine yer verildiği görülmektedir.

3.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Hayat bilgisi öğretim programında (1-3. sınıf) yer alan demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanım sayıları ve yüzdeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Düzeylerine Göre Demokrasinin İlişkili Olduğu Temel İlke ve Değerlerin Kazanım Yüzdeleri

1. Sınıf		2. Sınıf		3.Sınıf	
f	%	f	%	f	%
18/53	33,9	15/50	30	17/45	37,7

Hayat bilgisi dersi (1-3.sınıf) öğretim programında yer alan kazanımların, o sınıf düzeyindeki tüm kazanımlara oranı incelendiğinde; en fazla demokrasi ile ilişkilendirilen kazanım oranının yaklaşık %38 ile üçüncü sınıf düzeyinde, en az kazanım oranının %30 ile ikinci sınıf düzeyinde oranlandığı görülmektedir.

3.3. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Hayat bilgisi dersi (1-3. sınıf) öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından ünitelere göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Hayat bilgisi dersi (1-3. sınıf) öğretim programında yer alan demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanım sayılarının açısından ünitelere göre dağılımı ve yüzdeleri

Ünitelere göre kazanım sayıları ve yüzdeleri	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Okulumuzda Hayat	9	50	6	40	6	35,2	21	42
2- Evimizde Hayat	2	11	3	20	2	11,7	7	14
3- Sağlıklı Hayat	1	5,5	1	6,6	1	5,8	3	6
4- Güvenli Hayat	2	11	2	13,3	1	5,8	5	10
5- Ülkemizde Hayat	3	16,6	3	20	6	35,2	12	24
6- Doğamızda Hayat	1	5,5	0	0	1	5,8	2	4
Toplam:	18	100	15	100	17	100	50	100

Tablo 5’ten hareketle, ünite bazında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Hayat bilgisi (1-3) öğretim programında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili toplam 50 kazanım mevcuttur. Bu 50 kazanımdan 21’i birinci ünite olan “Okulumuzda Hayat” ünitesindedir. Bu ünite demokrasinin temel ilke ve değerlerine en çok yer verilen ünite dir. Sonrasında ise ikinci ünite “Evimizde Hayat” ünitesinde 7, üçüncü ünite “Sağlıklı Hayat” ünitesinde 3, dördüncü ünite “Güvenli Hayat” ünitesinde 5, beşinci ünite “Ülkemizde Hayat” ünitesinde 12, altıncı ünite “Doğamızda Hayat” ünitesinde de 2 kazanım demokrasinin temel ilke ve değerleriyle ilgilidir.

3.4. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5 incelendiğinde hayat bilgisi (1-3) öğretim programında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanımlar, ünitelere göre sınıf düzeyleri açısından genel anlamda devamlılık ve bütünsellik taşımaktadır. Ancak devamlılığın olmadığı ikinci sınıf düzeyinde bir ünite vardır. Bu ünite

“Doğamızda Hayat” ünitesidir. Bu üniteye demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili hiçbir kazanım yer almamaktadır. Diğer üniteler arasında devamlılık görülmektedir.

Hayat bilgisi (1-3) öğretim programında tespit edilen demokrasinin “*seçme seçilme, işbirliği, çatışma-uzlaşma, insan odaklılık*” temel ilke ve değerleri için devamlılık görülmemektedir. Bu ilke ve değerlerden “*seçme seçilme, çatışma-uzlaşma insan odaklılık*” ikinci sınıf düzeyinde, “*işbirliği*” ve “*çatışma-uzlaşma*” değerleri ise üçüncü sınıf düzeyinde tespit edilmemiştir. Bu yüzden bu ilke-değerlerde devamlılık bulunmamıştır. Ancak bulgularda tespit edilen diğer ilke ve değerlerde her sınıf düzeyinde devamlılık söz konusudur.

Tartışma ve Sonuç

Demokrasi, sadece hukuk ve siyaset bilimlerine özgü bir kavram değildir. Aynı zamanda iyi insan ve iyi vatandaşın beklenen bir özelliğidir. Demokrasi bir düşünme ve yaşama biçimidir. Gelişmiş toplum olmanın bir belirtisi ve gereğidir. Bu nedenle, çocukların eğitiminde demokratik değerlerden yararlanmak, verilen eğitimle de çocuklara demokratik değerleri kazandırmaya çalışmak önem arz etmektedir.

Öğretim programları, değerlerin kazandırılmasında önemli bir eğitim bileşenidir. Demokratik değerler de öğretim programlarında, çeşitli oranlarda, kendilerine yer bulmuşlardır. Eğitimin amaçlarına hizmet edecek değerlere ne kadar yer verildiği, programın yordanmasında önemlidir. Karacaoğlu'nun (2009) belirttiği gibi programın hazırlanması için bir eğitim programına ihtiyaç duyulması, bu ihtiyaca en uygun cevap için de gerçek ihtiyacın belirlenmesi gereklidir. Eğitimden ve dolayısı ile programdan beklenen yani ihtiyaç duyulan; iyi vatandaş, iyi insan yetiştirme hedefine ulaştıracak değerler yanında, gelişmeye ve ilerlemeye devam eden dünyanın ihtiyaç duyduğu değer ve yetkinlikleri kazanmış bireyler yetiştirmektir. Öcal ve Kemerkeya (2011) iyi vatandaş tanımının toplumun paradigmasına göre değişim gösterdiğini belirtmiştir. Yücel (1978) ise, iyi insan olmanın iyi vatandaş olmanın temel şartı olduğunu, toplumun güvenliği için ise ödev ahlakına sahip, dürüst, güvenilir iyi insanların yetiştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada çocuklara, erken yaşlarda demokrasi yaşantısının okullar aracılığıyla kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bu yüzden etkinliklerin, içeriklerin yer aldığı ders kitaplarına önemli görevler düşmektedir.

İlkokul düzeyinde bireyin topluma uyumunu sağlayan hayat bilgisi dersi, çocuklarda demokrasi bilincini geliştirmeye en uygun derslerden biridir. Çalışmada hayat bilgisi dersi birinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımların demokrasinin temel ilke ve değerlerine göre sınıflandırılması incelendiğinde, tespit edilen 18 kazanımın yarısının “Okulumuzda Hayat” ünitesine ait olması dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü “Okulumuzda Hayat” ünitesi birinci sınıf hayat bilgisi dersinin ilk ünitesidir. İlk üniteye tespit edilen kazanımların toplam kazanımlara oranının yarısı olduğu düşünülürse birinci sınıfın en başında demokrasi kavramına önem verildiği söylenebilir. Bu durumun, program ve ders kitabı içeriği açısından eğitime ilişkin olumlu çıktılar üretebileceği öngörülebilir. Birinci sınıf düzeyinde en çok “saygı” değerine yer verilmesi de demokrasi kavramının kazandırılması açısından önemlidir. Bununla beraber eşitlik, işbirliği gibi ilke ve değerlere daha az yer verildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni saygı değerinin MEB’e (2018) göre 10 kök değer içerisinde yer almasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Demokrasi kavramının kazandırılmasında bu kavramlara daha fazla önem ve yer verilmelidir. Öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri, günlük hayata ve başka disiplinlere transfer etmesinde de yaşantı ve deneyimlerle aktarım yapması önemlidir. Hayat bilgisi dersinde, başta birinci sınıf olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde demokrasi ile daha çok kazanım ilişkilendirilebilir. Böylece demokrasi bilincinin geliştirilmesi, günlük hayata transferi daha fazla sağlanabilir. Bu açıdan ilkokulda hayat bilgisi dersi tüm sınıflar için katalizör potansiyeline sahiptir. Bu yüzden daha çok kazanım ve içerikle demokrasi ile ilişkilendirilen kazanımların programa dâhil edilmesi gerekir.

İkinci sınıf kazanımları dikkate alındığında en fazla saygı değerine yer verildiği görülmektedir. Sonrasında demokrasinin temel ilke ve değerleri sırasıyla, katılım, hoşgörü, hukuk devleti şeklinde devam etmiştir. Bu durumu, ikinci sınıflar açısından saygı değerinin önemli bulunduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Geniş bir kültür yelpazesini yansıtan Türkiye’de özellikle farklılıklara saygı değerine ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

İkinci sırada yer verilen katılım değeri ise demokrasi denince ilk akla gelen özelliklerden biri olan karar alma süreçlerine katılım ile ilişkilidir. Türkiye devleti demokratik bir cumhuriyettir. Gelişmiş bir toplum hedefine ulaşabilmek için karar alma süreçlerine ortak katılımın önemsendiği, bu nedenle katılım değerine, diğer demokratik değerlerden daha fazla yer verildiği söylenebilir.

Üçüncü sınıf ile ilgili bulgulara göre; kazanımlar dikkate alındığında kazanım sayısı oranının diğer sınıf düzeylerinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun dördüncü sınıf içeriğinde yer alan sosyal bilgiler dersi ve insan hakları-yurttaşlık ve demokrasi dersine bir ön hazırlık olduğu söylenebilir. Üçüncü sınıf düzeyindeki kazanımlar, demokrasinin temel ilkeleri açısından incelendiğinde, en çok “katılım” ilkesinin daha sonra da “hukuk devleti”, “halk egemenliği” ve “özgürlük” ilkelerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak demokrasinin temel ilkelerinden olan “çoğulculuk”, “kuvvetler ayrılığı” ve “çoğunluk” ilkeleri ile ilgili herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemize doğru yaşanan göçler ile sınıflarımız çok kültürlü bir nitelik kazanmış, bu da çoğulculuk ilkesine göre bir sınıf ortamı oluşturulmasını gerektirmiştir. Demokrasinin temel ilke ve değerleri açısından ise en çok “saygı” daha sonra da “hoşgörü” değerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç Çanak’ın (2019) yapmış olduğu çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan demokratik değerlere ilişkin öğretmen görüşlerine göre ilk üç sırada hoşgörü, saygı ve adalet değerinin bulunduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak hem hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer hem de demokratik değerlere göre az sayıda değere yer verilmesi nedeniyle bireylere kazandırılması gereken demokrasi kazanımları açısından bir eksiklik olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç, Adıgüzel ve Karagöl’ün (2019) yapmış oldukları çalışmada inceledikleri hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarında çok kültürlülük ve demokratik değerler ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu sonucu ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. İki çalışmanın sonucu bu açıdan benzerlik taşımaktadır. Çalışmanın bir diğer bulgusu, demokrasi ile ilgili kazanımların üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında “okulumuzda hayat” ve “ülkemizde hayat” ünitelerinde yoğunlaştığı yönündedir.

Hayat bilgisi (1-3) öğretim programında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili toplam 50 kazanımın büyük çoğunluğunun ilk ünite ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili en çok kazanımın birinci üniteye yönelik olmasının öğrencilere demokrasi kavramının ilk ünitelerinde, dönemin erken zamanlarında kazandırılmasının öğretim programı ile desteklenmeye çalışıldığını gösterebilir. Ancak sonraki üniteler için demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilişkilendirilen kazanımların sayısının azaldığı görülmektedir. Özellikle son ünite olan “Doğamızda Hayat” ünitesinde demokrasi ile ilişkilendirilen kazanım sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ünite olarak bu konu alanı, aslında demokrasinin temel ilke ve değerlerine dönük; doğaya, hayvanlara, çevreye, yeşili korumaya saygı ile ilişkilendirilme potansiyeli açısından uygundur. Ek olarak aynı ünite kapsamında, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilişkilendirilmenin süreklilik sağlayamadığı tek ünite olması da önemli bir sonuçtur. İkinci sınıfın altıncı ünitesi hariç, diğer ünitelerde, hayat bilgisi dersi kapsamında tüm sınıflarda demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilişkilendirilme açısından süreklilik sağlanmıştır.

Öneriler

Hayat bilgisi (1-3) öğretim programında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili kazanımların sayısı artırılmalıdır.

Hayat bilgisi ders kitaplarında demokrasinin temel ilke ve değerleri ile ilgili içerikler uygun görseller ile desteklenerek arttırılabilir.

Kazanım, metin-içerik-etkinlik ve görseller birbiriyle uyumlu şekilde sunulmalıdır.

Demokrasinin “seçme seçilme, eşitlik, işbirliği, çatışma-uzlaşma ve insan odaklılık” gibi temel ilke ve değerlerine yönelik kazanım sayısı arttırılmalıdır.

Doğamızda Hayat ünitesindeki kazanımlar demokrasinin temel kavramları ile ilişkilendirilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. & Karagöl, İ. (2020). Study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.30831/akukeg.529545>
- Akar, C. ve Yalçın, D. (2017). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesinin demokrasi ve çok kültürlülük kavramları açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 435-450.
- Alemdar, Ç. (2021). *İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı*. Pasifik.
- Ataşçi, A. (2021). *İlkokul Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı*. Pasifik.
- Aytaçlı, B. ve Gündoğdu, K. (2019). Matematik uygulamaları dersi değer algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 171-191 <https://doi.org/10.17152/gefad.405700>.
- Baysal, Z. N (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 53-84.
- Bektaş, M (2013). Birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki demokratik hayata hazırlayıcı kavramlara yönelik öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2419- 2433. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2013.4.1624>
- Çanak, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri* [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çırak, A. (2019). Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Dahl, R.A. (2015). *On Democracy* (Second Edition). Yale University.
- Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları, *Ege Akademik Bakış*, 10(2), 597-611. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/558360>
- Dewey, J. (2010). Günümüzde eğitim. J. Ratner (Editör), B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Editörleri). *Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim*. (H. Çalışkan, Çev). Pegem.
- Duverger, (M). (1965). *Diktatörlük üstüne* (B. Tanör, Çev). Dönem. (1962).
- Dündar, R. ve Ekici, Ö. (2018). Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 70-82. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1914>
- Elahi, K., & Danopoulos, C. P. (2004). Democracy, capitalism and development. *Journal of Security Sector Management*, 2(2), 1-11.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 22 (TBMM'nin 100. yılı ve milli irade özel sayısı), 159-171. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.787092>
- Erol, H. (2015) Demokrasinin temel ilkeleri açısından ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, (10)14, 311-322. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8628>
- Ersoy, A. F. (2022). Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ve insan hakları eğitimi. R. Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi* (3. Baskı, 225-248) içinde. Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H.H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8*(12), 555-568. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5842>
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal eğitimbilim*, 3(1), 29-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29340/313965>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009, Mayıs, 1-3). *İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği / Needs analysis and the delphi technique: case of determination of teachers' educational needs*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Karpat, H. K. (2010). *Türk demokrasi Tarihi: Sosyal, kültürel, ekonomik temeller*. Timaş.
- Kaya, B. (2021). *İlkokul Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı*. Yıldırım.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H., (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54-58.
- Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). Türkiye'de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 486-513.

- Maboçoğlu, M. (1999). Demokrasi eğitimi nasıl olmalıdır? *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 56-59. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5345>
- Mayo, H.B. (1964). *Demokratik teoriye giriş*. (E. Kongar, Çev.). Türk siyasi ilimler derneği (Orijinal eserin basım tarihi, 1960).
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Parker, W.C. (2002). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life (Multicultural Education, 14)* James A. Banks editör Teachers College, Columbia University New York and London. <http://library.lol/main/1C79DE08A5D38CAD43D3BA59E4312B29>
- Öcal, A. ve Kemer kaya, G. (2011). Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(1), 63-82.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Özer, İ. (1996). Siyasal kültür, demokrasi ve demokratik değerler. *Hacettepe üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*, 19(1), 71-98. <https://dergipark.org.tr/pub/huniibf/issue/32007/353749>
- Sağlam, H.İ. (2020). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Tanilli, S. (1996). *Devlet ve demokrasi anayasa hukukuna giriş*. (8.Baskı). Çağdaş.
- Thomassen, J. (1995). Support for democratic values. H. Klingemann, and D. Fuchs (Ed.), In *Citizens and the State* (p. 383-416). Oxford University.
- Tilly, C. (2004). *Contention and democracy in Europe*. Cambridge University
- Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 9(5). 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 15-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yücel, H., A. (1978). *İyi insan iyi vatandaş*. Türkiye İş Bankası Kültür.

Extended Abstract

Democracy is a system of freedoms that guarantees human rights based on equal treatment and respect for people as a way of life. Democracy is not just a form of government; it also encompasses our freedoms in daily life. For the formation of a democratic society, an education system that prioritizes democracy and is democratic is required. The important points in democratic education are to equip students with the necessary knowledge and skills to participate in democratic processes. Schools fulfil the task of creating a desired society by giving students the values and understandings under the concept of democracy (Erdem & Eğmir, 2020). School, whether children like it or not, helps them develop the necessary courtesy, tolerance, respect, sense of justice and skills for public life (Parker, 2002, p.160). Life sciences course plays an important role in bringing the concept and awareness of democracy to primary school students.

In this research, it is aimed to examine the learning outcomes of the Life sciences course according to the basic principles and values of democracy. For this purpose, answers were sought to the following questions:

- a- What are the learning outcomes related to democracy in the life sciences 1st-3rd curriculum?
- b- Which basic principles and values of democracy are related to the learning outcomes related to democracy in the life sciences curriculum?
- c- How is the distribution of the learning outcomes related to the basic principles and values of democracy according to grade levels?
- d- How are the learning outcomes related to the basic principles and values of democracy according to the unit distribution?
- e- How is the continuity of the basic principles and values of democracy according to grade levels?

In the literature, it is seen that studies on democracy are generally included in higher-level classes or citizenship education courses (Dündar & Ekici, 2018; Erol, 2015; Kapaksız & Kılınç, 2013). Considering the studies conducted in the field of democracy education in Türkiye, it has been determined that democracy education is mostly associated with citizenship and democracy education lessons, life sciences courses and values (Kuş & Yakar, 2017). There are few studies examining the concept of life sciences and democracy (Baysal, 2009; Bektaş, 2013). The life sciences course is very important in terms of both being a pivotal course and being the first step in gaining the concept of democracy. This study is important in terms of being a data source for the researches to be carried out within the scope of life sciences course.

In the study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis was used with the deductive approach. Research data were collected through documents. These documents are in 2018 Life sciences course 1st-3rd grades curricula. The learning outcomes of the curricula and the explanations of the learning outcomes were used. In addition, primary school 1st and 3rd grade (Pasific Publishing), 2nd grade (Yıldırım Publishing) Life sciences textbooks were examined in order to reveal the relationship between the learning outcomes and the concept of democracy more clearly. In this study, while classifying in terms of the basic principles and values with which democracy is related, the opinions of six experts in the field of primary education, one in the field of curriculum development, one in the field of social studies and one expert in the field of law were taken.

When the learning outcomes related to democracy in the life sciences curriculum are examined, it is seen that there are a total of 50 learning outcomes, 18 at the first grade, 15 at the second grade, and 17 at the third grade. As a result of the examination, it was determined that the grade level with the highest rate (38%) related to the basic principles and values of democracy was in the third class. In terms of units, there are learning outcomes related to the basic principles and values of democracy in the unit "Life in Our School" (21 learning outcomes) at most. The values of "respect" and "tolerance" related to democracy in the life sciences curriculum; it was concluded that the principles of "participation", "state of law" and "people's sovereignty" were mostly included as the basic principle.

In addition, basic principles such as "the right to vote", "equality", "conflict and reconciliation", "freedom" and "people-orientedness" are also limitedly included in the gains related to democracy. For three grade levels, when the continuity of the units is examined in terms of the basic principles and values of democracy, continuity has been ensured in all units, except for the "Life in Nature" unit in the second grade.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





İlkokulda Uzaktan Eğitim mi, Yüz Yüze Eğitim mi?

Online Education or Face-to-Face Education in Elementary School?

Sayım AKTAY¹

Rümeysa KESER²

doi: 10.38089/iperj.2023.138

Geliş Tarihi: 31.01.2023

Kabul Tarihi: 29.07.2023

Yayınlanma Tarihi:31.07.2023

Özet: Araştırmanın temel amacı ilkökulda uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi ilkökul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, niteliği, tercihler, sağladığı katkılar ve nelerin iyileştirilmesi gerektiği gibi boyutlar incelenmiştir. Araştırma 2022 bahar döneminde Türkiye’de Muğla ilinde ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri geliştirilmiş olan araştırma anketi yoluyla toplanmış ve veriler SPSS veri analiz programı yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir oranla yüz yüze eğitimi tercih ettiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler büyük çoğunlukla yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime oranla daha yararlı buldukları, öğrencilerle iletişimlerinin daha kolay olduğu ve yüz yüze eğitimi daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler yüz yüze eğitimde daha fazla yöntem ve teknik kullanmakta ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programlarındaki konuları yüz yüze eğitimde daha kolay yetiştirmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle iletişiminin çoğunlukla yüz yüze eğitimde daha iyi olmasına ek olarak öğrenci ödevlerindeki niteliğin de yüz yüze eğitimde çoğunlukla daha iyi olduğu bulunmuştur. Öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde daha çok zorlanmakta ve istenmeyen öğrenci davranışları çoğunlukla uzaktan eğitimde görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarının yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha yüksek olduğunu düşünmektedir. **Anahtar Kelimeler:** İlkokul öğretmenleri, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim.

Abstract: The main aim of the research is to evaluate online and face-to-face education in primary schools based on the views of primary school teachers. In line with this main aim, the positive and negative aspects, quality, preferences, contributions, and what needs to be improved of online and face-to-face education have been studied. The research was conducted on primary school teachers working in primary schools in Mugla in Turkey in the spring semester of 2022 . The research was carried out using the quantitative research method and the survey model. The research data was collected through the developed research questionnaire and analyzed using the SPSS data analysis program. As a result of the research, it was seen that the majority of teachers found face-to-face education to be more beneficial than online education, and that communication with students was easier and that they preferred face-to-face education. Teachers use more methods and techniques in face-to-face education, and the majority of teachers can cover the subjects in the curriculum more easily in face-to-face education. Furthermore, communication between teachers and students is mainly better in face-to-face education, and the quality of students' homework is also usually better in face-to-face education. Teachers have more difficulty attracting students' attention in online education, and unwanted student behavior is mostly seen in online education. Additionally, teachers think that students' academic success is higher in face-to-face education than in online education.

Key Words: Primary school teachers, online education, face-to-face education.

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, sayimaktay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5301-0099>

² Öğretmen, Türkiye, rumeysakeserr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0779-6772>

Giriş

Eğitim insanların davranışlarında belli amaçlar doğrultusunda değişiklik oluşturmayı hedefler. Demirel ve Kaya (2006) eğitimin toplumun kültürleme sürecinin bir parçası olduğunu ifade eder. Eğitim formal ve informal olarak ikiye ayrılır. Formal eğitim amaçlı olarak planlı ve sistematik olarak gerçekleşir ve örgün ile yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır (Fidan, 2012). Taymaz (1978) örgün eğitimin belli yaş grubundaki bireylere hazırlanan program doğrultusunda verildiğini ifade eder (Fidan, 2012). Yaygın eğitim ise örgün eğitim sistemi içerisinde yer almayan bireylerin ilgi ve beklentilerine göre verilen eğitimidir. İnfomal eğitim ise yaşam içerisinde kendi kendine oluşmaktadır (Fidan, 2012). Eğitimle ilişkili bir diğer kavram olan teknoloji ise günümüzde birçok alanı etkilemektedir. Bu etki ulaşım, haberleşme, ekonomi, alışveriş, sanayi gibi birçok alanda kendini gösterirken eğitimde de göstermeye başlamıştır (Sezgin ve Fırat, 2020). Bilgi çağı olarak bilinen 21. yüzyılda bilgi teknolojileri büyük gelişim göstermiştir. Bu gelişimler uzaktan eğitim ve küresel bağlantıların güçlenmesine zemin hazırlamıştır (İşman, 2011). İçinde bulunduğumuz yüzyılda sanayi toplumundan bilgi toplumuna bir geçiş vardır. Bilginin ve bilgi teknolojilerinin büyük rol oynadığı bu toplumsal yapı bilgi toplumu olarak adlandırılmıştır (Kaya Bensghir, 1996). Ülkemizde bilgi teknolojisi sınıfları oluşturularak ilköğretim okullarında çağdaş bir eğitimle bilgi teknolojileri hedefleri kazandırılmak istenmektedir (Tor ve Erden, 2004).

Günümüzde de COVID-19 pandemi sürecinde ise teknoloji ve bilgisayar kullanımı eğitimde büyük ölçüde fark edilebilir düzeye gelmiştir. Bu düzeyde de süreç içerisinde birçok bilgi iletişim teknolojileri, Web 2.0 araçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sağladığı uygulamalar uzaktan eğitim sürecinde teknolojik olarak rol oynamıştır. Gökteş ve Kayrı (2005) uzaktan eğitimi internet kullanılarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin yüz yüze olmamasına rağmen verilmek istenen bilgilerin senkron ya da asenkron bir şekilde iletilmesine dayanan bir sistem olarak tanımlamaktadır (Kırmızıgül, 2020). Holmberg (1989) teknolojinin eğitimde önemli bir kullanım yeri olan uzaktan eğitimi bir yenilik olarak görmüş ve uzaktan eğitimin özelliklerini tanımlamıştır. Uzaktan eğitimde eğitim durumlarında kullanılacak materyal, yöntem ve tekniklerinin günlük hayatta kullanılabilecekleri çeşitlilikte olması gerektiğini ifade eder. Öğrencilerin öz düzenleme yapabilmesini ve bunun yanında öğrencilere imkanlar sunarak girişimcilik özelliklerini geliştirmelerini sağlar. Örgün eğitimin gerektirdiği coğrafi koşulların sınırlılığı, programın zamanlaması gibi kısıtlılıkların uzaktan eğitimde ortadan kalktığını da söyler (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitimde öğrenene sağlanan esnekliğin eğitimi almasını kolaylaştırdığını ve anlaşılmayan konuların tekrarının yapılmasını, pekiştirirken birçok etkinlikten yararlanmasının eğitimin verimini artıracığını ifade eder (Dinçer, 2016).

Altıparmak (2011) uzaktan eğitimi elektronik olan ya da olmayan sistemlerden yararlanarak süreç içerisinde zaman ve mekan kavramını ortadan kaldırıp bireye birçok öğrenme imkanı sunan planlı ve sistematik bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Yaşanılan olaylarda herkese eğitimin eşit bir şekilde verilmesi için uzaktan eğitim bir gereklilik olmaktadır. Pandemi sürecinde eğitime ara verilmesi çocukları etkilemiş ve bu etki kendini psikolojik ve akademik olarak çocuğun yaşantısında iyi olmayan bir şekilde yerini almış iken uzaktan eğitim bu süreçte olumlu olmuştur (Sarı, 2020). Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında sınırlılıkları olmasına rağmen yararları da vardır. Eğitim sisteminin getirdiği yüksek maliyeti düşürüp ekonomik hale getirme, sanal sınıf ortamında geleneksel yöntem ve teknikler yerine birçok platformdan yararlanma olanağı sağlaması ve birçok kişiye ulaşması uzaktan eğitimin yararları arasındadır (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitimin yararları yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar arasında yüz yüze eğitim sürecinde oluşan ilişkilerin kolay sağlanamaması, öğrencinin ekranları ile sosyalleşmesini engellemesi, öğrenme sürecinde yardıma ve telkine ihtiyacı olan öğrenciye ulaşma açısından yetersiz kalması, bir yerde çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alması, teoriden ziyade uygulama gerektiren derslerde yetersiz kalması ve yarar sağlayamamasıdır.

Türkiye'de uzaktan eğitime başlıca ilkokullarda 3 eğitim kanalı ve EBA üzerinden girilmiştir. EBA'nın kullanılması internet, TV kanallarının kullanılması TV tabanlı uzaktan eğitim platformu olarak işe koşulmuştur (Özdoğan ve Berkant, 2020). 23 Mart 2020 tarihinden sonra MEB'in uzaktan eğitim kararı alması ile beraber EBA'nın içeriğine yeni özellikler eklenmiş ve ders anlatımında gönüllü olan öğretmenlerle beraber ders videoları çekilmiştir. Pandemi sürecinde Türkiye'de internet erişimi sorunu düşünülerek TV kanalları da bu süreçte kullanılmıştır (Demir ve Özdaş, 2020). Uzaktan eğitim bu

yönüyle geleneksel yöntemlerin yanında çözülemeyecek sorunlara da alternatifler üretmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara yön veren asli unsur öğretim programlarıdır zira her eğitsel unsur konulan hedefe uyumlu olmalıdır (Koç, 2021).

Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde; özellikle eğitimin temellerinin atıldığı ilkökulda öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki tercihlerinin ve düşüncelerinin detaylı bir biçimde incelenmesinin önem arz ettiği görülmektedir. Öğretmenler kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı ilkökulda uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi ilkökul öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu temel amaç bağlamında, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, niteliği, tercihler, sağladığı katkılar ve nelerin iyileştirilmesi gerektiği gibi boyutlar mercek altına alınmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin eğitim/sertifika alma durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin bilgisayar yeterliğine göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin gün içerisindeki internet kullanımına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma nicel bir araştırma olup tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelleri (Karasar, 2003, s.77), geçmişte ya da şu anda bulunmakta olan bir durumu herhangi bir değişiklik yapmadan kendi ortamında ve koşullarında görme şansı vermektedir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan araştırma anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilmek istenen tüm verileri toplayabilmek için araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim konusunda farklı görüş ve önerileri elde edebilmek için anket tekniğinin kullanılması doğru bir seçim olarak görülmüştür.

Ayrıca, ekonomik bir biçimde çok fazla kişiden kolay ve hızlı bir biçimde detaylı ve çok sayıda bilgi edinmeyi olanaklı kılmasından dolayı (Baş, 2006) anket tercih edilmiştir. Anketle daha fazla katılımcıya ulaşılabilirdiği, araştırma katılımcılarının genellikle etki altında kalmadan görüşlerini ifade edebildiği, katılımcıların eğer gerekirse anket konusundaki görüşlerini tekrar gözden geçirebildiği, elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu (Arseven, 2001) için araştırmada anket tercih edilmiştir.

Veriler SPSS veri analiz programı yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi temel analizlerin yanı sıra kişisel özellikler ya da araştırma veri gruplarının karşılaştırılmalarını sağlayacak farklı analiz teknikleri de kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi aşağıda açıklanmıştır.

Evren ve Örnekleme

Bu araştırma için örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Muğla ili bünyesindeki Menteşe, Milas, Marmaris ve Ula ilçelerindeki ilkökul öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmaya 28 ilkökuldan toplam 306 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılmış olan ilkökul öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel bilgileri (Tablo başlıkları ve tablo içerisi 10 punto, tablo ve numarası koyu)

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	85	27.8
Kadın	221	72.2
Memurluk süresi		
19 yıl ve altı	95	31
20 yıl ve üstü	211	69
Uzaktan eğitim konusunda alınan eğitim veya sertifika		
Hayır	232	76.3
Evet	72	23.7
Alınan eğitim veya sertifikanın alındığı yerler		
EBA	48	64.0
MEBBİS	4	5.3
Hizmet içi eğitim	3	4.0
Seminer	4	5.3
ÖRAV	1	1.3
E-twinning	1	1.3
Eğitime girmeyen	14	18.7
Bilgisayar yeterliği		
Az	17	5.6
Orta	179	59.3
İyi	106	35.1
İnternet kullanımı (Günlük)		
1 saat	72	23.5
2 saat	105	34.3
3 saat ve üstü	129	42.2
Mezun olunan öğretim kurumu		
Eğitim Enstitüsü	10	3.3
Ön Lisans	21	6.9
Eğitim Fakültesi	211	69.2
Diğer	63	20.7
Toplam	306	100

Öğretmenlerin kişisel verileri incelendiği zaman, kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu, öğretmenlerin çoğunluklu olarak 20 yıl ve üstü görev yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluklu olarak uzaktan eğitime ilişkin eğitim ve sertifikasının bulunmadığı, bilgisayar yeterliklerine bakıldığında ise orta ve iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin internet kullanımının genel olarak 2 saat veya 3 saat ve üstü olduğu saptanmış, öğretmenlerin de çoğunlukla eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma boyutunda veri toplamak için araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek geliştirilmiş 27 maddeden oluşan “Uzaktan Eğitim mi, Yüz Yüze Eğitim mi?” anketi kullanılmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (22. Sürüm) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde ve frekans analizlerinin yanı sıra gruplar boyutunda inceleme yapmak için Ki-kare testinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları araştırma amaçlarına uygun olarak sistematik biçimde bu bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri**Tablo.2** Öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

ANKET MADDELERİ	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	2.3	97.7
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	1.6	98.4
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	2.0	98.0
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	2.3	97.7
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	11.5	88.5
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	65.7	34.3
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	2.4	97.6
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	3.0	97.0
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	72.9	26.7
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	2.3	97.7
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	71.5	28.5
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	1.6	98.4
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	2.0	98.0
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	4.9	95.1
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	1.6	98.4
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	3.6	96.4
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	3.3	96.7
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?	6.9	93.1
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	7.2	92.8
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	62.3	37.7
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	1.3	98.7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 97.7 oranında büyük bir çoğunlukla yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, yine yüzde 98.4'lük bir oranla yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime oranla daha yararlı buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatinin yüzde 98.0 oranında yüz yüze eğitimde iyi olduğunu ve yine 97.7 oranında büyük bir çoğunlukla yüz yüze eğitimde derslere etkin katılımının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler konuları yetiştirmenin yüzde 88.5 oranında yüz yüze eğitimde daha kolay olduğunu, yüzde 97.6 oranında yüz yüze eğitimde öğrenciye katkılarının daha fazla olduğunu yine yüzde 97.0 oranında öğrencilerin derse ilgilerinin yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler yüzde 97.7 oranında yüz yüze eğitim kalitesinin uzaktan eğitim kalitesinden daha yüksek olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu veriler sonucunda ilkökul

öğretmenlerinin daha çok yüz yüze eğitimi tercih ettikleri yüz yüze eğitimin hem daha yararlı hem de öğrencilerin dikkatinin ve derslere etkin katılımının daha iyi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler programdaki konuların yetiştirilmesinde yüz yüze eğitimin kolaylık sağladığı, öğrencilerine katkılarının yüz yüze eğitimde daha fazla olduğu ve öğrencilerin derslere ilgilerinin yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler yüz yüze eğitim kalitesinin uzaktan eğitimden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin yüzde 98.4 oranında öğrencilerle kurulan iletişimin yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu, bir tercih yapacak olsalar yüzde 98.0 oranında yüz yüze eğitimi tercih edecekleri görülmüştür. Yine öğretmenlerin kendini yüzde 95.1 oranında yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha rahat hissettikleri ortaya konmuştur. Öğretmenler yüzde 98.4 oranında öğrencilerin akademik başarılarının yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu ve yüzde 96.4 oranında da ödevlendirmelerin niteliğinin yüz yüze eğitimde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 96.7 oranında yüz yüze eğitimde daha çok keyif aldıkları yüzde 93.1 oranında öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin yüz yüze eğitimde daha çeşitli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin materyal kullanımının ise yüzde 92.8 oranında yüz yüze eğitimde daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin yüzde 98.7 oranında yüz yüze eğitimde mesleki doyularının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerinin yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu ve tercih yapacak olsalar yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini belirtmiştir. Öğretmenler yüz yüze eğitimde kendilerini hem daha rahat hissettiklerini hem de yüz yüze eğitim sürecinde ders anlatmaktan daha çok keyif aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin akademik başarılarının yanında ödevlerinin niteliğinin de yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu göstermiştir. Öğretmenler ders içerisinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, materyal kullanımının yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu bunun yanında yüz yüze eğitimde mesleki doyumu daha çok hissettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının yüzde 65.7 oranında uzaktan eğitimde daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler yüzde 72.9 oranında uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmede daha çok zorlandıkları, yüzde 71.5 oranında uzaktan eğitimde istenmeyen davranışların daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yüzde 62.3 oranında uzaktan eğitimde iş yüklerinin daha fazla olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda ilkökul öğretmenleri teknoloji kullanımlarının, öğrencilerinin dikkatini çekmede zorlanmalarının ve bunun yanında istenmeyen davranışların uzaktan eğitimde daha çok olduğunu göstermiştir. Bununla beraber öğretmenler uzaktan eğitimde iş yüklerinin daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.3 Öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	Erkekler		Kadınlar	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	3,5	96,5%	1,8	98,2
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	2,4	97,6	1,4	98,6
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	3,5	96,5	1,4	98,6
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	3,5	96,5	1,8	98,2
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	8,2	91,8	12,8	87,2
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	54,1	45,9	70,2	29,8
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	3,6	96,4	1,9	98,1
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	4,7	95,3	2,3	97,7
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	63,5	36,5	76,6	22,9

Tablo.3 Öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri (Devamı)

Anket Maddeleri	Erkekler		Kadınlar	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
10. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	63,5	36,5	76,6	22,9
11. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	2,4	97,6	2,3	97,7
12. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	70,6	29,4	71,8	28,2
13. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	2,4	97,6	1,4	98,6
14. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	3,6	96,4	1,4	98,6
15. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	8,2	91,8	3,6	96,4
16. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	3,5	96,5	0,9	99,1
17. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	3,5	96,5	3,7	96,3
18. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	4,8	95,2	2,7	97,3
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığımız yöntemler daha çeşitliydi?	11,8	88,22	5,0	95,0
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	14,1	85,9	4,6	95,4
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	57,6	42,4	64,2	35,8
22. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	1,2	98,8	1,4	98,6

Araştırma verilerinden erkek ya da kadın öğretmen fark etmeksizin her iki cinsiyetin de yüz yüze eğitimi tercih ettiği, daha yararlı bulduğu yüz yüze eğitimde öğrencilerin dikkatinin daha iyi olduğu, derslere etkin katılımın daha fazla olduğu, öğrenciye katkılarının ve öğrencilerin derslere ilgilerinin daha fazla olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler eğitim kalitesinin, öğrencilerle kurulan iletişimin, öğrencilerin akademik başarılarının, ödevlendirme niteliğinin büyük çoğunlukla yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yine cinsiyet fark etmeksizin bir tercih yapacak olsalar tercihlerini yüz yüze eğitimden yana kullanacaklarını, yüz yüze eğitimde daha rahat ettiklerini, daha çok keyif aldıklarını ve mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler cinsiyet fark etmeksizin istenmeyen davranışların uzaktan eğitimde daha çok olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmenler çoğunlukla konu yetiştirmenin yüz yüze eğitimde daha kolay olduğu sonucunu çıkarmıştır. Ama kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yüz yüze eğitimi daha az tercih etmiştir. Bu da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla konu yetiştirmenin yüz yüze eğitimde daha kolay olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler çoğunlukla teknoloji kullanımının uzaktan eğitimde daha çok olduğunu belirtmiştir. Ama erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla uzaktan eğitimi daha az tercih etmiştir. Kadın öğretmenler ise daha çok tercih etmiştir. Bu da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre teknolojiyi uzaktan eğitimde daha çok kullandıkları sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmenin uzaktan eğitimde daha çok zorlandıklarını ortaya koymuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre uzaktan eğitimi daha az tercih ederken kadın öğretmenler daha çok tercih etmiştir. Buradan yola çıkarak kadın öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmede erkek öğretmenlere oranla daha çok zorlanmıştır.

Öğretmenler uzaktan eğitimde iş yüklerinin daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla uzaktan eğitimi daha çok tercih etmiştir. Bu sonuca göre kadın

öğretmenler uzaktan eğitimde iş yüklerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler kullandıkları yöntemlerin ve materyallerin yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ama erkek öğretmenler yüz yüze eğitim seçeneğini kadın öğretmenlere göre daha az tercih etmiştir. Bu da erkek öğretmenlerin yöntem çeşitliliğinin ve materyal kullanımının kadın öğretmenlere göre uzaktan eğitimde daha fazla olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.4 Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	19 yıl ve altı		20 yıl ve üstü	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	0,0	100,0	3,3	96,7
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	0,0	100,0	2,4	97,6
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	2,9	97,1
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	1,1	98,9	2,9	97,1
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	10,6	89,4	11,9	88,1
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	66,3	33,7	65,4	34,6
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	1,1	98,9	3,0	97,0
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	3,2	96,8	2,9	97,1
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	75,8	24,2	71,6	27,9
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	0,0	100,0	3,3	96,7
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	66,0	34,0	73,9	26,1
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	2,4	97,6
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	0,0	100,0	2,9	97,1
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	6,3	93,7	4,3	95,7
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	1,1	98,9	1,9	98,1
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	1,1	98,9	4,8	95,2
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	2,1	97,9	3,8	96,2
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?	9,5	90,5	5,7	94,3
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	7,4	92,6	7,2	92,8
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	61,7	38,3	62,6	37,4
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	0,0	100,0	1,9	98,1

Öğretmenler 19 yıl altı veya 20 yıl üstü görev süreleri fark etmeksizin teknoloji kullanımlarının, iş yüklerinin ve öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler istenmeyen davranışlarında uzaktan eğitimde daha çok olduğunu belirtmiştir. Ama 20 yıl üstü görev

yapan öğretmenler istenmeyen davranışların 19 yıl ve altı görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde daha fazla olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer maddelerde öğretmenlerin görev süresi fark etmeksizin anlamlı bir farklılık görülmemekte ve öğretmenler çoğunlukla yüz yüze eğitimi tercih etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim/sertifika alma durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.5 Öğretmenlerin eğitim/sertifika alma durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	Evet		Hayır	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	2,8	97,2	2,2	97,8
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	1,4	98,6	1,7	98,3
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	2,8	97,2	1,7	98,3
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	2,8	97,2	2,2	97,8
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	16,9	83,1	9,5	90,5
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	67,1	32,9	65,4	34,6
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	3,1	96,9	2,2	97,8
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	2,8	97,2	3,1	96,9
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	65,7	32,9	75,8	24,2
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	4,2	95,8	1,7	98,3
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	63,9	36,1	74,5	25,5
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	1,4	98,6	1,7	98,3
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	2,8	97,2	1,7	98,3
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	7,0	93,0	4,3	95,7
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	1,4	98,6	1,7	98,3
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	5,6	94,4	3,0	97,0
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	5,6	94,4	2,6	97,4
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?	5,6	94,4	7,4	92,6
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	4,2	95,8	8,3	91,7
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	61,4	38,6	63,2	36,8
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	1,4	98,6	1,3	98,7

Öğretmenler eğitim alan ya da almayan fark etmeksizin teknolojiyi uzaktan eğitimde daha çok kullandıklarını ve iş yüklerinin uzaktan eğitimde daha fazla olduğunu belirtmiş ve bu tercihlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim almayan öğretmenler, eğitim alan öğretmenlere göre konuları

yetiştirilenin yüz yüze eğitimde daha kolay olduğunu belirtmiştir. Eğitim alan öğretmenler ise eğitim almayan öğretmenlere göre yüz yüze eğitimi daha az tercih etmiştir.

Eğitim alan öğretmenler, eğitim almayan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmede daha az zorlanmıştır. Eğitim almayan öğretmenler ise eğitim alan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmede daha çok zorlanmıştır. Eğitim almayan öğretmenler uzaktan eğitimde istenmeyen davranışların daha çok olduğunu eğitim alan öğretmenlere göre daha çok tercih etmiştir. Eğitim alan öğretmenler ise uzaktan eğitimde istenmeyen davranışların çokluğunu eğitim almayan öğretmenlere göre daha az tercih etmiştir. Diğer maddelerde eğitim alan ya da almayan öğretmenler fark etmeksizin yüz yüze eğitim daha çok tercih edilmiş ve bu tercihlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin bilgisayar yeterliği durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.6 Öğretmenlerin bilgisayar yeterliği durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	Az		Orta		İyi	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	5,9	94,1	2,2	97,8	1,9	98,1
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	0,0	100,0	1,7	98,3	1,9	98,1
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	2,8	97,2	0,9	99,1
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	0,0	100,0	3,4	96,6	1,0	99,0
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	23,5	76,5	11,2	88,8	10,5	89,5
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	52,9	47,1	66,9	33,1	67,3	32,7
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	0,0	100,0	2,3	97,7	3,0	97,0
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	5,9	94,1	2,8	97,2	2,9	97,1
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	76,5	23,5	76,5	23,5	66,0	33,0
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	0,0	100,0	1,7	98,3	3,8	96,2

Tablo.6 Öğretmenlerin bilgisayar yeterliği durumuna göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri (Devamı)

Anket Maddeleri	Az		Orta		İyi	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	58,8	41,2	69,7	30,3	75,5	24,5
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	1,7	98,3	1,9	98,1
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	0,0	100,0	2,2	97,8	1,9	98,1
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	11,8	88,2	3,9	96,1	5,7	94,3
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitimde mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	0,0	100,0	2,2	97,8	1,0	99,0
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	5,9	94,1	3,4	96,6	3,8	96,2
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	11,8	88,2	1,7	98,3	4,8	95,2
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?	0,0	100,0	5,6	94,4	10,5	89,5
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	0,0	100,0	6,2	93,8	10,5	89,5
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	37,5	62,5	62,1	37,9	66,0	34,0
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	0,0	100,0	1,1	98,9	1,9	98,1

Öğretmenlerin bilgisayar yeterliği azdan iyiye doğru gittikçe yüz yüze eğitimi daha çok tercih ettikleri, yüz yüze eğitimde konu yetiştirmenin daha kolay olduğu, kullanılan yöntem çeşitliliği ve materyal kullanımının yüz yüze eğitimde azaldığı, teknolojinin uzaktan eğitimde daha çok kullanıldığı ve uzaktan eğitimde istenmeyen davranışların daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar yeterliği az ve orta olan öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmede daha çok zorlandıklarını belirtirken bilgisayar yeterliği iyi olan öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmede daha az zorlanmıştır.

Bilgisayar yeterliği orta düzey olan öğretmenler kendilerini bilgisayar yeterliği az olan öğretmenlere göre yüz yüze eğitimde daha rahat hissettiğini belirtmiştir. Bilgisayar yeterliği iyi olan öğretmenler ise bilgisayar yeterliği orta düzey olan öğretmenlere göre kendilerini yüz yüze eğitimde daha az rahat

hissetmektedir. Bununla aynı ilişki öğretmenlerin yüz yüze eğitimde aldıkları keyifte de bulunmuştur. Bilgisayar yeterliği az düzeyde olan öğretmenler iş yükünün yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu belirtirken bilgisayar yeterliği orta ve iyi düzey olan öğretmenler iş yüklerinin uzaktan eğitimde daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Diğer maddelerde öğretmenlerin bilgisayar yeterliğine göre yüz yüze eğitimi çoğunlukla tercih ettikleri görülmüş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin gün içerisindeki internet kullanımlarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.7 Öğretmenlerin gün içerisindeki internet kullanımlarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	1 saat		2 saat		3 saat ve üstü	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	2,8	97,2	1,0	99,0	3,1	96,9
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	0,0	100,0	1,0	99,0	3,1	96,9
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	1,4	98,6	1,9	98,1	2,3	97,7
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	1,4	98,6	1,9	98,1	3,1	96,9
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	6,9	93,1	10,6	89,4	14,8	85,2
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	63,4	36,6	63,8	36,2	68,5	31,5
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	0,0	100,0	1,0	99,0	4,8	95,2
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	1,0	99,0	6,3	93,8
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	69,4	30,6	78,1	21,0	70,6	29,4
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	0,0	100,0	1,0	99,0	4,7	95,3
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	72,2	27,8	74,3	25,7	68,8	31,3
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	0,0	100,0	1,0	99,0	3,1	96,9

Tablo.7 Öğretmenlerin gün içerisindeki internet kullanımlarına göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	1 saat		2 saat		3 saat ve üstü	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	1,4	98,6	1,0	99,0	3,1	96,9
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	6,9	93,1	1,0	99,0	7,0	93,0
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitimde mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	0,0	100,0	1,0	99,0	3,1	96,9
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	2,8	97,2	2,9	97,1	4,7	95,3
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	2,8	97,2	1,0	99,0	5,5	94,5
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?	2,8	97,2	7,7	92,3	8,6	91,4
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	2,9	97,1	6,7	93,3	10,1	89,9
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	63,8	36,2	64,4	35,6	59,8	40,2
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	0,0	100,0	0,0	100,0	1,3	98,7

Bulgular, öğretmenlerin günlük internet kullanım süreleri arttıkça yüz yüze eğitimi daha yararlı bulduğunu, yüz yüze eğitimde konu yetiştirme daha kolay olduğunu, öğrencilerin ilgilerinin daha iyi olduğunu, etkin katılımın ve öğrencilere katkılarının daha fazla olduğunu, eğitim kalitesinin daha iyi olduğunu, kurulan iletişimin daha iyi olduğunu, materyal kullanımının ve yöntem çeşitliliğinin yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu göstermiştir. Fakat öğretmenlerin günlük internet kullanımı arttıkça yüz yüze eğitim tercihi azalmıştır.

Günlük internet kullanımı 1 ve 2 saat olan öğretmenler uzaktan eğitimi yakın sonuçlarla tercih ederken günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenler uzaktan eğitimi daha çok tercih etmiştir. Günlük internet kullanımı 1 saat olan öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmede günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenlere göre daha az zorlanırken günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenler, günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenlere göre öğrencilerin dikkatini çekmede daha çok zorlanmıştır.

Günlük internet kullanımı 1 saat olan öğretmenler, istenmeyen davranışların uzaktan eğitimde günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenlere göre daha az olduğunu belirtirken günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenler günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenlere göre istenmeyen davranışların uzaktan eğitimde daha çok olduğunu belirtmiştir. Günlük internet kullanımı 1-2 saat olan öğretmenler uzaktan eğitimde iş yüklerinin daha fazla olduğunu yakın oranla tercih

etmiştir. Günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenlerde iş yüklerinin uzaktan eğitimde daha fazla olduğunu belirtmiştir fakat günlük internet kullanımı 1-2 saat olan öğretmenlere göre uzaktan eğitimde iş yükünün daha az olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenler bir tercih yapacak olsalar yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini günlük internet kullanımı 1 saat olan öğretmenlere oranla daha çok belirtmiştir. Günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenler ise günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenlere göre yüz yüze eğitimi daha az tercih etmiştir. Günlük internet kullanımı 1 saat olan öğretmenler, günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenlere göre yüz yüze eğitimden daha az keyif alırken günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenlere göre daha çok keyif aldığını belirtmiştir. Günlük internet kullanımı 2 saat olan öğretmenler ise günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü öğretmenlere göre yüz yüze eğitimde daha çok keyif aldıkları sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda günlük internet kullanımı 3 saat ve üstü olan öğretmenler, günlük internet kullanımı 1-2 saat olan öğretmenlere göre yüz yüze eğitimden daha az keyif almaktadır. Diğer maddelere bakıldığında öğretmenlerin günlük internet kullanımlarına bakılmaksızın yüz yüze eğitimi büyük çoğunlukla tercih ettikleri görülmüş ve bu tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Tablo.8 Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri

Anket Maddeleri	Eğitim Fakültesi		Diğer	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?	1,9	98,1	3,2	96,8
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?	0,9	99,1	3,2	96,8
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	1,4	98,6	3,2	96,8
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?	1,9	98,1	3,2	96,8
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?	9,0	91,0	16,1	83,9
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?	68,6	31,4	58,7	41,3
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?	1,4	98,6	4,7	95,3
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?	1,9	98,1	5,4	94,6
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?	74,3	25,7	69,6	29,3
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?	0,5	99,5	6,5	93,5
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?	74,9	25,1	64,5	35,5
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?	1,0	99,0	3,2	96,8
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?	1,4	98,6	3,3	96,7
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?	4,3	95,7	6,5	93,5
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?	1,4	98,6	2,1	97,9
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?	2,8	97,2	5,4	94,6
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?	2,9	97,1	4,3	95,7

Tablo.8 Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri (Devamı)

Anket Maddeleri	Eğitim Fakültesi		Diğer	
	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)
18.Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığımız yöntemler daha çeşitliydi?	7,1	92,9	6,5	93,5
19.Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?	7,7	92,3	6,4	93,6
20.Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?	63,8	36,2	59,8	40,2
21.Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?	0,5	99,5	3,2	96,8

Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler yüz yüze eğitimde konu yetiştirmenin daha kolay olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler de yüz yüze eğitimi tercih ederken bu oran eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha azdır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler eğitim kalitesinin yüz yüze eğitimde daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuş ve diğer fakülteden mezun olan öğretmenlere göre daha çok tercih etmiştir.

Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler, teknoloji kullanımının, öğrencilerin dikkatini çekmede zorlanmalarının, istenmeyen davranışların fazlalığının ve iş yüklerinin uzaktan eğitimde daha fazla olduğunu belirtmiştir. Fakat eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla uzaktan eğitimde teknolojiyi daha çok kullandıklarını, öğrencilerin dikkatini çekmede daha çok zorlandıklarını, istenmeyen davranışlarla daha çok karşılaştıklarını ve iş yüklerinin daha fazla olduğunu belirterek bunu ortaya koymuştur. Diğer maddelerde öğretmenlerin mezuniyet durumu fark etmeksizin büyük çoğunlukla yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüş ve bu tercihler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin uzaktan ve yüz yüze eğitimden hangilerini neye göre tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Muğla ilindeki 28 ilkökulda görev yapan 306 öğretmenin verilerine göre yapılmış olup 2021-2022 bahar dönemini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda en çok dikkat çeken bulgu öğretmenlerin çoğunluklu olarak yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmeleridir. Yılmaz, Yılmaz ve Savaş'ın (2021) yaptığı İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri adlı çalışmasında da öğretmenler büyük çoğunlukla yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmektedir. Bu sonuç bulgumuzu desteklemektedir.

20 yıl ve üstü öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir yüzde ile teknolojiyi en fazla uzaktan eğitimde kullandıkları tespit edilmiştir. Demir ve Özdaş (2020) yapmış olduğu Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders anlatımında olsun ödevlendirmelerde olsun teknolojinin daha fazla kullanılması sonucu bunu desteklemektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler yüz yüze eğitimde daha fazla yöntem ve teknik kullandıklarını belirtmiştir. Alanyazında uzaktan eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yüz yüze eğitime göre daha yetersiz kaldığı ve öğrencilerin yüz yüze eğitimde daha aktif ve eğlenceli zaman geçirdiğini gösteren sonuçlar olması bunu desteklemektedir (Özcan ve Saydam, 2021).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu programdaki konuların yüz yüze eğitimde daha kolay yetiştiğini belirtmiştir. Urhanoğlu, Bayırlı ve Aslan Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri adlı çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde konuyu yetiştirmekte zorlandıklarını ve konunun eksik kaldığını ya da verilen sürenin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu da ortaya çıkan bulguyu destekler nitelikte bir sonuçtur. Koç (2021) yapmış olduğu İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi adlı çalışmasında, öğretim programlarında yer alan kazanımların büyük çoğunluğu uzaktan eğitime uyarlanabilir özellikte olmakla birlikte uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşamamaları için belirlenen bazı kazanımların gözden geçirilip düzenlenmesi gerektiğini tespit etmiştir.

Urhanoglu, Bayırlı ve Aslan'ın çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılımlarının öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı görülmüştür. Baloglu ve Fırat (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin derslere katılımlarının yetersiz olması, sınıf yönetimi ve öğrencilere dönüt verme konusunda zorluk yaşanması ve ölçme değerlendirilmenin sınırlılığında dolayı yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da ilkökul öğretmenlerine sorulan öğrenci katılımının uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla olduğu sorusuna öğretmenler büyük çoğunlukla yüz yüze eğitim cevabını vererek bu araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencilerle iletişiminin çoğunlukla yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sosyalleşme ve iletişim bakımından yüz yüze eğitimde daha iyi olduğu farklı bir çalışma ile de ortaya konmuştur (Baloglu ve Fırat, 2022). Urhanoglu, Bayırlı ve Aslan'ın yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri takip ve kontrol edememe, sağlıklı etkileşim ve iletişim kuramama gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmeleri de bunu destekler niteliktedir. Bu iletişim eksikliğinin motivasyon eksikliği, uzaktan eğitimde göz teması ve sınırlı iletişim olması da bununla paralellik gösterir (Demir ve Erbil, 2021).

Özdoğan ve Berkant (2020) Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışmalarında uzaktan eğitimde motivasyon kaybı, etkileşim yetersizliği, donanım eksikliği, sosyalleşme sorunu gibi dezavantajlar olduğunu saptamıştır. Bu araştırma da uzaktan eğitimin daha az tercih edilmesinde bu dezavantajların etkili olduğu sonucu bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Baran ve Sadık (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşimi güçlü iken öğrenci-öğrenci etkileşiminin zayıf olduğu ortaya konmuştur. Bunun sebebi olarak da katılımcıların süresinin kısıtlılığı ve programı yetiştirme zorunluluğunun olması sonucuna bağlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler ödevlendirmelerin niteliğinin yüz yüze eğitimde çoğunlukla daha iyi olduğunu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ödevlendirmelerde ve ödev kontrollerinde sorunlar yaşandığına dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Erbil & Demir ve Erbil, 2021). Araştırma bulgularına göre öğretmenler materyal kullanımlarının yüz yüze eğitimde daha fazla olduğunu sonucunu çıkarmışlardır. Ayaz (2021) tarafından yapılan İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi çalışmasında öğretmenler de uzaktan eğitimde materyal eksikliğini belirtmişlerdir. Bulgumuz bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Sertkaya Dinler (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler bilgisayar, online ders kaynak ve materyal kullanımında kendilerine yeni bilgi ve beceriler kattıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin de teknolojik aletleri doğru kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde daha çok zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bulut ve Kırmızı'nın (2021) yaptığı Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri adlı çalışmada öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkatini çekmekte zorlandıklarını, öğretmen ders anlatırken öğrencilerin televizyon izlediğini, soruları yanıtlamadığını ve derse odaklanamadığını belirtmişlerdir. Bulunan bu sonuç alanyazındaki bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre istenmeyen davranışların çoğunlukla uzaktan eğitimde görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Baran ve Sadık'ın (2022) yaptığı çalışmada da istenmeyen davranışların uzaktan eğitimde daha fazla olduğu, öğrencileri takip etme de zorlandığı, sınıf yönetiminin zorlaşması gibi unsurlar uzaktan eğitimin daha az tercih edilmesinde bir seçenektir. Yapılan bu çalışmada uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığı için bu davranışlarda buldukları sonucu da ortaya çıkmıştır. Bulgularımız yapılan bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarının yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kızıldaş ve Özdemir (2021) tarafından yapılan çalışmada velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenememesi, öğretmen ve velilerin teknoloji kullanımı konusundaki deneyimsizliği ile öğrencilerin akademik başarısının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma araştırmadaki bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Batmaz, Kılıç ve Batmaz'ın (2021) yaptığı çalışmada öğretmenler derslere aktif katılım olmaması, sınıf ikliminin oluşmaması, sınıf dışı etkinlik yapamaması, kullanılan yöntem ve tekniklerin azlığı,

velilerin öğrencilere yardım etmesi ve etkinliklerin eğlenceli geçmemesi gibi sebeplerden dolayı uzaktan eğitimde zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadaki bulgulara göre de öğretmenlerin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih etmelerindeki en büyük nedenlerin uzaktan eğitimin sahip olduğu dezavantajlar olduğu saptanmıştır. Bu yönüyle alanyazındaki bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlere uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih edecekleri sorusuna öğretmen büyük çoğunlukla yüz yüze eğitimi tercih edecekleri görüşünü ortaya çıkarmışlardır. Baran ve Sadık'ın (2022) yaptığı çalışmada ise öğretmenler sürecin hibrit olarak ilerleyebileceğini belirtmişler ve yüz yüze eğitim sürecinde uzaktan eğitimi soru çözme, bireysel danışmanlık gibi faaliyetlerde kullanabileceklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonuçlarına uygun olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlere uzaktan eğitimde iletişim konularında hizmet içi eğitim desteği verilebilir. Böylece öğretmenler uzaktan eğitimde kurulacak olan iletişim için daha çok bilgi ve donanıma sahip olacaklardır.
2. Öğretmenlere uzaktan eğitim ile ders işleme konusunda destekleyici eğitimler verilebilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere uzaktan eğitim ile dersleri yürütme bağlamında destekleyici kaynak, araç ve materyaller sağlanabilir. Böylece öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerini daha kolay ve etkili olarak işe koşup işlevsellik sağlayabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alt yapı ve üst yapı eksikliği yaşanan coğrafi yerlerde çalışmalar yapılabilir. Çünkü bu uzaktan eğitimin bir sınırlılığı olmakla beraber çözülebilecek bir sorun olarak görülebilir.
5. Ailelerin çocuklarına bu süreçte destek olması için Halk Eğitim Merkezi tarafından ailelere uzaktan eğitimin yönetimi konusunda eğitim verilebilir. Böylece süreçte ailelerde çocuklarına destek olduğu için daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir.
6. YÖK yoluyla öğretmenlere üniversite öğretim elemanları tarafından uzaktan eğitime ilişkin seminerler ya da eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1) , 298-342
- Bakioğlu, B. Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baloğlu, E., & Fırat, M. (2022). İlkokul öğretmenleri covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaşıyorlar? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-35.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854.
- Batmaz, O., Batmaz, M. C., & Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Bensghir, T. K. (1996). *Bilgi teknolojileri ve örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE.
- Bulut, S., & Kırmızı, F. S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2016). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Adana, Seyhan, Türkiye.
- Erbil, D. G., Demir, E., & Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3).

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kızıldaş, Y., & Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80).
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Özcan, A. F., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sertkaya Dinler, S. (2022). *Covid—19 Salgın Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, 2022.
- Sezgin, S. & FIRAT, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Tor, H. & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The turkish online journal of educational technology*, 3(1), 120-130.
- Urhanoglu, İ., Bayırlı, H., & Aslan, U. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 226-251.
- Yılmaz, K. & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E., & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.

EK 1. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin tercihlerini belirleme anketi

Anket Maddeleri	Uzaktan	Yüz yüze
1. Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih ediyorsunuz?		
2. Yüz yüze eğitim mi daha yararlı yoksa uzaktan eğitim mi?		
3. Öğrencilerin dikkati uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?		
4. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrencilerin derslere etkin katılımı daha iyiydi?		
5. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi konuları yetiştirmek daha kolaydı?		
6. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi teknolojiyi daha çok kullandınız?		
7. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi öğrenciye katkınız daha fazlaydı?		
8. Öğrencilerin derslere ilgileri uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha iyiydi?		
9. Öğrencilerin dikkatini çekmede uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha çok zorlandınız?		
10. Uzaktan eğitimin mi yüz yüze eğitimin mi eğitim kalitesinin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?		
11. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi istenmeyen davranışlar daha çok oluyordu?		
12. Öğrencilerle kurulan iletişim yüz yüze eğitimde mi uzaktan eğitimde mi daha iyiydi?		
13. Bir tercih yapacak olsanız uzaktan eğitime mi dönerdiniz, yüz yüze eğitimin devam etmesini mi isterdiniz?		
14. Kendinizi uzaktan eğitimde mi yoksa yüz yüze eğitimde mi daha rahat hissediyorsunuz?		
15. Öğrencilerin akademik başarıları yüz yüze eğitim de mi daha fazla, uzaktan eğitimde mi?		
16. Ödevlendirmelerin niteliği uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha etkili?		
17. Uzaktan eğitimde mi ders anlatmaktan daha çok keyif alıyorsunuz, yüz yüze eğitimde mi?		
18. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi kullandığınız yöntemler daha çeşitliydi?		
19. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi materyal kullanımınız daha fazlaydı?		
20. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi iş yükünüz daha fazlaydı?		
21. Uzaktan eğitimde mi yüz yüze eğitimde mi daha fazla mesleki doyum alıyordunuz?		

Extended Abstract

Distance education eliminates geographical constraints and offers various learning opportunities. While it has advantages in terms of reducing costs and reaching a broader audience, it also has limitations, such as hindering social interaction and not being suitable for practical, hands-on learning. In Turkey, distance education has been implemented through various channels, including EBA (Education Information Network). The decision to adopt distance education through EBA and other platforms was made in March 2020 due to the pandemic. In summary, education, especially distance education, has become more crucial during the pandemic, allowing continuity in learning despite the challenges of face-to-face teaching. Technology has played a significant role in supporting education and providing various opportunities for learners. However, it also has its limitations and cannot fully replace traditional face-to-face education.

Considering the significant role of teachers in the implementation of distance education, especially in primary schools where the foundations of education are laid, it is essential to examine the preferences and thoughts of primary school teachers regarding distance education and face-to-face education in detail. The main purpose of this research, conducted among teachers, is to evaluate distance education and face-to-face education in the context of primary school teachers' views. Within this main context, dimensions such as the positive and negative aspects of distance education and face-to-face education, their quality, preferences, contributions, and areas of improvement have been investigated. In line with the general aim of the research, the following questions have been addressed:

- What are teachers' views on distance education and face-to-face education?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on their gender?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on their years of experience in the profession?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on their education/certification status?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on their computer proficiency?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on their internet usage throughout the day?
- What are teachers' views on distance education and face-to-face education based on the faculty they graduated from?
- When examining the personal data of teachers, it is observed that female teachers are more prevalent, and most of the teachers have been serving for 20 years or more. The majority of teachers do not have training or certification related to distance education, while their computer proficiency is mostly intermediate to good. Teachers' internet usage is generally determined to be 2 hours or 3 hours and above per day, and most teachers have graduated from education faculties.

The research adopts a quantitative approach and a survey model. Survey models provide the opportunity to observe a situation without making any changes in its environment or conditions, either in the past or at present. The research data was collected through a research questionnaire developed by the researchers. To collect all the data desired within the scope of the research, it was decided to develop a questionnaire by the researchers. Additionally, the survey technique was deemed a suitable choice to obtain different views and suggestions on distance education and face-to-face education. The research was conducted with 306 primary school teachers working in Muğla province in Turkey during the 2022 spring semester. For data collection in the research scope, the "Distance Education or Face-to-Face Education?" questionnaire, consisting of 27 items developed by Sayım AKTAY and Rûmeysa KESER after reviewing the literature, was used. SPSS (Version 22) statistical package program was used for the analysis of research data. Besides percentage and frequency analysis, the Chi-square test was utilized for examining the groups.

The research results indicate that the majority of teachers prefer face-to-face education compared to distance education. Furthermore, a significant number of teachers find face-to-face education more

beneficial. According to teachers, students' attention and active participation in lessons are better in face-to-face education. They also believe that covering topics in face-to-face education is easier, and they feel that their contributions to students are more significant. However, teachers also mention that students' interest in lessons is better in face-to-face education, but they face more challenges in capturing students' attention in distance education. Teachers perceive the quality of face-to-face education to be higher, and they express that communication with students is better in face-to-face education. Teachers feel more comfortable in face-to-face education, and they believe that students' academic achievements are better in face-to-face education. Moreover, teachers state that they use more methods and materials in face-to-face education. Additionally, teachers experience more professional satisfaction in face-to-face education. However, teachers also emphasize that there are unwanted behaviors in distance education, and the workload is higher compared to face-to-face education.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

