



IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 6

Issue: 3

November 2022



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 3

Kasım 2022

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: 6

Issue: 3

November 2022

Owner

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

Chief Editors

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

Page Design

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

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

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

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

Menteşe- Muğla/Turkey

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/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Gülден UYANIK, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
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. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Republic of Turkey Ministry of National Education, Italy*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim DELEN, *Uşak University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Emel ÇİLİNGİR ALTINER, *Çukurova University, Turkey*
Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ, *Trakya University, Turkey*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ *Istanbul Medeniyet University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*
Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Turkey*
Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

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

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

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

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

SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *MSKU, Turkey*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Suat MERİÇ Hilmi DEMİRKAYA	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri	161-172
Gülşah AÇIKGÖZ Midrabi Cihangir DOĞAN	1. Sınıf Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere Örneği	173-182
Yalçın BAY Büşra BADEMCİ	Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	183-193



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri¹

The Views of Social Studies Teachers on Distance Education During the Pandemic Process

Suat MERİÇ²

Hilmi DEMİRKAYA³

doi: 10.38089/iperj.2022.114

Geliş Tarihi: 19.10.2022

Kabul Tarihi: 28.11.2022

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2022

Öz: Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda dersler uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Bu süreçte ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitimle ilgili bazı olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaşmışlardır. Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden itibaren etkili olan pandemi sebebiyle derslerinde uzaktan eğitimi deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürecin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma tarama deseninde tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Uzaktan Eğitim Algıları” ölçeğine verdikleri yanıtlarla nicel veriler ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın verileri Antalya iline bağlı 5 merkez ilçede, resmi ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çalışma grubu toplam 211 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel araştırma sonucunda “Uzaktan Eğitim Algıları” ölçeğinden elde edilen verilerin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süresi, okul türü ve haftalık ders verme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım göstermesi nedeni ile parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyete, medeni duruma, okul türüne ve yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; hizmet süresi ve haftalık ders verme süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve ilgili literatür göz önünde bulundurularak tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmacılara ve yetkililere yönelik bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, sosyal bilgiler, pandemi, uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim

Abstract: During the COVID-19 pandemic period, courses in schools affiliated to the Ministry of National Education in Türkiye were carried out through distance education. In this process, secondary school social studies teachers encountered some positive and negative situations related to distance education. In this study, it is aimed to reveal the views of social studies teachers who have experienced distance education in their classes due to the pandemic, which has been effective since the spring semester of the 2019-2020 education year, on the positive and negative aspects of the process. The research was designed in survey pattern. Quantitative data were presented with the answers given by social studies teachers to the scale of “Distance Education Perceptions of Teachers Scale”. The data of this research were obtained from social studies teachers working in state and private schools in 5 central districts of Antalya province. The study group consists of a total of 211 social studies teachers. As a result of the quantitative research, it was examined whether the data obtained from the "Distance Education Perceptions" scale showed significant differences according to teachers' gender, age, marital status, length of service, school type and weekly teaching time. In the analysis of the data, independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used due to the normal distribution of the data. As a result of the analysis, it was found that teachers' perceptions of distance education differed significantly according to gender, marital status, school type and age, it was determined that there was no significant difference according to the length of service and weekly teaching time. In line with the findings obtained, the discussion was conducted by considering the result and the relevant literature. A number of recommendations were presented to researchers and authorities.

Key Words: Teacher, social studies, pandemic, distance education, emergency distance education

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek lisans öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, suatmeric80@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2010-7801>

³ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4456-580X>

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca hayatın normal akışını etkileyen birçok olay yaşanmış, salgın hastalıklar, doğal afetler ve krizler sonrasında dünyada köklü değişimler olmuş ve hiçbir şey artık eskisi gibi olmamıştır. Geçmişte yaşanan bu durumlara benzer süreçleri yaklaşık iki yıldır tüm dünyada yaşamaktayız. İlk olarak 2019 yılı aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgını (pandemi) pek çok alanı olduğu gibi eğitimi de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu dönem, ilkokul çağlarından üniversiteye kadar tüm öğrencileri, öğretmenleri ve eğitimin paydaşlarını etkilemiştir. Bu dönemi daha iyi anlayabilmek adına öncelikle şu kavramların açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Salgın kavramı “belirli bir alanda, belirli bir grup insan arasında, belirli bir süre boyunca beklenenden daha fazla vaka görülmesi” olarak tanımlanırken epidemi, “bir topluluk veya bölgede görülen salgın” olarak tanımlanır. Pandemi ise “bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi” olarak tanımlanmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020a). Bu tanımlar incelendiğinde son iki yılda tüm dünyanın yaşadığı süreci pandemi kelimesiyle değerlendirmek son derece yerinde olacaktır.

Dünya tarihi incelendiğinde belirli zaman aralıklarında bu tip dönemler yaşanmış, ilk başta küçük çaplı başlayan hastalık, zamanla daha geniş kitlelere ulaşarak büyük çaplı sonuçlar doğurmuştur. Bu salgınların olumsuz etkilerini en aza indirmek için her ülke imkânları dâhilinde birtakım önlemler almıştır. Bunlar; tam kapanmaya gitme, eğitime ara verme, yolculuk kısıtlamaları, toplu alanları ve toplu etkinlikleri yasaklama gibi bulaş riskini azaltacak önlemlerin yanında; sağlık alanına yapılan yatırımlar ve sağlık sistemini güçlendirme çalışmalarıdır. Geçmişte yaşanan ve insan hayatına büyük etkileri olmuş olan başlıca salgınlar; veba, kolera, tifüs, çiçek, ebola ve grip gibi hastalıklardan kaynaklanmıştır (Söğüt, 2020, s.57).

İlk olarak 2019 yılının aralık ayı sonlarında, Çin’in Wuhan bölgesinde görülen, bulaştığı kişide ateş, öksürük ve nefes darlığı gibi solunum yolu hastalıklarının belirtilerini gösteren Koronavirüs; kısa sürede tüm dünyaya yayılmış, ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020b). Bunun akabinde ülkeler geçmişte yaşanan salgın hastalıklarda olduğu gibi sahip oldukları imkânlar dâhilinde birtakım önlemler alarak süreci yönetmeye çalışmışlardır.

Türkiye’de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Bu tarihten itibaren Covid-19 salgını ve bunun doğrudan ve dolaylı etkileri bazı zorlukları beraberinde getirerek günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış ve bu kesinti eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu süreçte, Türkiye’de okullar ilk aşamada 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir.

Alınan önlemlere rağmen salgının etkileri artarak devam etmiş, bu nedenle 29 Nisan 2020 tarihinde alınan bir kararla, 31 Mayıs 2020 tarihine kadar “uzaktan eğitime” geçileceği duyurulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin sınıf geçmeleri ile ilgili olarak birinci dönem notlarının geçerli olacağı ve her koşulda üst sınıfa geçecekleri açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2020). Yükseköğretimde ise 12 Mart 2020’de eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminin “tamamen açık ve uzaktan öğrenme sistemi” ile sürdürülmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020).

Bu süreçte Türk Toplumunu “uzaktan eğitim” kavramını daha önce hiç duymadığı kadar duymuş, uzaktan eğitim adeta hayatımızın merkezine oturmuştur. Bu kavramı kısaca tanımlayacak olursak; uzaktan eğitim “yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı, öğretmenler ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanılmasına dayalı düzenlenen bir öğretim yöntemidir” (Valentine, 2002). Diğer bir tanıma göre ise, öğretme ve öğrenme sürecinin büyük bir kısmında öğrenen ve öğretmenin birbirlerinden ayrı ve uzak olduğu, ders içeriğine uygun materyal ve belgelerin sıklıkla kullanıldığı ve daha bağımsız olarak yürütülen bir eğitim şekli olarak betimlenmektedir (Uşun, 2006).

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimde en önemli nokta kaynak ve alıcının öğretene ve öğrenenin farklı ortamlarda yer alması ve teknolojik imkânların aktif bir şekilde kullanılmasıdır. Uzaktan eğitim ve bilgi

teknolojileri özellikle son otuz yıldır aktif olarak kullanılmakta olup, toplumun kabul ettiği en hızlı ilerleyen çevrimiçi ve çevrimdışı teknolojiler sayesinde insanlığın tüm kültürel değerlerini etkilemekte ve değiştirmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017).

Bu teknolojiler özellikle Covid-19 salgını döneminde bilgi erişimini ve dağıtımını dünya nüfusunun büyük bir bölümü için kullanılabilir hale getirerek eğitim içeriğinin dijital ortamda taşınmasına ve aktarılmasına yardımcı olmuştur (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020).

Pandemi dönemiyle birlikte Türkiye’de bütün eğitim kademelerinde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu çalışmada ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu deneyimin incelenmesinin gelecekte yapılacak uygulamalara yön verebileceği öngörülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunmaları ile gerçekleştirilen eğitim uzaktan eğitim şeklinde ifade edilmektedir. Yıllar içerisinde teknolojiye yaşanan gelişmeler internet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimi popüler hale getirmiştir.

2019-2020 eğitim öğretim yılında yaşanan pandemi sebebiyle tüm dünyada zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları sürecin olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesi gelecekte eğitim uygulamalarında sürecin yapılandırılması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim sistemiyle yapılan sosyal bilgiler dersi eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Çalışmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları haftalık ders verme süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

163

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma tarama desenine göre tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen mevcut bir durumu bulunduğu haliyle tasvir etmeyi amaçlar. Bu araştırma çeşidinde araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu haliyle tanımlanmaya gayret edilir (Karasar, 2003). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Uzaktan Eğitim Algıları” ölçeğine verdikleri yanıtlarla nicel veriler ortaya konulmuştur.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın verileri Antalya iline bağlı 5 merkez ilçede, resmi ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilmiştir. Bu araştırmanın verilerinin çalışma grubu toplam 211 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 2.1. Verilerin Elde Edildiği Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	Erkek		
N	131	80		
Yaş	25-31	32-38	39-45	46 ve üstü
N	16	55	97	43
Medeni Durum	Evli	Bekâr		
N	176	35		
Hizmet Süresi	3-6 yıl	7-10 yıl	10-15 yıl	15 ve üstü
N	6	31	38	136
Okul Türü	Resmi	Özel		
N	188	23		
Ders Saati	1-10 saat	11-20 saat	21-30 saat	
N	23	46	142	

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği: Bu ölçek Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce ülkemizde uzaktan eğitimin başlanmasından kırk beş (45) gün sonra farklı alanlardan 24 öğretmen ile internet ortamında görüşmeler yapılmış ve uzaktan eğitim ile ilgili neler algıladıkları sorulmuştur. Öğretmenler görüşlerini dijital alanda bir platforma yazmıştır. Elde edilen görüşler ölçek maddesi şeklinde ifade edilmiş ve araştırmacılar tarafından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddenin öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile ilgili olup olmadığını, ilgili ise aynen kalması ya da düzeltilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 356 öğretmenden alınan veriler doğrultusunda yapılmıştır. Ölçeğin 37 maddeden oluşan son formunun Cronbach Alpha katsayısı 0,901 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi sonucunda ölçekte beş faktör belirlenmiş ve bu faktörlerin açıkladığı varyans %62,47’dir. Bu faktörler: öğretmenlerin kendileri, uzaktan eğitimin uygulanması, uzaktan eğitimde öğretim uygulamaları, uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitimde ödevler şeklinde isimlendirilmiştir.

164

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde nicel veri analizine uygun teknikler kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öncelikle veri setinin ve alt boyutlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış histogram grafiği incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Dağılımların Normalliği

	X_{mod}	X_{ort}	\bar{X}	K_y	B_s
U.E.’de öğretimin sürdürülüşü	28.00	26.00	25.80	-0.005	-0.67
U.E.’ye ilişkin kendi durumları	36.00	36.00	35.45	-0.469	0.95
U.E.’de öğretim uygulamaları	32.00	32.00	33.00	0.076	0.86
U.E.’ye ilişkin tutum	12.00	13.00	13.04	0.502	0.75
U.E. sürecinde ödev	16.00	14.00	14.02	-0.511	0.68
Toplam	119.00	121.00	121.31	-0.372	0.95

Merkezi eğilim ölçülerinden mod (X_{mod}), medyan (X_{ort}) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık (K_y) ve basıklık (B_s) katsayılarının -1 ve +1 sınırları arasında olduğu belirlenmiştir. Dağılımların histogramı incelendiğinde ise yukarıdaki bulgulara paralel bir sonuç elde edilmiştir. Bu bulgular sonucunda dağılımın normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım göstermesi nedeni ile parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buradaki amaç veriyi anlayabilmek, desenleri ve ilişkileri tespit edebilmek ve sonuçları daha iyi kullanabilmektir. Bu araştırmada da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarına ait veriler betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgu ve Yorum

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar İçin T-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
U.E.’de öğretimin sürdürülüşü	Kadın	131	25.75	4.22	209	-0.234	0.815
	Erkek	80	25.89	4.19			
U.E.’ye ilişkin kendi durumları	Kadın	131	36.02	4.94	209	2.159	0.032
	Erkek	80	34.53	4.73			
U.E.’de öğretim uygulamaları	Kadın	131	33.27	3.71	209	1.213	0.226
	Erkek	80	32.56	4.66			
U.E.’ye ilişkin tutum	Kadın	131	13.70	3.21	209	3.883	0.000
	Erkek	80	11.96	3.07			
U.E. sürecinde ödev	Kadın	131	14.05	2.99	209	0.221	0.826
	Erkek	80	13.96	2.75			
Toplam	Kadın	131	122.79	11.81	209	2.177	0.031
	Erkek	80	118.90	13.75			

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretimin sürdürülüşüne, uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ve uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendi durumlarına ilişkin algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ve uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutlarda ve ölçekte kadınların ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadınların daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar İçin T-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının medeni duruma göre t-testi sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
U.E.’de öğretimin sürdürülüşü	Evli	176	25.93	4.20	209	1.016	0.311
	Bekar	35	25.14	4.19			
U.E.’ye ilişkin kendi durumları	Evli	176	35.24	5.01	209	-1.408	0.161
	Bekar	35	36.51	4.26			
U.E.’de öğretim uygulamaları	Evli	176	32.60	3.93	209	-3.281	0.001
	Bekar	35	35.03	4.36			
U.E.’ye ilişkin tutum	Evli	176	12.90	3.02	41.066	-1.158	0.254
	Bekar	35	13.77	4.26			
U.E. sürecinde ödev	Evli	176	13.82	2.95	209	-2.213	0.028
	Bekar	35	15.00	2.43			
Toplam	Evli	176	120.49	12.84	209	-2.133	0.034
	Bekar	35	125.46	11.16			

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretimin sürdürülüşüne ilişkin düşüncelerinin, uzaktan eğitimde kendi durumlarına ilişkin algılarının ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına, uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşüncelerinin ve uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutlarda ve ölçekte bekârların ortalamasının evlilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum bekârların daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar İçin T-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının okul türüne göre t-testi sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
U.E.'de öğretimin sürdürülüşü	Resmi	188	26.00	4.24	209	1.984	0.049
	Özel	23	24.17	3.46			
U.E.'ye ilişkin kendi durumları	Resmi	188	35.33	5.13	54.755	-1.820	0.074
	Özel	23	36.43	2.29			
U.E.'de öğretim uygulamaları	Resmi	188	33.04	4.26	41.431	0.662	0.512
	Özel	23	32.65	2.40			
U.E.'ye ilişkin tutum	Resmi	188	13.17	3.17	209	1.630	0.105
	Özel	23	12.00	3.83			
U.E. sürecinde ödev	Resmi	188	14.06	2.97	209	0.642	0.522
	Özel	23	13.65	2.29			
Toplam	Resmi	188	121.61	13.20	43.459	1.522	0.135
	Özel	23	118.91	7.12			

Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitimde kendi durumlarına ilişkin algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına, uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşüncelerinin ve uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretimin sürdürülüşüne ilişkin düşüncelerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutta resmi okuldaki öğretmenlerin ortalamasının özel okuldakilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum resmi okuldaki öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının yaşlarına göre one way anova testi sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Yönü
25-31 (1)	16	124.13	8.53	Gruplar Arası	2107.942	3	702.647	4.586	0.004	4 ▶
32-38 (2)	55	122.09	12.12	Gruplar İçi	31717.414	207	153.224			1, 2, 3
39-45 (3)	97	123.14	11.99	Toplam	33825.355	210				
46 ve üstü (4)	43	115.16	14.54							

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(3, 210) = 4.586$, $p < 0.05$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. 46 ve üstü olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 115.16$) ortalaması 25-31 yaşındaki ($\bar{X} = 124.13$), 32-38 yaşındaki ($\bar{X} = 122.09$) ve 39-45 yaşındaki öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 123.14$) daha düşüktür.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının hizmet sürelerine göre one way anova testi sonuçları

Hizmet Süreleri	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
3-6	6	125.17	4.88	Gruplar Arası	119.331	3	66.444	0.409	0.747
7-10	31	122.74	8.30	Gruplar İçi	33626.025	207	162.445		
11-15	38	121.58	11.49	Toplam	33825.355	210			
16 ve üstü	136	120.74	14.03						

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir, $F(3, 210)=0.409$, $p>0.05$. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının uzaktan eğitimde haftalık ders verme sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının uzaktan eğitimde haftalık ders verme sürelerine göre one way anova sonuçları

Ders Verme Süreleri	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1-10 saat	23	1119.91	13.83	Gruplar Arası	84.371	3	42.186	0.260	0.771
11-20 saat	46	120.74	11.85	Gruplar İçi	33740.984	207	162.216		
21-30 saat	142	121.73	12.83	Toplam	33825.355	210			

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının eğitimde haftalık ders verme sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir, $F(3, 210)=0.260$, $p>0.05$.

Tartışma ve Sonuç

2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden başlayarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemine kadar yaklaşık bir buçuk yıl etkili olan pandemi sebebiyle derslerinde uzaktan eğitimi deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürecin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları nicel değerlendirmelerle ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın verileri Antalya iline bağlı 5 merkez ilçede, resmi ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilmiştir. Verilerin toplandığı çalışma grubu toplam 211 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın analiz kısmında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı boyutlarda ve ölçeğin tamamında kadın öğretmenlerin ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Dursun ve Yıldız, 2019; Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi, 2020; Gök ve Kılıç Çakmak, 2020; Özen ve Baran, 2020). Kadın öğretmenliğin erkek öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk alma eğilimi gösterdikleri, daha esnek, planlama konusunda özeverili ve sabırlı hareket ettiklerine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Galpin ve Sander, 2007). Gündüzalp (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumlarını incelemiş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitim konusunda daha duyarlı oldukları sonucunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutlarda ve ölçeğin tamamında bekârların ortalamasının evlilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum bekârların daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutta resmi okuldaki öğretmenlerin ortalamasının özel okuldakilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum resmi okuldaki öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ve Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) çalışmalarında özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmî okullarda görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı 46 ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının diğerlerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dursun ve Yıldız (2019) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını farklı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yaş kademeleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik algılarında düşme olduğuna ilişkin benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Güler ve Şahinkayası ve Şahinkayası (2017) yaptıkları araştırmada bireylerde yaş yükseldikçe internet kullanımının azalmasından dolayı mesleğin ilk

yıllarında olan öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanım oranı, teknolojiye erişebilirlik, içerik oluşturma ve teknoloji okuryazarlığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dursun ve Yıldız (2019) çalışmalarında meslekî deneyim göz önüne alındığında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı sonucunu elde etmişlerdir. Genel olarak mesleğin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları daha yüksek bulunmuştur (Alea ve arkadaşları, 2020; Karaca ve arkadaşları, 2021; Kocayigit ve Uşun, 2020; Gündüzalp, 2021). Bazı araştırmalarda da mesleki tecrübenin daha düşük bulunduğu öğretmenlerin bilişim teknolojilerini daha etkin kullandıkları sonuçlarına erişilmiştir (Özçelik ve Kurt, 2007; Yılmaz Erdoğan, 2007).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının haftalık ders verme süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kaymaz (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimde farklılaşan iş yükü ve etkilerine ilişkin çalışmasında öğretmenlerin iş yüklerinin fazlalığı ile uyumlu bir şekilde uzaktan eğitim konusunda isteksizliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada uzaktan eğitimin olumsuz yönleri ile ilgili en dikkat çeken ifade alt yapı problemleri olmuştur. Bu durumun çözümü için öncelikle Türkiye'nin internet alt yapısı iyileştirilmeli, dezavantajlı bölgelerde bulunan öğrencilere canlı derslere ve EBA sistemine girebilmeleri için asgari şartlar sağlanmalı,

Teknolojik araç-gereçlerin temini noktasında ailelere maddi destek sağlanmalı,

Öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli,

Derse katılımı arttırmak için tedbir alınmalı gerekirse yüz yüze eğitimde olduğu gibi devam zorunluluğu getirilmeli,

Ölçme değerlendirme çalışmaları yüz yüze eğitimde yapıldığı şekliyle yapılmalı,

Okulda, mahallede ve kırsal kesimler için köylerde EBA destek merkezleri kurulmalı,

EBA da yer alan içerikler güncellenmeli ve zenginleştirilmeli,

Ailelere uzaktan eğitim konusunda bilgilendirme yapılmalı ve ailelerin farkındalıkları artırılmalı,

Öğrencilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurularak rehber öğretmenler ve uzman pedagoglar sürece dâhil edilmelidir.

Farklı branşlarda ve daha fazla örneklem üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bulgu ve sonuçların nedenlerini daha açık bir şekilde ortaya koyabilmek için nitel ve karma çalışmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Anadolu Ajansı. (2020). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktanegitime31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357> adresinden 18.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263.
- Dursun, İ. E., & Yıldız, B. B. (2019). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ili örneği. *IJHE*, 8(17), 74-99.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Doi:10.1186/s41239-020-00194-2.
- Galpin, V. C., & Sander, I. D. (2007). Perceptions of computer science at a South African University. *Computers & Education*, 49, 1330-1356.

- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. Doi: 10.24106/kefdergi.3914
- Gökalp, S. (2021). Pandemi döneminde ilköğretim kademesindeki çevrimiçi eğitim sürecinin öğretmen, öğrenci ve ebeveynler tarafından değerlendirilmesi-Elazığ örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Güler, H. , Şahinkaya, Y., & Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207. DOI: 10.31834/kilissbd.341511
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal Of Leadership Training (IJOLT)*, 1(1),
- Kocayigit, A., & Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özen, E., & Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.
- Söğüt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi sonrası normalleşme sürecinin sürdürülebilirliğe etkisi. *Mühendislik ve Mimarlık Bilimlerinde Güncel Araştırmalar Dergisi*, 55- 67.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, (2020a). Covid-19 Bilgilendirme Platformu, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66493/p.html> 23.02.2022 tarihinde görüntülenmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, (2020b). Covid-19 Bilgilendirme Platformu, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66393/covid-19-salgin-yonetimi-ve-calisma-rehberi.html>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020c.) <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>
- Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim (1.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3), 1-11.
- Yılmaz Erdoğan, A. (2007). İlköğretim 2. kademe okullarındaki branş öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- YÖK.(2020). Basın açıklaması.
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> 23.02.2022 tarihinde görüntülenmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Throughout the history of humanity, there have been many events that affect the normal flow of life, and after epidemics, natural disasters and crises, there have been radical changes in the world and nothing is the same as before. We have been experiencing processes similar to these in the past for about two years all over the world. The coronavirus epidemic (pandemic), which first appeared in China in December 2019 and affected the whole world in a short time, had a negative impact on education as well as many other fields. This period has affected all students, teachers and stakeholders of education from primary school age to university.

With the pandemic period, distance education has been compulsory in all education levels in Türkiye. In this study, the positive and negative situations experienced by secondary school social studies teachers during the distance education process were examined. It is foreseen that the examination of this experience of the teachers will guide the practices to be made in the future. The education carried out by the physical presence of students and teachers in separate environments is expressed as distance education. Advances in technology over the years have made distance education over the Internet popular.

Due to the pandemic in the 2019-2020 education year, distance education has been compulsory all over the world. Examining the positive and negative aspects of the process experienced by teachers in this process is considered important in terms of structuring the process in educational practices in the future.

Problem Statement: The aim of this study is to reveal the views of social studies teachers about the social studies course education made with the distance education system during the pandemic process. In this study, answers to the following sub-problems were sought within the framework of this main purpose.

Sub Problems:

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to gender?

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to marital status?

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to school type?

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to age?

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to their length of service?

Do social studies teachers' views of distance education differ significantly according to the weekly teaching time?

Method

This research was designed according to the quantitative research survey design. In this context, quantitative data were presented with the answers given by social studies teachers to the "Distance Education Perceptions of Teachers Scale".

Research Group: The data of this research were obtained from social studies teachers working in state and private schools in 5 central districts of Antalya. The study group of the data of this research consists of a total of 211 social studies teachers.

Data Collection Tool: The data of the study were collected with the "Distance Education Perceptions of Teachers Scale". Distance Education Perceptions of Teachers Scale: This scale was prepared by Kurnaz et al. (2020). Before the scale was developed, forty-five (45) days after the start of distance education in our country, 24 teachers from different fields were interviewed on the Internet and they were asked what they perceived about distance education. Teachers wrote their views on a digital platform. Obtained views were expressed in the form of scale items and presented to expert opinion by

the researchers. Experts stated whether each item is related to teachers' views of distance education, and if so, it should remain the same or be corrected. The validity and reliability studies of the scale were carried out in line with the data obtained from 356 teachers. The Cronbach Alpha coefficient of the final form of the scale consisting of 37 items was calculated as 0.901. In order to determine the construct validity, five factors were determined in the scale as a result of factor analysis and the variance explained by these factors was 62.47%. These factors were named as teachers themselves, implementation of distance education, teaching practices in distance education, attitude towards distance education, homework in distance education.

Data Analysis Techniques: suitable for quantitative data analysis were used in the analysis of the data obtained from the participants in the study. In the analysis of quantitative data, first of all, measures of central tendency, skewness and kurtosis coefficients were calculated and histogram graph was examined in order to test whether the data set and its sub-dimensions meet the normality assumption.

Findings

As a result of the analysis, it was determined that the teachers' thoughts on the continuation of teaching in distance education, teaching practices in distance education and homework in distance education did not differ significantly according to gender. It has been determined that teachers' perceptions of their own situation in distance education, their attitudes towards distance education and their general perceptions about distance education differ significantly according to gender. It was determined that the mean of women was higher than men in the dimensions and scale where significant difference was detected. This shows that women have more positive views.

As a result of the analysis, it was determined that their perceptions of their own situation in distance education, their attitudes towards distance education, their thoughts on teaching practices in distance education, their thoughts on homework in distance education and their general perceptions about distance education did not differ significantly according to the type of school. It has been determined that the teachers' thoughts on the continuation of teaching in distance education differ significantly according to the type of school. In the dimension where the significant difference was determined, it was determined that the average of the teachers in the public school was higher than that in the private school. This shows that the teachers in the official school have a more positive view.

Discussion and Conclusion

The data of this research were obtained from social studies teachers working in public and private schools in 5 central districts of Antalya province. The study group in which the data were collected consists of 211 social studies teachers.

The data of the study were obtained with the "Distance Education Perceptions of Teachers Scale". In the analysis part of the study, it was determined that the perceptions of teachers about distance education differed significantly according to gender, and the average of female teachers was higher than males in the whole scale. This shows that female teachers have more positive views. This result coincides with the results of studies in the literature (Dursun and Yıldız, 2019; Alea, Fabrea, Roldan, & Farooqi, 2020; Gök and Kılıç Çakmak, 2020; Özen & Baran, 2020). There are explanations that female teachers tend to take more responsibility than male teachers, are more flexible, act selflessly and patiently in planning (Galpin & Sander, 2007). Gündüzalp (2021) examined teachers' perceptions and attitudes towards distance education and determined that female teachers are more sensitive to distance education than male teachers.

It was determined that teachers' perceptions of distance education differed significantly according to the type of school. In the dimension where the significant difference was determined, it was determined that the average of the teachers in the state school was higher than that in the private school. This shows that the teachers in the official school have a more positive view. Moçoşoğlu and Kaya (2020) and Kurnaz, Kaynar, Barışık, and Doğrukök (2020) concluded that teachers working in private schools have more positive perceptions of distance education than teachers working in state schools.

It was determined that the teachers' perceptions of distance education differed significantly according to their age, and the average of the teachers who were 46 and above was lower than the others. In their study, Dursun and Yıldız (2019) examined teachers' perceptions of distance education according

to different variables, and they reached similar results regarding the decrease in teachers' perceptions of distance education as age levels increase. In their study, Güler and Şahinkayası and Şahinkayası (2017) concluded that the rate of use of educational technologies, accessibility to technology, content creation and technology literacy of teachers who are in the first years of the profession are higher due to the decrease in internet use as individuals get older.

It was determined that teachers' perceptions of distance education did not differ significantly according to their length of service. Dursun and Yıldız (2019) found in their study that there were significant differences in teachers' perceptions of distance education when their professional experience was taken into account. In general, teachers' perceptions of distance education in the first years of the profession were found to be higher (Alea et al., 2020; Karaca et al., 2021; Kocayığit and Uşun, 2020; Gündüzalp, 2021). In some studies, it was concluded that teachers with less professional experience use information technologies more effectively (Özçelik & Kurt, 2007; Yılmaz Erdoğan, 2007).

It was determined that teachers' perceptions of distance education did not differ significantly according to the weekly teaching time. Kaymaz (2021), in his study on the differing workload and effects of teachers in distance education, concluded that teachers' unwillingness towards distance education increased in line with the excess workload.

In the research, the most striking statement about the negative aspects of distance education was infrastructure problems. In order to solve this situation, first of all, Türkiye's internet infrastructure should be improved, minimum conditions should be provided for students in disadvantaged regions to attend live classes and the EIN (Education Information Network) system,

Financial support should be provided to families at the point of providing technological tools and equipment,

Teachers should be given in-service training on the use of technology,

Measures should be taken to increase participation in the course, if necessary, attendance should be made compulsory as in face-to-face education,

Assessment and evaluation studies should be carried out as in face-to-face education,

EIN support centers should be established in schools, neighborhoods and villages for rural areas,

The contents in the EIN should be updated and enriched,

Families should be informed about distance education and their awareness should be increased,

Considering that students may need psychological help, guidance teachers and expert pedagogues should be included in the process.

Similar studies can be done in different branches and on more samples.

This study was carried out in the survey model. Qualitative and mixed studies can be designed to more clearly reveal the reasons for the findings and results.

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





1. Sınıf Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere Örneği¹

A Comparison of Primary School 1st Grade Mother Tongue Course Curriculum: Türkiye and England

Gülşah AÇIKGÖZ²
Midrabi Cihangir DOĞAN³

doi: 10.38089/iperj.2022.115

Geliş Tarihi: 31.07.2022

Kabul Tarihi: 28.11.2022

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2022

Öz: Ana dili dersi tüm öğretim programlarının merkezinde yer alan temel derslerden biridir. Öğrenciler eğitim ve öğretim süreçlerinin tamamında anadillerini kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatlarında da ana dili çok önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda okullarda verilen ana dili eğitimi için hazırlanan ana dili öğretim programları büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, PISA’da önemli bir başarı elde etmiş İngiltere’de birinci sınıf düzeyinde kullanılan 2013 İngilizce öğretim programı ile Türkiye’de birinci sınıflarda kullanılan 2019 Türkçe öğretim programının karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kaynaklarını 2014 yılında hazırlanan İngiltere Ulusal Müfredatı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Çalışmada her iki ülkenin öğretim programları; yapısı, amaçları ve hedefleri/kazanımları bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretim programları yapısal olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretim programları amaçlar ve hedefler açısından benzerlikler göstermektedir. Çalışma sonucunda öğretim programlarının olumlu bulunan özellikleri program geliştirme süreçlerinde program geliştirme uzmanlarına örnek teşkil edebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, sınıf eğitimi, ana dili

Abstract: Mother tongue course is a basic course that is at the center of all teaching curricula. Students use their mother tongue in the whole process of education. In addition, the mother tongue has a very important place in the daily lives of students. In this context, mother tongue teaching curricula prepared for mother tongue education given in schools are of great importance. In this study, it is aimed to reveal the similarities and differences between the English curriculum used in the UK at the first-grade level and the Turkish curriculum used in the first grade in Türkiye. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data were analyzed through document analysis. The sources of the research are the British National Curriculum prepared in 2014 and the 2019 Turkish Curriculum. In the study, the curricula of both countries; analyzed and compared in terms of its structure, aims and objectives/learning outcomes. According to the findings of the research, curriculum differs structurally. In addition, curricula show similarities in terms of aims and objectives. As a result of the study, the positive features of the curriculum can set an example for curriculum development experts in curriculum development processes.

Key Words: Curriculum, primary education, mother tongue

¹ Bu çalışma, 16-18 Haziran 2022 tarihlerinde Çanakkale’de düzenlenen VI. International Teacher Education And Accreditation Congress adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, gacikgoz@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6234-0826>

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, mcdogan@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1473-7866>

Giriş

Öğretim programı, okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan ve bir dersin öğretimi için hazırlanan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2007). Öğretim programları, devletlerin ideolojik algılarını yansıtan aynı zamanda eğitim sistemimiz içerisinde temel yapıyı oluşturan ve sürecin planlı olarak ilerlemesini sağlayan dokümanlardır (Osmanoğlu & Yıldırım, 2013). Geçmişten günümüze öğretim programları günün ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncellenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretim programları da düzensiz bir zaman sıklığıyla değiştirilmiştir. İlk programlar ilköğretim programları bünyesinde 1924 yılında geliştirilmiştir. Daha sonra 1926, 1930, 1936 ve 1948 yıllarında programlar güncellenmiştir. 1981’de ders bazında öğretim programı geliştirme anlayışıyla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımının da temel alındığı 2005 yılında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Bu kapsamda Türkçe Öğretim Programı da yeniden düzenlenmiştir (Aslan & Atik, 2018). Günümüzde ise güncel olarak 2019 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı kullanılmaktadır (MEB, 2019).

İngiltere’de ise okuma, yazma ve matematiğin ön plana çıktığı program 1862’de hazırlanmıştır. 1960’larda öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan öğretim programları geliştirilmiş ve 1980’e kadar değişiklik yaşanmamıştır. 1980 yılında okullara daha fazla bağımsızlık verilmiş, öğretmen ve velilerin oluşturduğu idari yapı ile okulların yönetimi sürdürülmüştür. Ulusal müfredat ise ilk kez 1988 yılında oluşturularak okullarda öğretilecek zorunlu dersler belirlenmiştir (Çelebi, 2012). Günümüzde ise İngiltere’de 2013 yılında hazırlanan ve 2014 yılında güncellenen Ulusal Müfredat kullanılmaktadır. Ulusal Müfredat, İngiltere’deki okul programları için temel bir program niteliğindedir. Bölgesel düzeyde programlar farklılaşmakta her okul kendi bünyesinde oluşturduğu kurul aracılığıyla kazanımlar ve ders kitapları belirlemektedir. Okulların tamamı Ulusal Müfredatı esas alarak program hazırlamaktadırlar, programlar arasında ise %20 oranında farklılıklar görülebilmektedir (Serin, 2019).

Dünya’daki çeşitli eğitim modellerini inceleyerek faydalı uygulamaları örnek almak ve kendi eğitim sistemine katmak devletler için önemli ve doğru bir davranış olarak görülmektedir (Güzel vd., 2010). Bu ihtiyaçtan yola çıkarak eğitim sistemi içerisinde yer alan pek çok paydaş, ülkeler bazında öğretim programı karşılaştırmaları yapmaktadır (Durmuşçelebi, 2007; Karababa, 2005; Sevim & Toyran, 2021; Şentürk & Aktaş, 2015; Topçuoğlu, 2010). Eğitimin ülkenin bekası açısından ne derece önemli olduğunun farkında olan devletler kendi eğitim sistemlerini iyileştirmek amacıyla çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini incelemekte ve çözümler üretmektedir. Ülkelerin öğretim programlarını karşılaştırmak, eğitim sorunlarına farklı perspektiflerden yaklaşarak çözüm üretilmesine olanak sağlar (Gülcan & Şahin, 2021). Farklı ülkelerin öğretim programlarını incelemek, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak öğretim programlarımızın geliştirilmesi açısından önemlidir.

Literatür incelendiğinde Campbell ve Kyridakides (2000)’in İngiltere ve Kıbrıs’ta uygulanan Matematik programını karşılaştırdığı çalışmasında her iki ülke programının benzer biçimde dizayn edilmesiyle birlikte bazı temel farklılıklar da tespit edilmiştir. Ruddock ve Sainsbury (2008) de eğitim alanında başarılı ülkelerin ilköğretimde uygulanan matematik, fen ve anadili programlarını benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırmışlardır. Akiba ve arkadaşları (2012) ABD ve diğer 30 ülkenin PISA sonuçlarını doküman analizi yoluyla karşılaştırmışlardır (Çelebi, 2012). Durmuşçelebi (2007) ise Almanya ve Türkiye’de ilköğretimde okutulan anadili ders kitapları ve öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemiştir. Her iki ülkede anadili eğitiminde benzerlikler görülürken, Türkçe programında daha fazla detayın verildiği, Almanya programının ise daha genel olduğu görülmüştür.

2018 yılı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) verileri incelendiğinde “Okuma Becerileri” alanında İngiltere 504 puanla 14. Sırada yer alarak tüm ülkeler arasında önemli bir başarı göstermiştir. Türkiye ise 466 puanla 40. Sırada yer almaktadır (OECD, 2018). Bu çalışmada ülkemizde 1. sınıflara verilen ana dili dersleri ile PISA programında önemli bir başarı gösteren İngiltere’de 1. sınıflara verilen ana dili dersleri öğretim programlarının karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması ve Türkiye öğretim programlarına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel soruları şu şekildedir:

1. Öğretim Programları nasıl yapılandırılmıştır?
2. Öğretim Programlarının amaçları açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Hedeflerin içerik ve nicelik olarak benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla durumla ilgili derinlemesine bilgi sağlar (Johnson & Christensen, 2014). Araştırmanın verileri ise doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada farklı ülkelerin öğretim programlarının yapı, amaç ve hedefler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada İngiltere resmi internet sitesinde 2013 yılında yayınlanan ve 2014 yılında güncellenen İngiltere Ulusal Müfredatı dosyası ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde 2019 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı dosyası incelenmiştir.

2014 İngiltere Ulusal Müfredatı (England National Curriculum, 2014): 2013 yılında hazırlanan ve 2014 yılında güncellenen müfredat İngiltere’de halen güncel olarak kullanılmaktadır. Müfredat dokümanı toplamda 201 sayfadan oluşmaktadır ve ilkökul, ortaokul (Key stage 1-2) seviyelerini kapsamaktadır. Hazırlanan bu müfredat genel bir bakış açısı sunmaktadır. Okullar bu müfredat doğrultusunda kendi okul müfredatlarını oluşturmaktadırlar. İngiltere Ulusal Müfredatında ilk olarak okul müfredatlarının ve ulusal müfredatın yapısı, amacı ve hedefleri açıklanmıştır. Bu kısımda öğrencileri aritmetik, matematik, dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinilmiştir. Daha sonra her bir dersin tüm sınıf düzeylerindeki konularına ve kazanımlarına yer verilmiştir. İngiltere müfredatında yer alan dersler şöyledir: İngilizce, Matematik, Bilim, Sanat ve Tasarım, Bilgisayar, Tasarım ve Teknoloji, Coğrafya, Tarih, Diller, Müzik ve Beden Eğitimi.

2019 Türkçe Öğretim Programı: Türkiye’de hazırlanan öğretim programlarında İngiltere’nin aksine her bir ders için ayrı bir doküman oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2019’de hazırlanmış olduğu Türkçe Öğretim Programı toplamda 66 sayfadan oluşmaktadır. İngiltere Ulusal Müfredatında İngilizce dersi için 67 sayfa ayrıldığı düşünüldüğünde sayfa sayılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Türkçe Öğretim Programı, İngiltere’de de olduğu gibi ilkökul ve ortaokul düzeyini (1.-8. sınıflar) kapsamaktadır. Programın ilk bölümünde öğretim programları, programların genel amaçları, perspektifi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve bireysel öğretim programları açıklanmıştır. Programın sonraki bölümünde Türkçe Öğretim Programının uygulanması, özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve uygulamada dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır. Programın son bölümünde ise öğretim programının yapısı, kazanımların yapısı ve her sınıf düzeyinde kazanım ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel soruları şu şekildedir;

1. Öğretim Programları nasıl yapılandırılmıştır?
2. Öğretim Programlarının amaçları açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Hedeflerin içerik ve nicelik olarak benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

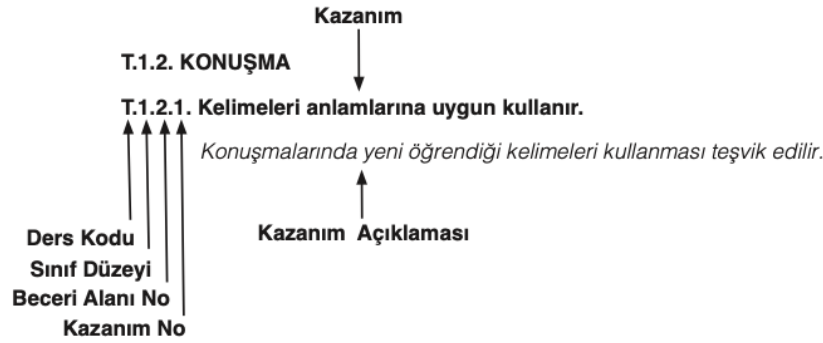
Öğretim Programlarının Yapısı

Öğretim programlarının temel olarak nasıl yapılandırıldığı incelendiğinde Türkiye’de 2019 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının, her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırıldığı görülmüştür. Bu temel dil becerileri altında ise kazanımlara yer verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında yer verilen dört temel dil becerisi: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programının Yapısı**Türkçe Öğretim Programı 1. Sınıf**

- T.1.1. Dinleme/İzleme
- T.1.2. Konuşma
- T.1.3. Okuma
- T.1.4. Yazma

Kazanımların altında ise gerekli hallerde çeşitli açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamalar ilgili kazanımın kapsam ve sınırlılıklarını belirleyen açıklamalardır. Her bir kazanım özgün bir koda sahiptir. Bu kod ders adı, sınıf düzeyi, beceri alanı ve kazanım numarasından oluşmaktadır.

**Şekil 1.** Türkçe Öğretim Programında Kazanımların Yapısı

İngiltere’de ise 2013 yılında hazırlanan müfredat kullanılmaktadır. İngilizce dersi müfredatında ise her sınıf düzeyinde okuma ve yazma becerileri altında alt bölümler verilmiştir. Bu bölümleri ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. İngiltere Öğretim Programının Yapısı**1. Sınıf (Key Stage 1 – year 1)****Reading (Okuma)**

- Reading – Word reading (Kelime okuma)
- Reading – Comprehension (Anlama)

Writing (Yazma)

- Writing – Transcription (Transkripsiyon)
- Writing – Composition (Kompozisyon)
- Writing – Vocabulary, grammar, and punctuation (Kelime, gramer, noktalama)

İngiltere programında okuma ve yazma temel becerileri İngilizce öğretimi için belirlenen iki temel beceri alanıdır. Bu konular altında okuma; kelime okuma ve anlama, yazma; yazı yazma, kompozisyon ve kelime bilgisi, gramer, noktalama olarak alt başlıklara ayrılmıştır. Temel beceriler altında İngiltere’nin belirlediği yasal gereksinimler sunulmuştur. Bu yasal gereksinimlerin ardından ise rehberlik edici notlar verilmiştir. Okuma ve Yazma konuları her iki öğretim programında da yer alırken konuşma teması İngiltere’de tüm dersler için geçerli bir konu olarak yer almaktadır. Türkiye programında ise yalnızca Türkçe dersi içerisinde yer alan bir konudur.

Year 1 programme of study

Reading – word reading
<p>Statutory requirements</p> <p>Pupils should be taught to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apply phonic knowledge and skills as the route to decode words ▪ respond speedily with the correct sound to graphemes (letters or groups of letters) for all 40+ phonemes, including, where applicable, alternative sounds for graphemes ▪ read accurately by blending sounds in unfamiliar words containing GPCs that have been taught ▪ read common exception words, noting unusual correspondences between spelling and sound and where these occur in the word ▪ read words containing taught GPCs and –s, –es, –ing, –ed, –er and –est endings ▪ read other words of more than one syllable that contain taught GPCs ▪ read words with contractions [for example, I'm, I'll, we'll], and understand that the apostrophe represents the omitted letter(s) ▪ read aloud accurately books that are consistent with their developing phonic knowledge and that do not require them to use other strategies to work out words ▪ re-read these books to build up their fluency and confidence in word reading.

Şekil 2. İngilizce Müfredatında Kazanımların Yapısı

İngiltere’de kazanımların yapısına bakıldığında her bir temel beceri altında becerinin gerektirdiği yasal gereksinimler bölümü yer almaktadır. Bu yasal gereksinimler; öğrencilere öğretilmesi gereken konuları ifade etmektedir. Bu bölüm Türkiye’de hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımlarla benzerlik göstermektedir. Bu bölümde ilgili konu kapsamında öğrencilerden beklenen beceriler yer almaktadır. Örneğin; Türkçe öğretim programında “Hece ve kelimeleri okur.” kazanımına yer verilirken İngilizce öğretim programında da “*Yazım ve ses arasındaki olağandışı yazışmalara ve bunların kelimedede nerede meydana geldiğine dikkat ederek yaygın istisna kelimeleri okuyun.*” şeklinde yer alan kazanımlar yapısı gereği benzerlik göstermektedir. Ayrıca İngiltere müfredatındaki yasal gereksinimlerden sonra öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla notlar ve rehberlik bölümüne yer verilmektedir. Bu açıdan İngiltere öğretim programına göre öğretmenler daha serbest bir şekilde öğretimi gerçekleştirmektedirler.

177

Notes and guidance (non-statutory)
<p>Pupils should revise and consolidate the GPCs and the common exception words taught in Reception. As soon as they can read words comprising the year 1 GPCs accurately and speedily, they should move on to the year 2 programme of study for word reading.</p> <p>The number, order and choice of exception words taught will vary according to the phonics programme being used. Ensuring that pupils are aware of the GPCs they contain, however unusual these are, supports spelling later.</p> <p>Young readers encounter words that they have not seen before much more frequently than experienced readers do, and they may not know the meaning of some of these. Practice at reading such words by sounding and blending can provide opportunities not only for pupils to develop confidence in their decoding skills, but also for teachers to explain the meaning and thus develop pupils' vocabulary.</p>

Şekil 3. Notlar ve Rehberlik (İngiltere)

Bu bölüm derse yönelik uygulamalar için tavsiye niteliğinde olup uygulanması için yasal zorunluluk bulunmamaktadır. Öğretmenlere dersin işlenişi ile ilgili tavsiyeler sunan bu bölüm öğretmenler için yol gösterici, olumlu bir bölüm olarak değerlendirilebilir.

Öğretim Programlarının Amaçları

Ülkeler, eğitim sistemi içerisinde genel amaçlar belirlerken her bir ders için özel amaçlar da belirlemektedirler. Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının amaçları incelendiğinde Türkçe öğretim

programında 10 tane amaç belirlenirken, İngilizce öğretim programında yedi tane amaç belirlenmiştir. Türkiye’de kullanılan Türkçe öğretim programı amaçlar açısından daha geniş kapsamlı ele alınmıştır. Türkiye’de dilin öğrenilmesi konusunda temel gramer becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesi, okuma sevgisi, milli ve manevi değerlerin kazandırılması gibi çeşitli amaçlara da yer verilmiştir. İngiltere’de ise temel gramer becerileri, tartışma ve dilin çeşitli alanlarda kullanımı amaçlanmıştır. Bu anlamda Türkçe öğretim programının dilin öğrenilmesinin dışında daha fazla amaca sahip olduğu söylenebilir. İngiltere öğretim programının sadece dilin kullanımına yönelik amaçlar barındırması öğrencileri ana dilinde daha başarılı hale getirdiği söylenebilir.

Öğretim Programlarındaki Hedefler

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere belirlenen ve kişide gözlenmesi beklenen istendik özelliklerdir (Gülcan & Şahin, 2021). Türkiye’de Öğretim programında hedefler kazanım olarak adlandırılmaktadır. Kazanımlar, öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin neyi bilmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye ve İngiltere ülkelerinde hazırlanan çeşitli temalar altında kazanımlara yer verilmiştir. İngiltere’de kullanılan İngilizce öğretim programında kazanımlar; yasal gereksinimler olarak adlandırılmaktadır. Ülkelerin kazanım sayıları aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Kazanım Sayıları

1. SINIF			
Türkçe Öğretim Programı (Türkiye)	Kazanım	İngilizce Öğretim Programı (İngiltere)	Kazanım
Dinleme/ İzleme	11	Reading – Word reading	9
Konuşma	4	Reading – Comprehension	15
Okuma	19	Writing – Transcription	15
Yazma	13	Writing – Composition	6
		Writing – Vocabulary, grammar and punctuation	6
Toplam	47	Toplam	51

178

Ülkelerin öğretim programları incelendiğinde Türkiye ile İngiltere’de kullanılan öğretim programlarında en fazla kazanım (yasal gereksinim) İngiltere programında bulunmaktadır. İngilizce öğretim programında 1. sınıf düzeyinde dinleme/izleme ve konuşma temalarında kazanım bulunmazken, Türkçe öğretim programında dinleme/izleme temasında 11, konuşma temasında ise 4 kazanım bulunmaktadır. İngilizce öğretim programında okuma temalarında toplam 24 kazanım bulunurken, Türkçe öğretim programında okuma temasında 19 kazanım yer almaktadır. Yazma temasında ise İngiltere’de 27 kazanım bulunurken, Türkiye’de 13 kazanım bulunmaktadır. Böylece, İngiltere’de yazma kazanımlarına daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir.

İngiltere öğretim programında dil ve okuryazarlık tüm dersleri kapsayan bir disiplindir. Aynı zamanda İngilizce ayrıca öğretilen bir derstir. İngiltere’de dil ve okuryazarlık konusunda tüm öğrencilerin konuşma dilini, okuma, yazma ve kelime dağarcığını tüm konularda geliştirmesi hedeflenmektedir. İngiliz dilinde konuşmada akıcılık tüm dersler için başarının anahtarı olarak görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe ve İngilizce programlarında okuma becerisine yönelik yer alan kazanımlara yer verilmiştir. Türkçe dersindeki yönergeler daha basit, kısa ve net iken, İngilizce dersinde verilen yönergeler Türkçe dersine göre daha üst seviye becerileri içermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı farklı ülkelerdeki okuma-yazma öğretim programlarını karşılaştırarak programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında İngiltere ve Türkiye’de okutulan ana dili derslerinin birinci sınıf kademesine ait öğretim programları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda iki ülkede yer alan ana dili öğretim programları arasında yapı, amaç ve kazanımlar açısından benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğretim programlarının yapısı incelendiğinde Türkçe Öğretim Programı dört ana beceri alanından oluşmaktadır. Bu beceriler; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Türkiye’de Türkçe öğretim programının kazanımları bu dört beceri alanı içerisinde gruplandırılmıştır. Her bir beceri

alanı ve alt kazanımları kodlanarak sıralanmıştır. Ancak bu öğrenme alanlarına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır (MEB, 2019). İngiltere'deki İngilizce öğretim programında ise iki temel beceri alanı olarak okuma ve yazma becerileri yer almaktadır. Okuma ve yazma beceri alanları ise alt beceri alanları yer almaktadır. Kazanımlar için herhangi bir kodlama yapılmamıştır. Belirli konuya ait kazanımlar tek bir kutucuk içerisinde sunulmuştur. Ayrıca kazanımların ardından ise rehberlik edici notlara yer verilmiştir. İngilizce programında dinleme/izleme becerilerine yer verilmezken, konuşma becerisi tüm dersleri kapsayıcı genel bir beceri alanı olarak verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında konuşma becerisinin tüm dersleri kapsamı olumlu olarak görülmüştür. Öğrencinin geliştirmesi gereken yaşamsal becerilerin tüm derslerde hedeflenen bir beceri olması öğrenci açısından daha faydalı olacaktır. Sevim ve Toyran (2021) Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma ve dinleme becerisi etkinliklerini zayıf olarak değerlendirirken bu çalışmada İngiltere öğretim programında dinleme becerilerine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Öğretim programları amaçlar açısından karşılaştırıldığında Türkçe Öğretim Programında 10, İngilizce Öğretim Programında yedi tane özel amaç belirlendiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Öğretiminde özel amaçlar daha fazladır. Türkçe Öğretim Programında belirlenen özel amaçların daha geniş kapsamlı olduğu görülmüştür. Her iki programda da okuma, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesine dair özel amaçlar bulunurken Türkçe programında duygu ve düşüncelerin geliştirilmesi, medya kullanımı, eleştirel bakış açısı, milli değerler, kültürel ve sanatsal miraslarımızla ilgili özel amaçlar da edinilmiştir. Buna göre günlük hayat bağlamının Türkiye'de daha fazla olduğu düşünülmüştür. Serin (2019) her iki programın amacının aynı şekilde ifade edilmemiş olsa da dili doğru ve etkili kullanmak olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Sevim ve Toyran da (2021) İngiltere ile Türkiye ana dili ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında her iki ülkenin okuma becerisi oranlarını birbirine yakın olarak tespit etmişlerdir. PISA (2018) sonuçları incelendiğinde ise İngiltere'nin okuma becerisini daha iyi kazandırdığı söylenebilir.

Öğretim programları hedef ve kazanımlar açısından incelendiğinde kazanımların nicelik bakımından benzerlikler gösterdiği görülmüştür. İngiltere programında 51 kazanım yer alırken, Türkiye programında 47 kazanım yer almaktadır. Dolayısıyla kazanım sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarına 15 kazanım ayrılmıştır. İngilizce Öğretim Programında ise bu becerilere yönelik kazanım belirlenmemiştir. İngilizce programının tüm kazanımları okuma ve yazmaya ayrılmıştır. Türkiye'de uygulanan program ülkenin her yerinde uygulamada sabit ve aynıdır. Ancak İngiltere'de Ulusal Müfredat temel çerçeveyi oluşturmakta ve bölgesel düzeyde programlar oluşturulmaktadır (Serin, 2019). Bu açıdan İngiltere'de bölgesel farklılıklara ve ihtiyaçlara ilişkin öğretimin yapılabilmesi oldukça olumlu bir durum olarak görülebilmektedir. Her iki öğretim programı incelenmiş benzerlik ve farklılıkları ortaya koyulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretim programlarının genel anlamda birbirine benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Bu çalışmada Türkiye'de hazırlanan Türkçe öğretim programı ve İngiltere'de hazırlanan İngilizce öğretim programı yapısı, amaçları ve hedefleri bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışma öğretim program ile sınırlandırıldığından gelecek araştırmalarda araştırmacılar ders kitapları ile de karşılaştırmalar yapabilir. Çalışmada 1. Sınıf düzeyindeki ana dili dersleri karşılaştırılmıştır. Gelecek araştırmalarda tüm ilkökul kademeleri dahil edilerek kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Son olarak bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda her iki ülkenin öğretmenlerine ulaşarak görüşmeler yapılabilir.

Kaynakça

- Aslan, M. & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkökul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1), 528-547.
- Campbell, R. J. ve Kyridakides, L. (2000). The national curriculum and standards in primary schools: A comparative perspective. *Comparative Education*. Vol. 36, 4. 383-395.
- Çelebi, C. (2012). Türkiye ve İngiltere ilköğretim anadili öğretim programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya program geliştirme (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Department for Education (2013). The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document. England. Erişim Adresi: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Durmuşçelebi, M. (2007). Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi – eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Gülcan, M. G. & Şahin, F. (2021). *Karşılaştırmalı Eğitim: Tematik Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, İ., Karataş, İ. & Çetinkaya, B. (2013). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 309-325.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications Inc.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği). *Millî Eğitim*(167). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-karababa.htm adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe öğretim programı. Ankara. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf>
- OECD (2018). PISA 2018 Raporu. Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Osmanoğlu, A. E., & Yıldırım, G. (2013). Mısır ve Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 8(6), 511-535.
- Ruddock, G. ve Sainsbury, M. (2008). Comparison of the core primary curriculum in England to those of other high performing countries. National Foundation for Educational Research Report.
- Serin, E. (2019). 12-15 yaş grubu çocuklarına ana dili öğretiminde Türkiye ve İngiltere'nin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sevim, O. & Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 87-104. DOI: 10.29000/rumelide.948299
- Şentürk, L. & Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer eğitimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Topçuoğlu, F. (2010). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretim İkinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki Beceri alanlarının karşılaştırılması. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extend Abstract

Introduction

The mother tongue course is a basic course at the center of all curricula. Students use their mother tongue throughout their education. In addition, the mother tongue has a very important place in the daily lives of students. Many stakeholders in the education system make curricula (curriculum) comparisons on the basis of countries. States, which are aware of how important education is for the survival of the country, examine the education systems of various countries and produce solutions in order to improve their own education systems. Comparing the curricula of the countries provides the necessary studies to be done by approaching the problems, developments and needs in the field of education from different perspectives. When the 2018 PISA (International Student Assessment Program) data is analyzed, England ranked 14th with 504 points in the field of "Reading Skills" and showed a significant success among all countries. Türkiye is in the 40th place with 466 points. In this study, it is aimed to compare the mother tongue lessons given to the 1st grades in our country and the mother tongue lessons given to the 1st grades in England, which has shown a significant success in the PISA program, to reveal the similarities and differences and to contribute to the Turkish curriculum. In this context, the main questions of the research are as follows:

1. How are the curriculums structured?
2. What are the similarities and differences in terms of the aims of the curriculum?
3. What are the similarities and differences of the objectives in terms of content and quantity?

Method

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. A case study provides in-depth information about one or more cases (Johnson & Christensen, 2014). The data of the research was obtained through document analysis. In the study, it is aimed to compare the curricula of different countries in terms of structure, purpose and objectives. Within the scope of the research, the British National Curriculum file published on the official website of the British Ministry of Education (<https://www.gov.uk/>) in 2013 and the Turkish Ministry of National Education official website (<https://www.meb.gov.tr>) were published in 2018 Turkish Curriculum file was examined.

181

Findings, Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, the curricula of the first grade English and Turkish mother tongue courses in England and Türkiye were examined and analyzed. As a result of the research, similarities and differences were determined between the mother tongue teaching programs in the two countries in terms of structure, purpose and achievements. Accordingly, when the structure of the curricula is examined, the learning outcomes in the UK and Türkiye curricula are grouped under basic skills. These skills are in the form of listening/watching, speaking, reading and writing in the Turkish curriculum. The English curriculum includes reading and writing skills. In this respect, reading and writing skills are similar. Listening/watching and speaking skills are only included in the Turkish curriculum. When the curricula are examined in terms of objectives, similar aims are found in the programs of both countries, such as developing reading and writing skills, expressing ideas effectively and clearly, and gaining a love and habit of reading. While 10 aims are determined in the Turkish curriculum, there are seven aims in the English curriculum. Different from the UK program, the Turkish program also includes different purposes such as the development of emotions, thoughts and imaginations, and the acquisition of national and spiritual values. When the curricula are examined in terms of targets, there are target-oriented acquisitions in the Turkish curriculum. These acquisitions are listed by coding under four basic skill areas. In the UK program, the achievements are called statutory requirements. In addition, guiding advisory notes are included under each statutory requirement. When the acquisitions of the Türkiye and England curriculum were examined, it was seen that while the instructions in the Turkish lesson in Türkiye were simpler, shorter and clearer, the instructions in the English lesson in England included higher level skills. When the acquisitions of both countries are analyzed

quantitatively, there are 47 acquisitions in the Turkish curriculum and 51 in the English curriculum. As a result, it has been seen that the Turkish and UK curriculums show similarities. However, in the English curriculum, language, literacy and speaking fluency skills are seen as the key to success for all courses.

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





Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

The Opinions of Primary School Teachers on the Use of Web 2.0 Tools in Turkish Teaching

Yalçın BAY¹

Büşra BADEMCİ²

doi: 10.38089/iperj.2022.116

Geliş Tarihi: 31.07.2022

Kabul Tarihi: 11.11.2022

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2022

Öz: Teknoloji sayesinde hayatımıza giren Web 2.0 araçları, hem salgın sürecindeki uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde kullanılabilirliği açısından eğitim sürecini bir parçası haline gelmiştir. Web 2.0 uygulamalarının kalıcı izli bilgi edinmeyi artırma, öğretim sürecini dinamikleştirme, sözcük öğrenimini ve öğrenme sürecini basitleştirme, öğretim verimliliğini artırabileceği belirtilmektedir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının çeşitli oyun ve etkinlikleri barındırması hem dersi ilgi çekici hale getirmekte hem de kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu araştırmayla öğrencilere rehberlik eden sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ilinde bulunan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklemi ise bu evrendeki rastgele yolla seçilen 322 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu ve öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından yararlandığı belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından yararlanmanın birçok olumlu katkı sağlamakla birlikte az da olsa olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarıyla çalışma anında teknik sorunlar meydana gelebilmekte veya tüm bilgisayarlar aynı özelliklere sahip olmadığı için çalışma verimliliği azalabilmektedir. Web 2.0 araçları, öğrenci odaklı olması, somut kavramları soyutlaştırması, öğrencilerin etkin katılımını sağlaması, öğrenciler arası etkileşimi artırması, yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi geliştirmeleri, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması gibi yönlerden tercih edilmektedir. Bu araştırmanın Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Web 2.0 Araçları, Web 2.0 Araçlarıyla Öğretim, Uygulama, Teknoloji

Abstract: Web 2.0 tools, which have entered our lives thanks to technology, have become a part of the education process in terms of their usability both in distance education during the pandemic process and in face-to-face education. It is stated that Web 2.0 applications can increase the acquisition of permanent knowledge, make the teaching process dynamic, simplify the vocabulary learning and learning process, and increase the efficiency of teaching. It is emphasized that Web 2.0 tools in Turkish teaching include various games and activities, making the course interesting and contributing to permanent learning. With this research, it is aimed to determine the opinions of the primary school teachers who guide students about the use of Web 2.0 tools in Turkish lessons. While the demographic of the research was composed of primary school teachers in Şanlıurfa, the sample consisted of 322 randomly selected primary school teachers in this research study. The research was carried out in the survey model, which is one of the quantitative research methods. Personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools. As a result of the research, it was determined that teachers benefited from Web 2.0 tools in teaching Turkish. It has been determined that the use of Web 2.0 tools in Turkish teaching has many positive contributions, but it has some negative effects. With Web 2.0 tools, technical problems may occur while working, or working efficiency may decrease because not all computers have the same features. Web 2.0 tools are preferred in terms of being student-oriented, abstracting concrete concepts, ensuring active participation of students, increasing interaction between students, supporting creative thinking skills, contributing to the development of problem solving skills. This research is expected to be a source for research on Web 2.0 tools.

Keywords: Turkish Language Education, Web 2.0 Tools, Teaching with Web 2.0 Tools, Application, Technology

¹ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

² MEB, Oluklu İlkokulu, Türkiye, busrabdmc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3128-8687>

Giriş

Türkçe dersi ilkokulun en önemli dersleri arasında yer almaktadır. Değişik bir ortama giren çocuk, Türkçe dersi ile anadilinin inceliklerini öğrenmektedir. İlkokullarda dilbilgisi öğretimi öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirmekte ve desteklemektedir (Dolunay, 2010). Konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerine Türkçe öğretimi ile temel atılmaktadır. Türkçe öğretimi çocuğun kelime haznesinin gelişmesi, okuduğunu anlaması, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurması, diksiyon ve beden dilini etkili olarak kullanması açısından da çok önemli olmaktadır. İlk okuma yazma süreciyle başlayan Türkçe öğretimi kelime öğretimi stratejisi ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirme ile ilgili devam eden bir süreç olmaktadır. Öğretim olabildiğince etkinliklerle, oyunlarla, materyallerle desteklenmektedir. Salgın sürecinde de uzaktan eğitim teknolojisinin gelişmesiyle merkezinde kullanıcı olan ve aracın içeriğine katkı sağlayan, kullanım rahatlığı sunan, yeni nesil genel ağ uygulaması olan Web 2.0 araçlarının eğitim öğretimde kullanımı gelişmekte ve daha da önemli hale geldiği görülmektedir. Bundan dolayı da günümüzde öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri ve etkililikleri artmaktadır. Öğrencilerin de teknolojiye olan ilgisi ve merakı artmaya başlamaktadır. Web 2.0, kullanıcılarını geliştirerek yalnızca bilgiye ulaşan konumdan çıkartıp bilgiyi üreten, tartışan, paylaşımcı vb. özelliklerdeki konuma taşıyan, kullanıcının etkin olduğu, iletişimi kolaylaştıran, iş birliğine olanak veren, bilgi paylaşımı yapılan internet programı kabul edilmektedir. Kahoot, Learning Apps, Wordwall, Story Jumper, Padlet, Popplet, Bubbl.us, Canva, Wordart, Cram, Pixton, Jigsaw Planet, Voki, Educandy, Scratch, Okuyan Balık, Spreeder, Zumpad, Educaplay ve Mentimeter isimli Web 2.0 araçları eğitimde en çok kullanılan uygulamalardandır.

Teknoloji artık eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Genel ağlarda bilginin oluşturulup gönderildiği ve öğretilecek bilginin direkt tüketildiği bir yer olmaktan çıkıp içeriğin katılan kişilerle beraber oluşturulduğu, paylaşıldığı, birleştirildiği ve gerekli yerlere gönderildiği, etkileşimli bir yazılım ortamı olarak değişmektedir (Horzum, 2010). Bu platformun içinde Web 2.0 araçları da bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarını kullanarak çağdaş öğrenme ile öğrencilerin Türkçe öğrenimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu yönden Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretiminde kullanımı son derece önemli olmaktadır. Diğer öğrenme alanlarında da olduğu gibi Türkçe öğretiminde de Web 2.0 araçlarının kullanılmasının daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığı yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu araştırmalardan Elmas ve Geban'nın (2012) yaptığı araştırmada Web 2.0 araçları ile öğrenciler daha fazla duyu organı ile eğitim ortamına aktif olarak katılmakta, öğrendikleri bilgiler daha kalıcı hale gelmekte ve öğrencilerin bilişsel olarak gelişmeleri sağlanmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Kullanıcıları zaman ve mekân konusunda özgürleştiren Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi daha etkili, kaliteli ve sürdürülebilir hale getirmede önemli roller üstlenmektedir (Göker ve İnce, 2019; Korucu ve Karalar, 2017). Soyut kavramlar barındıran dilbilgisi konularının somutlaştırılması açısından Web 2.0 araçlarının kullanılması faydalıdır. Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin yapılan bu araştırma son derece önemlidir. Yapılan araştırmalara göre, Türkçe öğreniminde Web 2.0 araçları kullananlar, geleneksel yöntemlerle Türkçe öğretimini gerçekleştirenlere göre daha yüksek akademik başarı elde ettikleri belirtilmektedir (Göker ve İnce, 2019).

Yapılan alan yazın taramasında, Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine ilişkin yapılan araştırmaların nicelik olarak az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanımlarına ilişkin görüşleri, bu metotların yararlarını, sınırlılıklarını belirlemek son derece önemli. Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi bu konuda yeni ve farklı bakış açıları geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Alan yazın taramasında sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarından birini seçip Türkçe ders kazanımlarına yerleştirerek yararlanmalarına ilişkin araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle Web 2.0 araçlarının kullanımının teşvik edileceği, örnek teşkil edebilecek ve fikir verebilecek çalışmaların yapılması oldukça yararlı olacaktır.

Teknoloji sayesinde hayatımıza giren Web 2.0 araçları, hem salgın sürecindeki uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde kullanılabilirliği açısından eğitim öğretim hayatına vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Web 2.0 uygulamalarının, kalıcı izli bilgi edinmeyi artırma, öğretim sürecini dinamikleştirme, sözcük öğrenimini ve öğrenme sürecini basitleştirme, öğretim randımanını artırma gibi tesirlerinin olabileceği belirtilmektedir (Korucu ve Yücel, 2015). Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının içinde çeşitli oyunlar, etkinlikler barındırması hem dersi ilgi çekici hale getirmekte hem de kalıcı öğrenmelerin

olmasını sağlamaktadır. Bu noktada oyun çağındaki öğrencilere rehberlik eden sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusundaki görüşleri önem arz etmektedir. Web 2.0 uygulamaları ile yeni nesil öğrencilere daha uygun bir eğitim ortamı sağlanabilmektedir. Bu araçların her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de kullanımı son derece önemlidir. Web 2.0 uygulamalarını başka uygulamalara tercih etmenin mutlak sebebi, yalnızca sunulan bilgilerin monitörden okunması değil, müşterek bir fikirle uygulamayı kullanan kişileri bir arada toplu ve faal bir ortamda aynı amaca ya da sonuca ulaştırabilmesidir (O'Reilly, 2017). Bu çalışmayla Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda Web 2.0 araçlarını eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha sağlıklı bir şekilde kullanımının ortaya konulması yönündeki önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşleri; cinsiyete, yaşa, eğitim verilen sınıf düzeyine ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tanımlar

Türkçe Öğretimi: Okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma becerilerini iletmeyi ve ana dilini kavratmayı amaçlayan bir öğretim olmaktadır (Kavcar ve diğerleri, 1995).

Araç: Herhangi bir işi yapmakta ya da o işi neticelendirmekte kullanılan obje (TDK, 2021).

Web 2.0 Aracı: Merkezinde kullanıcı olan ve o aracı kullanan kişilerin aracın içeriğine katkı sağladığı, hareket hürriyeti ve kullanım rahatlığı sunan yeni nesil genel ağ uygulaması olmaktadır (Genç, 2010).

Uygulama: Kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi, fikri, herhangi bir alanda yaşama tatbik etme, tatbik (TDK, 2021).

Teknoloji: Araştırma, iletme, kuruluş, kozmetik teknikeri, satım ve satımdan sonraki görevi içine alan bir işletme sürecinin, aktif ve randımanlı olarak uygulanmasında kullanılabilecek ilkelerin ve yeteneklerin tümü olmaktadır (Şenel ve Gençoğlu, 2003).

Oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlencedir (TDK, 2021).

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak olan istatistiksel metotlara yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili öğretmenlerin algılarını içermektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırma modeliyle çalışma konusu aynen görüldüğü gibi tasvir edilmektedir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim senesinde Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir random yöntemiyle seçilen 322 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemindeki 322 sınıf öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve mesleki kıdem demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	216	64
Erkek	116	36
Toplam	322	100
Yaş		
20-25	64	19,9
26-30	116	36
31-35	49	15,2
36-40	36	11,2
41 ve üstü	57	17,7
Toplam	322	100
Eğitim verilen sınıf düzeyi		
1.Sınıf	92	28,6
2.Sınıf	62	19,3
3.Sınıf	74	23
4.sınıf	94	29,2
Toplam	322	100
Mesleki kıdem		
0-5 Yıl	159	49,4
6-10 Yıl	46	14,3
11-15 Yıl	63	19,6
16-20 Yıl	7	2,2
21 Yıl ve üstü	47	14,6
Toplam	322	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde, %64'ünün kadın, %36'sının erkek olduğu belirlenmiştir. Yaşları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %19,9'u 20-25 yaş, %36'sı 26-30 yaş, %15,2'si 31-35 yaş, %11,2'si 36-40 yaş, %17,7'sinin ise 41 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Eğitim verilen sınıf düzeyleri dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin %28,6'sı 1. sınıf, %19,3'ü 2. sınıf, %23'ü 3. sınıf, %29,2'sinin ise 4. sınıf düzeyinde eğitim verdiği belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %49,4'ü 0-5 yıl, %14,3'ü 6-10 yıl, %19,6'sı 11-15 yıl, %7,2'si 16-20 yıl, %14,6'sı ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında nicel verilerden faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” ölçeği kullanılacaktır. Bu araç geliştirilmeden önce diğer bilimsel araştırmalar incelenmiş, ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikleri aşağıda yer almaktadır.

“Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” ölçme aracı araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına dair görüşlerini, Web 2.0 araçlarından yararlanma düzeylerini ölçmek için hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmenin kişisel bilgileri, ikinci kısımda Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyleri, üçüncü bölümde ise Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına dair görüşleri bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde 50 maddeden meydana gelmektedir. İkinci kısımda bulunan sorular “Bilmiyorum duymadım (0), Hiç (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4), Her zaman (5)”, üçüncü kısımda bulunan sorular ise “Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde yer almaktadır. Araştırma da ulaşılan veriler öncelikli olarak istatistik programında geçerlilik ve güvenilirlik yönünden analiz edilmiştir. Elde edilen alt boyutların güvenilirliğini incelemek için Cronbach α katsayısı

kullanılmıştır. Buna göre Cronbach α değeri kullanım sıklığı için 0.95, olumlu görüşler için 0.98, olumsuz görüşler için 0.86 olarak elde edilmiştir. Hesaplanan bu değerler 0.80 üzerinde olduğu için alt boyutların güvenilirliği iyi seviyededir denilebilir. Araştırmanın geçerliliğinin bulunması, açıklayıcı faktör analizine uygunluğunu ortaya çıkarmak amacıyla KMO ve Bartlett's küresellik testleri uygulanmıştır. Büyüköztürk (2010), KMO değerinin 0,70 üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. KMO değeri Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı için 0.95, Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretmen görüşleri için 0.96 olarak bulunarak değişkenler arasında yüksek ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Faktör analizi için iyi uygunlukta olan verilere döndürme yöntemi uygulanarak faktör yüklerine bakılmıştır. Faktör yüklerinin Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı ölçeği için 0.83-0.53 aralığında, Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği için 0.93-0.62 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Her iki ölçek için de faktör sayısının bulunmasında öz değer 1'den çok olması kriteri kullanılmıştır. Bu kriter gereği 20 maddelik Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı ölçeği tek boyut altında, 25 maddelik Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği ise iki boyut altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen alt boyutlara sırasıyla "kullanım sıklığı", "olumlu görüşler" ve "olumsuz görüşler" isimlerinin verilmesi uygun görülmüştür. Kullanım sıklığı boyutu toplam varyansın %58.52'sini açıklamaktadır. Benzer şekilde Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğine AFA uygulandığında maddelerin iki boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Birinci boyut 20 maddeden oluşmakta olup bu boyuta olumlu görüşler isminin verilmesi uygun görülmüştür. İkinci boyut ise 5 maddeden oluşmakta olup bu boyuta olumsuz görüşler isminin verilmesi uygun görülmüştür. Olumlu görüşler boyutu toplam varyansın %63.07'ini olumsuz görüşler boyutu ise toplam varyansın %75.51'ini açıklamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri elektronik ortamda toplanmış olup düzenlenen veri toplama aracı elektronik ortamda sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ve bu formu dijital ortamda doldurmaları istenmiştir. Elektronik ortamda elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin analizine başlanmadan önce verinin normallik analizleri yapılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi alt boyutların her birine normal dağılım testlerinden Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Her iki teste de faktörlerin normal dağılımda olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Veri toplama da kullanılan likert tipi sıralı ölçeğin de parametrik olmayan veri üretmesi nedeni ile (Karamustafa ve Biçkers, 2003), parametrik olmayan testlerin gerçekleştirilmesine karara varılmadan evvel normal dağılım testlerine ilişkin neticelerin, örneklem büyüklüğünden etkilenmediği için çarpıklık ve basıklık değerlerinin irdelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin, kullanım sıklığı, olumsuz görüşler faktörleri için ± 2 aralığında bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktörlerin normal dağılımda olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat olumlu görüşler faktörünün çarpıklık ve basıklık değerinin ± 2 aralığında olmadığı tespit edilmiş ve bu faktörün normal dağılımda olmadığı sonucuna varılmıştır (George ve Mallery, 2010).

Tablo 2. Verinin normallik testine ilişkin bulgular

Faktör İsmi	N	\bar{x}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogov-Smirnov (sig.)	Shapiro-Wilk (sig.)
Kullanım sıklığı	322	2.19	2.00	1.02	0.58	0.00	0.00
Olumlu görüşler	322	3.86	4.00	-1.60	2.78	0.00	0.00
Olumsuz görüşler	322	2.71	2.60	0.34	-0.62	0.00	0.00

Araştırmanın amacı doğrultusunda hipotez testlerinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testinden faydalanılırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Kullanım sıklığı ve olumsuz görüşler alt faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre t testi bulguları

Faktör İsmi	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
Kullanım sıklığı	Kadın	206	2.26	1.08	320	1.52	0.13
	Erkek	116	2.07	1.07			
Olumsuz görüşler	Kadın	206	2.72	1.04	320	0.39	0.69
	Erkek	116	2.68	1.09			

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığı [$t_{(320)} = 1.52$] ve Web 2.0 hakkındaki olumsuz görüşlere katılım düzeylerinin [$t_{(320)} = 0.39$] ortalama puanları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Normallik testi sonucunda olumlu görüşler faktörünün normal dağılımda olmadığı görülmüştür. Kullanım sıklığı ve olumsuz görüşler alt faktörlerinin okutulan sınıf değişkenine göre ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi bulguları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okutulan sınıf değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Faktör İsmi	Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Kullanım sıklığı	1 1.Sınıf	92	2.09	0.99	Gruplararası Grupiçi Toplam	11.07 360.72 371.79	3 318 321	3.69 1.13	3.25	0.02	1<4 2<4 3<4
	2 2.Sınıf	62	2.01	1.01							
	3 3.Sınıf	74	2.10	1.04							
	4 4.Sınıf	94	2.47	1.18							
Olumsuz görüşler	1 1.Sınıf	92	2.73	1.06	Gruplararası Grupiçi Toplam	1.08 356.04 357.13	3 318 321	0.36 1.12	0.32	0.81	---
	2 2.Sınıf	62	2.75	1.00							
	3 3.Sınıf	74	2.75	1.05							
	4 4.Sınıf	94	2.62	1.10							

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığı [$F_{(3,318)} = 3.25$] ortalama puanları ile öğretmenlerin okuttukları sınıflarla istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Bu farkın hangi sınıflarla olduğuna ikili karşılaştırma yöntemi ile bakılmıştır. İkili karşılaştırma sonucunda, 4. sınıf öğrencilerini okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre Web 2.0 uygulamalarından daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Web 2.0 hakkındaki olumsuz görüşlere katılım düzeylerinin [$F_{(3,318)} = 0.32$] ortalama puanları ile öğretmenlerin okuttukları sınıf arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Olumlu görüşler faktörü normal dağılım göstermediği için bu faktörün okutulan sınıf değişkenine göre analizinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okutulan sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis H testi bulguları

Faktör İsmi	Okutulan Sınıf	N	Sıra Ort.	H	P
Olumlu görüşler	1 1. Sınıf	92	173.37	2.27	0.52
	2 2. Sınıf	62	154.20		
	3 3. Sınıf	74	155.16		
	4 4. Sınıf	94	159.69		

Tablo 5’de yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğretmenlerin Web 2.0 hakkındaki olumlu görüşlere katılım düzeyleri ($H = 2.27$) medyan puanları ile öğretmenlerin okuttukları sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Kullanım sıklığı ve olumsuz görüşler alt faktörlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi bulguları aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Faktör İsmi	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Kullanım sıklığı	20-25	64	2.14	0.99							
	26-30	116	1.97	0.95							
	31-35	49	2.40	1.32	Gruplararası	12.24	4	3.06	2.70	0.03	2<3
	36-40	36	2.52	1.02	Grupiçi	359.56	317	1.13			
	41 yaş ve üstü	57	2.28	1.15	Toplam	371.79	321				
Olumsuz görüşler	20-25	64	2.70	1.04							
	26-30	116	2.67	0.98							
	31-35	49	2.83	1.22	Gruplararası	1.09	4	0.27	0.24	0.91	---
	36-40	36	2.75	1.13	Grupiçi	356.03	317	1.12			
	41 yaş ve üstü	57	2.66	1.06	Toplam	357.12	321				

Tablo 6 incelendiğinde yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığı [$F_{(4,317)}=2,70$] ortalama puanları ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğuna ikili karşılaştırma yöntemi ile bakılmıştır. İkili karşılaştırma sonucunda; yaşı 26-30 olan öğretmenlerin, yaşı 31-35 ve 36-40 olan öğretmenlere göre Web 2.0 uygulamalarından daha az yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Ancak Web 2.0 hakkındaki olumsuz görüşlere katılım düzeylerinin [$F_{(4,317)}=0,24$] ortalama puanları ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel, anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Normallik testi sonucunda olumlu görüşler faktörünün normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sebeple olumlu görüşler faktörünün yaş değişkenine göre analizinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi bulguları

Faktör İsmi	Yaş	N	Sıra Ort.	H	P
Olumlu görüşler	1 20-25	64	165.54	1.53	0.82
	2 26-30	116	165.14		
	3 31-35	49	166.52		
	4 36-40	36	152.94		
	5 41 yaş ve üstü	57	150.64		

Tablo 7 incelendiğinde Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğretmenlerin Web 2.0 hakkındaki olumlu görüşlere katılım düzeyleri ($H=1.53$) medyan puanları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kullanılan Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı ölçeği tek boyut (20 madde) altında, Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (25 madde) ölçeği ise iki boyut altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen alt boyutlara sırasıyla “kullanım sıklığı”, “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” isimlerinin verilmesinin uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen alt boyutların güvenilirlik katsayıları incelendiğinde “kullanım sıklığı” için 0.95, “olumlu görüşler” için 0.98 ve “olumsuz görüşler” için 0.86 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değerler boyutların ölçme için güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın veri analizi sonucunda Web 2.0 uygulamalarının kullanım sıklığına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığı [$t_{(320)}=1.52$] ve Web 2.0 hakkındaki olumsuz görüşlere katılım düzeylerinin [$t_{(320)}=0,39$] ortalama puanları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya

çıkıştır (p>0.05). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığına ilişkin cinsiyet faktörünün bir farklılık ortaya koymadığı, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin birbirlerine benzer şekilde Web 2.0 araçlarını Türkçe öğretiminde kullandıkları söylenebilir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarına yönelik olumsuz görüşlere katılımında kadın ve erkek sınıf öğretmenleri birbirine yakın görüş belirterek cinsiyet faktörünün olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımında cinsiyet faktörünün önemli olmadığı söylenebilir.

Okutulan sınıf değişkenine bakıldığında tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığı [$F_{(3,318)} = 3.25$] ortalama puanları ile öğretmenlerin okuttukları sınıflarda istatistiksel, anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda 4. sınıf öğrencilerini okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre Web 2.0 araçlarını Türkçe dersinde daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Bir başka ifade ile sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde sınıf ortamında yaşı büyük olan, teknoloji okuryazarlığı daha yüksek olan grupta kullanıma daha yatkın oldukları ifade edilebilir. Sınıf öğretmenleri ilkokulun son sınıfında Türkçe dersinde Web 2.0 aracı kullanmada karşılarında eğitim verdikleri öğrencilerin motivasyonunu daha çok arttıracaklarını düşündükleri için bu sınıf seviyesinde kullanmış olabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarını kullanma sıklığının yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$F_{(4,317)} = 2.70$; p<0,05]. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yaşı “26-30” olan sınıf öğretmenlerinin, yaşları “31-35” ve “36-40” olanlara göre Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarını daha az kullandıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonucun nedeni olarak belli bir yaşta olan ve belli bir süredir öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu araçları kullanmaya yönelik yeterli bir bilgi, beceriye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarını kullanmalarının faydalarına ilişkin ortalama puanlarının yüksek olması olumlu yönde karşılaşılan bir durumdur. Ortaya çıkan bu sonuç Aytan ve Başal (2015), Bal (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından hareket ederek sınıf öğretmenlerine yönelik Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik uygulamaların yapıldığı ve bilgilerin verildiği seminerler ile Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden içerikler hazırlanmalıdır. Ayrıca yöneticiler bu eğitimlere katılım noktasında okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini özendirmelidirler.

Kaynakça

- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149-166.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2. 0 araçlarını kullanmalarının değerlendirilmesi. T. C Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, s:12-100 https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020-09/15140034_web20hulyabal.pdf (Erişim Tarihi:19.10.2021).
- Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolunay, A. G. S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Genç, Z. (2010). Web 2. 0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göker, M., & Bekir, İ. (2019). Web 2. 0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2. 0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.

- Karamustafa, K., & Biçkers, D. M. (2003). *Kredi kartı sahip ve kullanıcılarının kredi kartı kullanımlarını değerlendirmeye yönelik bir araştırma: Nevşehir Örneği*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (15).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzhan, F. Ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Korucu, A. T., & Karalar, H. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456- 474. DOI: 10.24315/trkefd.304255.
- Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 126-152. doi:10,17943/etku.78815
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(Jan), 17-37.
- TDK. (2021). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi:02.11.2021).
- Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- TDK. (2021). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi:02.11.2021).

Extended Summary

Introduction

Web 2.0 tools, which have entered our lives thanks to technology, have become a part of the education process in terms of their usability both in distance education during the pandemic process and in face-to-face education. It is stated that Web 2.0 applications can increase permanent knowledge acquisition, make the teaching process dynamic, simplify vocabulary learning and learning process, and increase teaching efficiency. It is emphasized that Web 2.0 tools in Turkish teaching include various games and activities, making the course interesting and contributing to permanent learning. In this study, teacher opinions on the use of Web 2.0 tools in Turkish teaching were examined. With this research, it is aimed to determine the opinions of the primary school teachers who guide students about the use of Web 2.0 tools in Turkish lessons. By using Web 2.0 tools, it is aimed to raise teachers' awareness that contemporary learning contributes to Turkish learning in students and that its use in Turkish teaching is important.

Method

While the demographic of the research was composed of primary school teachers in Şanlıurfa, the sample consisted of 322 randomly selected primary school teachers in this research. The research was carried out in the survey model, which is one of the quantitative research methods. Personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools. As a result of the research, it was determined that teachers benefited from Web 2.0 tools in teaching Turkish. This research is expected to be a source for research on Web 2.0 tools.

It has been determined that the use of Web 2.0 tools in Turkish teaching has many positive contributions, but it has some negative effects. With Web 2.0 tools, technical problems may occur while working, or working efficiency may decrease because not all computers have the same features. Another weakness is that since the collaborative work with Web 2.0 tools is open to the whole study group and the whole class, this can cause uneasiness and reluctance in students. In addition, it can create problems in terms of time management in the lesson. Web 2.0 tools are student-oriented, abstract concrete concepts, enabling students to participate effectively, increasing interaction between students, supporting and developing creative thinking skills, contributing to the development of problem solving skills, providing the opportunity to question and observe, and providing the students with the most suitable. It is preferred because it contributes to finding a learning method, and the teacher has the opportunity to evaluate students' work in different ways with Web 2.0 tools.

Findings, Discussion and Conclusion

As a result of the research, it is a positive situation that the average scores of the primary school teachers regarding the benefits of using Web 2.0 tools in Turkish lessons are high. This result is similar to the results of the studies carried out. According to the research, it can be said that the gender factor is not important in the use of Web 2.0 tools in Turkish teaching. As a result of the one-way ANOVA test, it was revealed that the teachers who teach 4th grade students use Web 2.0 tools more in Turkish lessons than the teachers who teach other classes. In other words, it can be stated that primary school teachers are more inclined to use Web 2.0 tools in the classroom environment in the education process, in the group with higher technology literacy. Primary school teachers may have used the Web 2.0 tools in the Turkish lesson in the last year of primary school, as they thought that it would increase the motivation of the students they were teaching, at this grade level. Another result of the study revealed that teachers with 0-5 years of seniority use Web 2.0 tools less than teachers with 11-15 years of seniority. As the reason for this result, it can be said that primary school teachers who are of a certain age and have been teaching for a certain period of time feel more comfortable in Turkish lessons and have sufficient knowledge and skills to use these tools. Based on the results of the research, it should be ensured that teachers graduate from teacher training institutions as literate of Web 2.0 tools. In addition, the contents should be prepared via the Teacher Information Network with seminars in which applications and information regarding the use of Web 2.0 tools in Turkish lessons for primary school

teachers are given. In addition, administrators should encourage primary school teachers working in their schools to participate in these trainings.

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

