



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**UZAKTAN EĞİTİMLE İLKOKULA BAŞLAYAN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

MURAT YOLDAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER AKTAŞ

OCAK – 2025

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİMLE İLKOKULA BAŞLAYAN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

MURAT YOLDAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER AKTAŞ

OCAK– 2025

YOZGAT



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat YOLDAŞ'ın hazırladığı “**Uzaktan Eğitimle İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri**” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 23/01/2025 Perşembe günü saat 11:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER AKTAŞ (Danışman)
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY
Jüri Üyesi :
Jüri Üyesi :

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Prof. Dr.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğini beyan ederim.

İmza

Murat YOLDAŞ

23/01/2025

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Covid 19 pandemisi döneminde ilk okuma yazma eğitimini uzaktan alan öğrencilerin akademik başarı ve sosyal gelişim açısından ilerleyen süreçte bu durumdan nasıl etkilendiklerine dair bulgulara ve sonuçlara yer verilmiştir. Gelecekte yaşanabilecek benzer durumlarda yol göstermesi açısından çalışmanın değerli olduğu düşünülmektedir.

Tez çalışmamın her aşamasında yardımını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER AKTAŞ hocama ve ayrıca bu süreçte bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yoğunluklarına rağmen zaman ayırıp görüşmelere katılan ve çalışmama destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Son olarak bu günlere gelmem için büyük emekler veren, maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli anneme ve babama, bu zorlu süreçte yükümü paylaşan ve her zaman yanımda olan canım eşime ve çok sevdiğim evlatlarıma teşekkür ediyorum.

Murat YOLDAŞ

23/01/2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UZAKTAN EĞİTİMLE İLKOKULA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

MURAT YOLDAŞ

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ AYŞEGÜL SEFER AKTAŞ

Çin’de başlayan Covid-19 pandemisiyle birlikte 2020 yılının Mart ayından itibaren ülkemizde zorunlu uzaktan eğitime geçilmiş ve o dönem ilkokula başlayan çocuklar ilk okuma yazma eğitimini uzaktan eğitimle almak zorunda kalmışlardır. Bu araştırmanın amacı uzaktan yapılan ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik başarılarına ve sosyal gelişimlerine olumlu veya olumsuz etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu pandemi sürecinde öğrencilerine uzaktan ilk okuma yazma öğretmiş 16 kişilik dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutularak incelenmesi sonucu uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı, uzaktan okuyazar olan öğrencilerin okuma- yazma becerilerinin ve sosyal gelişimlerinin yüz yüze eğitimle okuyazar olan öğrencilere kıyasla daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal izolasyona maruz kalmalarının öğrencilerin duygusal gelişimini ve psikolojik iyi oluş hâllerini olumsuz etkilediği ve dördüncü sınıf olmalarına rağmen öğrencilerin bazılarında okuma ve özellikle yazma konularındaki sorunların hâlen devam ettiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak benzer durumlarda yol gösterebilecek birtakım öneriler geliştirilmiştir.

2025, xiv + 165 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan eğitim, İlk okuma yazma, Akademik başarı, Sosyal gelişim

ABSTRACT

MASTER THESIS

TEACHERS' OPINIONS ON THE ACADEMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT OF STUDENTS STARTING PRIMARY SCHOOL THROUGH DISTANCE EDUCATION

MURAT YOLDAŞ

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EARLY AND ELEMENTARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. AYŞEGÜL SEFER AKTAŞ

With the Covid-19 pandemic that started in China, compulsory distance education was implemented in our country as of March 2020, and children who started primary school at that time had to receive their first literacy education through distance education. The aim of this research is to reveal the positive or negative effects of distance-based primary literacy education on students' academic success and social development in the following years, based on teachers' opinions. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consisted of 16 fourth-grade teachers who taught their students first literacy remotely during the pandemic. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. As a result of the examination of the obtained data by subjecting it to content analysis, it was concluded that distance education was not as efficient as face-to-face education, and that the literacy skills and social development of students who were literate through distance education were weaker than those who were literate through face-to-face education. In addition, it was determined that students' exposure to social isolation during the distance education process negatively affected the emotional development and psychological well-being of the students, and that some of the students still had problems in reading and especially writing despite being in the fourth grade. Considering the research results, some suggestions have been developed that can guide in similar situations.

2025, xiv +165 Pages

Keywords: Covid-19, Distance education, Primary literacy, Academic success, Social development

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI	ii
TEZ BEYANI	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET... ..	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER... ..	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Tanımlar	7
2. KURAMSAL BİLGİLER	8
2.1. Ana Dili	8
2.1.1. Ana Dili Öğretimi	8
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi	9

2.2.1. Okuma	10
2.2.2. Yazma.....	13
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	16
2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	18
2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	19
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	21
2.3.1. Bireşim Yöntemleri (Senteze Dayalı Yöntemler).....	22
2.3.1.1. Harf (Alfabe) Yöntemi.....	23
2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi	24
2.3.1.3. Hece Yöntemi	25
2.3.2. Çözümleme Yöntemleri (Analize Dayalı Yöntemler).....	25
2.3.2.1. Öykü Çözümleme Yöntemi	26
2.3.2.2. Cümle Çözümleme Yöntemi.....	27
2.3.2.3. Sözcük Çözümleme Yöntemi	28
2.3.3. Karma Yöntemler	29
2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	30
2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	32
2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	33
2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	33
2.4. Uzaktan Eğitim.....	34

2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	37
2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	39
2.4.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	42
2.4.4. Uzaktan Eğitim Türleri	45
2.4.5. Uzaktan Eğitimle Yüz Yüze Eğitim Arasındaki Farklar	46
2.4.6. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları	47
2.4.7. Uzaktan Öğretim Esnasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	49
2.5. Dünyayı Sarsan Virüs Covid- 19	50
2.5.1. Covid- 19 Salgını Döneminde Dünyada Eğitim.....	51
2.5.2. Covid- 19 Salgını Döneminde Türkiye’de Eğitim.....	54
2.5.3. Covid- 19 Salgınının Eğitime Etkileri	55
2.6. İlgili Araştırmalar	58
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu	67
3.3. Veri Toplama Aracı.....	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	71
3.5. Verilerin Analizi.....	74

4. BULGULAR.....	76
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimleri.....	76
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Geliştirdikleri Eğilimler ve Düşünceleri.....	80
4.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlar ve Kolaylıklar.....	83
4.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	89
4.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimleri.....	99
4.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimleri.....	112
4.7. Uzaktan Eğitim ve Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile İlgili Öneriler.....	117
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	124
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	124
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Geliştirdikleri Tutumlara ve Düşüncelere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	125
5.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlara ve Kolaylıklara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	126
5.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	128
5.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	131

5.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine	
İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	134
5.7. Öneriler.....	135
6. KAYNAKLAR... ..	137
EKLER.....	161
EK-1. Veri Toplama Aracı.....	161
EK-2. Etik Kurul Onayı/ İzni.....	163
EK-3. Kurum İzni	164
EK-4. Katılımcılar için Gönüllü Olur Formu	165

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Ses Temelli Cümle Yönteminde Kullanılan Harf Grupları.....	31
Tablo 2.2. Ülke Bazında Okulların Covid- 19 Salgını Sürecindeki Durumları.....	52
Tablo 2.3. Öğrenme Kayıplarına İlişkin Yapılan Araştırmalara Ait Veriler.....	63
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	68
Tablo 3.2. Görüşmelere Ait Bilgiler.....	73
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	76
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimine Karşı Geliştirdikleri Eğilimler ve Düşünceler	81
Tablo 4.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlara ve Kolaylıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo 4.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	89
Tablo 4.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	99
Tablo 4.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	112
Tablo 4.7. Uzaktan Eğitim Sürecini Yaşamış Öğretmenlerden Uzaktan Eğitim ve Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile İlgili Öneriler	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	22
Şekil 2.2. Bireşim Yönteminin Aşamaları	23
Şekil 2.3. Çözümleme Yönteminin Aşamaları	26
Şekil 2.4. Uzaktan Öğretimle İlgili Temel Kavramlar.....	35
Şekil 2.5. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	38
Şekil 2.6. Küresel Bağlamda Uzaktan Eğitimin Evreleri	39
Şekil 2.7. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Evreleri	42
Şekil 2.8. Salgın Sürecinde Okulların Kapalı Kalma Süreleri.....	53
Şekil 2.9. 2020- 2021 Eğitim- Öğretim Yılında Türkiye’de Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim	55
Şekil 3.1. Nitel Veri Analizinin Döngüsel Gösterimi.....	74

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BAU	: Bahçeşehir Üniversitesi
COVID-19	: Yeni Tip Korona Virüs Hastalığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EĞİTEK	: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ	: Milattan Önce
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği
TRT	: Türkiye Radyo Televizyonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
UZEM	: Uzaktan Eğitim Merkezi
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Var olduğu günden beri bir arayış içinde olan insanoğlu, yakın çevresinden başlayarak dünyayı ve dünyanın içinde olup bitenleri anlamlandırmaya çalışmış; kim olduğunu, nereden geldiğini ve nereye gitmekte olduğunu bulmak için büyük çaba göstermiştir. Başlarda basit bir hayatta kalma çabası olarak tanımlanabilecek olan bu mücadele insanı bilgiye ulaştırmış ve bilim sayesinde insanoğlu büyük medeniyetler kurma yolunda ilerlemeye başlamıştır. Tarih boyunca savaş, kıtlık ve bulaşıcı hastalık gibi nedenlerle sık sık yer değiştirmek zorunda kalan milletler, farkında olmadan kültür ve medeniyetin gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır (Köse, 2017). Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan uygarlıkların bu zorunlu iletişimi ve etkileşimi bilgi birikimini artırmış ve bilimin gelişmesine büyük bir ivme kazandırmıştır.

Sosyal bir varlık olan insan bir arada yaşamaya ihtiyaç duymasının yanı sıra, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi ve becerilerini aktarmak ve diğer insanlar tarafından anlaşılmak ister. Kısaca “iletişim” olarak tanımlayabileceğimiz bu ihtiyacını gidermek için dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin birleşiminden oluşan dili kullanır. Düşünebilme ve konuşabilme becerileriyle diğer canlılardan farklılaşan insan, etkileşim ve iletişim aracı olarak dili en etkili biçimde kullanabilen varlıktır (Özbay, 2005).

İnsanoğlu yazıyı bulacağı döneme kadar, tarih boyunca elde ettiği bilgi ve kültür birikimini nesilden nesile sözlü olarak aktarmıştır. Esas itibarıyla insanlar arasında iletişimi sağlayan temel unsur da söz ve sözel bileşenlerden oluşan konuşmadır (S. Alyılmaz & C. Alyılmaz, 2018). Küçük çocuklar konuşmayı kendiliğinden ve çok çabuk öğrenirler; çünkü çocuklarda dil öğrenme konusunda doğuştan gelen bir yetenek ve bir takım donanımlar vardır (Chomsky, 1968). Konuşma becerisi doğuştan gelir ve zamanla gelişerek ilerler. Konuşma becerisinin temelinde yine doğuştan gelen dinleme becerisi vardır. Etrafında konuşulan sesleri ve sözcükleri dinleyen çocuk, zamanla bunların ne anlama geldiğini öğrenmeye başlar. Çevresindekileri taklit ederek sesler çıkarır ve basit sözcükler kullanarak konuşma becerisini kazanır. Doğuştan gelen bu iki temel iletişim becerisinden dinleme becerisi insanın çevresinde olup bitenleri anlayabilmesini sağlarken; konuşma

becerisi ise insanın iç dünyasındakileri, duygularını ve düşüncelerini çevresindekilere aktarmasını sağlar.

Günümüzden yaklaşık 5000 yıl önce insanlık tarihinin en önemli icatlarından biri yapılmıştır. M. Ö. 3000’li yıllarda Mezopotamya’da yaşayan Sümer halkı yazıyı bulmuş ve medeniyetin günümüz seviyesine ulaşmasında büyük rol oynamıştır. Yazının icadıyla insanlık tarihinde yeni bir çağ açılmış ve bu önemli icadın bulunduğu dönem modern bilim insanların çoğu tarafından tarihin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Yazma, insanın iç dünyasına ait duygularını ve zihinsel süreçler sonucu edindiği fikirlerini aktarabilmesi için gerekli olan sembolleri üretebilme ve kullanabilme becerisidir. Yazma eylemi algısal yönleri yüksek olan ve üst düzey psikomotor beceriler gerektiren karmaşık bir davranıştır (Tabak, 2021).

Yazı insanoğluna ait olan tüm bilgi birikimini zaman ve mekândan bağımsız olarak taşıyabilen, adeta insanlığın hafızası diyebileceğimiz, tarihte yapılan en önemli buluştur (Özbay, 2005). Yazının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya konan eserler geçmiş, günümüz ve gelecek arasında köprü görevi gören, insanlığın en değerli hazineleridir. Bu hazinelere sahip olabilmek ve onlardan faydalanabilmek ancak ve ancak onların şifrelerini çözmekle yani okumakla mümkündür. Yazının icadı ve yaygınlaşması okuma becerisi edinme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. TDK Türkçe Sözlük (1998), okuma kavramını “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlamıştır. Okuma, çeşitli şekil, sembol ve harflerden oluşan yazının, zihinsel süreçler neticesinde anlamlı hâle getirilerek yorumlanmasıdır (Harris & Sipay, 1990).

İnsanlığın tüm bilgi birikimi kuşaktan kuşağa okuma ve yazma sayesinde aktararak bugünlere kadar ulaşmış ve günümüz uygarlığının temellerini oluşturmuştur (Dudak, 2022). Dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek, teknolojik yeniliklere ayak uydurmak, bilgiyi üretebilmek ve yaymak okur- yazar olmayı gerekli kılmıştır. Bireyin sürekli değişen ve kendi içinde dönüşüp gelişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilmesi, kendini çevresine etkili bir biçimde ifade edip iletişim kurabilmesi iyi bir okur- yazar olmasıyla mümkündür (Çelenk, 1983). Etkili bir iletişim ve okuma yazma becerisine sahip olan bireyler tarih boyunca hep değer görmüş ve toplumda önemli konumlara gelmişlerdir. Tarihin akışını değiştiren ve insanlığa yön veren önemli olayların perde arkasında yine bu tarz kişiliklerin olduğu görülmektedir. İletişim ve teknoloji çağı olarak

nitelendirebileceğimiz günümüz uygarlığının yükselişinde de okuma ve yazma becerilerinin payı büyüktür.

İletişimin ve medeniyetin anahtarı diyebileceğimiz dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma doğuştan gelirken; yazma ve okuma becerileri sonradan kazanılmaktadır. Geçmişten günümüze gerek formel gerekse informal ortamlarda, birçok yöntem ve teknik kullanılarak bu iki temel beceri (okuma ve yazma) insanlara öğretilmeye çalışılmıştır. Günümüzde ise “ilk okuma yazma öğretimi” adını verdiğimiz bu süreç okul öncesi dönemde başlayıp ömür boyu devam etmektedir (Güneş vd., 2016). Bireyin erken çocukluk döneminde dinleme ve konuşma becerilerini edinmesiyle başlayan dil gelişimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte olgunlaşıp devam eden bir süreçtir (Işıkdogan, 2023). Okuma yazma becerisini sağlıklı bir şekilde kazanabilen bireyler hayatı anlayabilir, parçası olduğu toplumla sağlıklı bir iletişim kurabilir, bilgiye ulaşabilir ve bilgi üretebilir, kültürel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilir ve neticede kendini gerçekleştirebilir (Ö. Erbasan & Ü. Erbasan, 2020).

İlk okuma yazma, bireyin eğitim öğretim hayatının temellerini oluşturmaktadır (Dudak & Biçer, 2022). İlk okuma yazma öğretimi, her ne kadar adında “okuma” ve “yazma” kavramları geçse de bunlarla sınırlı kalmayıp; bireye algılama, yaratıcı düşünme, olgular arasında ilişki kurabilme, analiz edebilme ve sentez yapabilme gibi üst düzey zihinsel süreç becerilerini kazandırabilmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir (Yıldız & Dursun, 2022). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi, okul hayatına yeni başlamış öğrencilere doğru davranışlar kazandırabilmesi açısından hassas bir planlama ve uygulama gerektiren bir süreçtir. Başarılı bir okuma yazma öğretimi için sadece öğretmenin ve öğrencinin çabası yetersiz kalacaktır. Okuma yazma öğretiminde başarıya ulaşabilmek için eğitim programı, uygulanan yöntem ve veli gibi paydaşların da işe koşulması gerekmektedir (Tosunoğlu vd., 2008).

İlk okuma yazma öğretimi bireyin tüm eğitim ve öğrenim hayatını doğrudan etkileyebilecek son derece kritik bir meseledir. Akademik açıdan baktığımızda çocuğun ilerleyen süreçte göreceği tüm derslerin temelinde ilk okuma yazma vardır (Akyol & Yıldız, 2013; Güneş vd., 2016; Ö. Erbasan & Ü. Erbasan, 2020; Şahin, 2010). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimine gerekli özen gösterilmeli ve bu konuda alanında uzman, işinin ehli sınıf öğretmenleri görevlendirilmelidir. Zira bu dönemde kazanılan hatalı davranışların ve yanlış öğrenmelerin sonradan telafisi çok zor olacak ve çocukta okuma yazmaya karşı

olumsuz bir tutum geliŖecektir (Babayiğit & ErkuŖ, 2017; Güler, 2023). Sonuç olarak çocuğun tüm eğitim ve sosyal hayatının bu durumdan negatif yönde etkilenmesi riski söz konusudur. Eğitim ve öğrenim hayatı boyunca yaŖanan akademik baŖarısızlıkların temelinde okuma yazma (Akyol, 2012), okuduğunu anlama ve kendini ifade edebilme becerilerindeki eksiklerin olduğu görülmektedir. Bu becerilerin yeterli düzeyde kazanılamamasının nedeni eğitim ve öğrenimin temelini oluŖturan ilk okuma yazma ğretimi dönemindeki yetersiz ve yanlış ğrenmelerdir. Bütün bu veriler sınıf ğretmenlerinin ilk okuma yazma ğretimi açısından ne kadar önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (GneŖ vd., 2016). İlk okuma yazma ğretimi yapan 1. sınıf öğretmenleri çocukların bedensel, dilsel ve zihinsel geliŖim özelliklerine hâkim olmalı, çocukların dilinden anlamalı ve onları sevmelidir. Çocuklara ilk okuma yazma öğrenecekleri bu kritik dönemde doğru becerileri ve alışkanlıkları kazandırabilme hususunda rehberlik edebilecek yeterli donanıma sahip olmalıdır (Sağırlı, 2019).

Tarih boyunca yaŖanan Ŗiddetli ve yıkıcı doğal afetler, büyük savaŖlar ve geniŖ bölgelere yayılan salgın hastalıklar insanlığı ve sosyal hayatı derinden etkilemiŖtir. GemiŖteki izlerine bakacak olursak bu salgınların içinde en yıkıcı olanı veba olmuŖtur. Dünyayı geniŖ lkte 3 dönem etkisi altına alan veba salgınlarından ilki 541 yılında, Kuzey Afrika'yı, Asya'yı ve Avrupa'yı etkisi altına almıŖ ve bu coğrafyalarda yaŖayan nüfusun %50-60'ının canına mal olmuŖtur. "Kara lm" adı verilen ve 1347 yılında Asya ve Avrupa'da etkili olan ikinci salgın ise Avrupa'da adeta bir nükleer savaŖ etkisi yaratarak on milyonlarca insanın ölümüne neden olmuŖtur (Nikiforuk & Erkanlı, 2001). Bu büyük salgın Orta ağ Avrupası'ndaki düzeni temelinden sarsmıŖ ve feodal sistemi yerle bir etmiŖtir (Sherman, 2020). Veba salgınları 20. yüzyıla doğru antibiyotiğin bulunmasıyla ve koruyucu hekimliğin geliŖmesiyle etkisini kaybetmiŖtir. Son yüzyıla baktığımızda ise dünyayı en çok etkileyen virüsün 1. Dünya SavaŖı döneminde yayılan "İspanyol Gribi" olduğunu görüyoruz. Bu salgından sonra dünyanın birçok yerinde kk çaplı salgın hastalıklar görülse de gerek teknoloji alanında yaŖanan geliŖmeler gerekse sağlık alanındaki aŖılama alıŖmaları ve modern teknikler büyük çaplı salgınların yaŖanmasının önüne gemiŖtir.

AŖı ve antibiyotiğin bulunmasıyla beraber tıp alanında yeni bir ağ aan günümüz modern insanı, tam da salgın hastalıkları tarihe gömdüğünü dŖnrken, 2019 yılının sonlarında hiç beklemediği bir anda büyük bir salgınla karŖı karŖıya kalmıŖtır. Aralık 2019'da, Çin'in

Hubei bölgesinde, Wuhan kentinde ortaya çıkan virüs, hızla yayılmış ve hayatın her alanını olumsuz anlamda etkilemeye başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi (küresel salgın) ilan edilmiş ve Covid-19 (Koronavirüs) adı verilen virüsün yayılmasını engellemek adına sosyal hayatı ciddi anlamda sınırlandıran birçok tedbirler alınmaya başlanmıştır. Bu tedbirler kapsamında yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin yüz yüze devam eden eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğramış (UNESCO, 2020) ve bu durumdan dünyanın tamamına yakını etkilenmiştir. Ülkemizde de bu dönemde salgınla mücadele edilebilmesi için eğitim öğretim “uzaktan eğitim” adıyla çevrimiçi olarak yapılmaya başlanmış ve 25 milyona yakın öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (Bozkurt, 2020; Bozkurt vd., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges vd., 2020).

Ülkemizde Mart 2020’den itibaren acil uzaktan eğitime geçilmiş ve zaman zaman yüz yüze eğitimi başlatma girişimleri olsa da salgının seyrinden dolayı başarılı olunamamıştır. O dönem ilkokula yeni başlayan öğrenciler, 1. sınıf gibi öğrencilerin okula ve formel eğitime uyum sağlayacakları ve ilk okuma yazma gibi önemli bir eğitim alacakları kritik bir süreci (Kargın & Karataş, 2021) uzaktan eğitimle geçirmek zorunda kalmışlardır. Uzaktan eğitime aniden geçiş yapılması ve daha önce böyle bir sürecin yaşanmamış olması nedeniyle ülkeler hazırlıksız yakalanmış ve bu durum birçok sorunu beraberinde getirmiştir.

Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin farklı mekânlarda bulunduğu, eş zamanlı ya da farklı zamanlı olarak yürütülebilen, bilgisayar, internet, radyo ve televizyon gibi araçlar vasıtasıyla iletişimin sağlandığı bir eğitim modelidir (İşman, 2022). Alan yazın incelendiğinde salgın döneminde, uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Atik & Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Gürbüz & Yılmaz, 2021; Gürsül, 2022; Işıkdogan, 2023; Kırmızı & Büyükdağ, 2022; Temur, 2023; Uğur Göçmez & Ünal, 2021; Ülkeroğlu, 2022). Ayrıca uzaktan eğitim sürecini öğretmen ve veli gözünden değerlendiren çalışmaların sayısı da oldukça fazladır (Abasioğlu, 2023; Aslan, 2023; Bozgün, 2022; Çetinkaya & Elalmış, 2022; Dudak, 2022; Dudak & Biçer, 2022; Ercan, 2021; Kargın & Karataş, 2021; Kesik & Baş, 2021; Köroğlu, 2024; Özcan & Saydam, 2021; Teke 2022; Yıldız & Dursun, 2022; Yıldız & Yüksel, 2022). Ancak, yapılan alan yazın taramasında, ilkokul hayatına uzaktan eğitimle başlayan ve ilk okuma yazma eğitimini uzaktan alan öğrencilerin, bu durumdan ilerleyen yıllarda akademik ve sosyal açıdan nasıl etkilendiklerine dair çok az sayıda çalışma olduğu

görülmektedir (Aktaş & Sural, 2023; Güler, 2023; İncetaş, 2022; Köroğlu vd., 2024; Taşdemir, 2022).

İlkokul 1. sınıf akademik temel becerilerin kazanıldığı, sosyalleşmeye ilk adımların atıldığı son derece kritik bir dönemdir. İlk okuma yazma gibi tüm eğitim hayatının temelini oluşturan bir beceri bu kritik dönemde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylesine önemli ve kritik bir döneme uzaktan eğitimle başlayan öğrencilerin, sosyal açıdan ve eğitim öğretim açısından bu duruma ileride nasıl tepki verecekleri ve bu durumdan nasıl etkilenecekleri araştırılması gereken değerli bir konudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilkokul 1. sınıf gibi akademik temel becerilerin kazanıldığı, sosyalleşmeye ilk adımların atıldığı son derece kritik bir döneme uzaktan eğitimle başlayan öğrencilerin, ilkokulun sonuna kadar geçen süreçte akademik ve sosyal gelişimlerinin bu durumdan nasıl etkilendiğini araştırmayı amaçlamaktadır.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretiminin süreç içerisinde gözlemlenebilecek olumlu ve olumsuz etkilerinin tespitine, varsa sorunların çözümüne ve eksiklerin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri daha önce yüz yüze okuttuğu öğrencilerle, salgın döneminde uzaktan ilk okuma yazma öğrettiği öğrencileri dört yıl süreyle kıyasladığında akademik yönden ne gibi farklar gözlemlemişlerdir?
2. Sınıf öğretmenleri dört yıllık ilkokul sürecinde, daha önce yüz yüze okuttuğu öğrencilerle, salgın döneminde uzaktan ilk okuma yazma öğrettiği öğrenciler arasında sosyal beceriler ve sosyal gelişim açısından ne gibi farklılıklar gözlemlemişlerdir?
3. Sınıf öğretmenleri uzaktan ilk okuma yazma öğrettiği öğrencilerinde, ders açısından veya sosyal gelişim açısından daha önceki dönemlerde okuttuğu öğrencilerinde karşılaşmadığı hangi problemleri tespit etmişlerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul 1. sınıf, öğrencilerin okulla tanıştığı, yeni arkadaşlar edindiği ve sosyalleşmeye başladığı bir dönemdir. Bu döneme evde bilgisayar başında başlayan, öğretmeniyle ve

arkadaşlarıyla sınırlı bir iletişim kurabilen ve sosyal çevreden mahrum kalan çocukların sosyal gelişim açısından nasıl etkilendiklerinin araştırılması önem arz etmektedir.

Okuma yazma, bireyin hem okul yaşamındaki başarısında hem de sosyal hayatında önemli yere sahip temel becerilerden biridir. Bu bağlamda yüz yüze gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi süreci için bile büyük hassasiyet gösterilmesi gerekirken; yaşanan salgın nedeniyle ilk okuma yazma öğretiminin büyük bir oranda dijital yollarla uzaktan yapılmasının (Teke, 2022) öğrencilerin ilerleyen eğitim hayatında birçok etkilerinin olduğu sanılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi yüz yüze yapılması gereken, etkileşim ve çift yönlü iletişimin yoğun olduğu bir süreçtir. Somut işlemler dönemine denk gelen bu süreç materyallerle ve anında verilen dönütlerle desteklenmelidir. Hazırlıksız yakalandığımız uzaktan eğitim sürecinde ekran karşısında yapılmaya çalışılan ilk okuma yazma öğretiminin yüz yüze eğitim dönemindeki kadar verimli geçmesinin pek de mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin diğer derslerini de olumsuz yönde etkileyebileceği ihtimali üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin geleceği açısından uzaktan eğitimin olası olumsuz etkilerinin araştırılması önem arz etmektedir. Elde edilecek bulgular, çocuklarda akademik ve sosyal açıdan aksayan ve eksik kalan yönlerin telafisi açısından değerli olduğu kadar; ileride yaşanabilecek benzer durumlarda gerekli önlemlerin alınabilmesine katkı sağlaması açısından da önemlidir.

1.4. Tanımlar

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Öğrencilerin yazılı dile ait olan işaret ve sembolleri okumayı, fikirlerini ve duygularını yazıyla ifade edebilmeyi öğrendikleri, okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütüldüğü süreçtir (Ferah, 2007; Güneş, 2019).

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ile öğretmenin farklı yerlerde bulunduğu, bilgisayar ve televizyon gibi çok çeşitli teknolojik iletişim araçlarının kullanıldığı, eş zamanlı olarak ya da değişik zamanlarda öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği eğitim modelidir (İşman, 2022).

Pandemi: Salgına dönüşmüş bir hastalığın etkilediği dar bölgenin dışına çıkarak; geniş kitlelere ve hatta tüm dünyaya yayılması ve tüm insanlığı tehdit eder hale gelmesi durumudur (Aslan, 2020).

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Ana Dili

İnsanlar duygularını, düşüncülerini, isteklerini, hayallerini, acılarını ve sevinçlerini dil ile paylaşıyor; iletişim kurmaya ekmek gibi, su gibi ihtiyaç duyan son derece sosyal varlıklardır. Düşünebilen ve fikir üretebilen tek varlık olan insan, zihninde ürettiklerini dili kullanarak yeryüzüne yaymış ve günümüz 21. yüzyıl uygarlığının kurulmasında büyük rol oynamıştır. Farklı toplumlarda gelişen kültürel değerler ve bilgi birikimi nesilden nesle dil aracılığı ile aktarılmış ve günümüz medeniyetinin temellerini oluşturmuştur. Tarih boyunca yaşayan toplumların maddi ve manevi birikimlerinin toplamını ifade eden kültürün aktarılmasında en temel faktör dildir (Gülyüz, 2004). Geçmişten günümüze insanlar tarafından binlerce farklı dil üretilmiş ve konuşulmuş fakat bunların çok azı günümüze kadar ulaşabilmiştir.

Her çocuk doğduğu andan itibaren sesler çıkarmaya ve etrafındaki sesleri dinleyip algılamaya başlar. Başlarda çocukların çıkardığı sesler birbirine benzerken zamanla bu sesler farklılaşmaktadır. Çünkü çocuk yaşadığı toplumda konuşulan dile ait sesleri taklit edip kullanırken; diğer sesleri kullanmayı zamanla bırakacaktır (Gözüküçük, 2019). Çocuğun ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği bu dile “anadili” denmektedir. Diğer bir ifadeyle ana dili bireyin annesinden (Oruç, 2016), ailesinden, çevredeki oyun arkadaşından, okuldaki sınıf arkadaşından kısacası yaşadığı toplumdan öğrendiği, belleğin derinlerine işlenen kalıcı bir dildir.

2.1.1. Ana Dili Öğretimi

Anadili kişinin yaşadığı toplumla kurduğu en temel bağıdır. Bireyin parçası olduğu toplumu anlamasını, toplum tarafından anlaşılmasını ve topluma uyum sağlamasını dolayısıyla aidiyet duygusunu yaşamasını sağlar (Ceylan Aba, 2011). Anadili öğrenimi planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşen bir süreç değildir. Aileler bilinçli bir şekilde çocuğa dil öğretme gibi bir çaba göstermezler. Çocuğun bulunduğu çevre içerisinde kendiliğinden ve gelişigüzel bir biçimde şekillenen bir öğrenmedir. Çocuk bu süreçte doğru şeyler öğrendiği kadar hatalı ve yanlış öğrenmelere de maruz kalabilir. Dilde yaşanan bu gelişim ve öğrenme süreci hayat boyu devam edecek uzun bir süreçtir (Çiftçi, 2018).

Okul öncesi dönemde çocuğun ailesinden aldığı ana dili becerileri çocuğun okul yaşamını ve başarısını da etkiler. Çocuk ilkokula başlamadan önce sözcük dağarcığını ne kadar genişletirse okula uyumu ve derslerdeki başarısı da o kadar üst düzeyde gerçekleşecektir. Ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısı da çocuğun ana dili becerisini yeterli düzeyde öğrenebilmesinde son derece önemlidir. Eğitim seviyesi yüksek olan, çocuklarıyla ilgilenen ve toplumun üst gelir grubunda yer alan ailelerin çocuklarının ana dili gelişimi noktasında iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Öte yandan çocuklarına yeteri kadar vakit ayıramayan ve eğitim seviyesi düşük olan ailelerde ana dili gelişiminin olması gerekenden daha yavaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız vd., 2013).

Dilin etkili bir eğitim, iletişim ve kültürlenme aracı olması ülkeleri de harekete geçirmiş ve birçok ülke eğitim programlarında ana dili eğitimine büyük yer ayırmış ve önem vermiştir. Çocuğun okula başlayacağı döneme kadar doğuştan gelen dinleme becerisi sayesinde konuşma becerisi de gelişmektedir. Aile içerisinde kazanılan dinleme ve konuşma becerileri ailenin ilgisine ve kültürel özelliklerine göre belli bir seviyeye ulaşmaktadır (Karadağ, 2005). Okulla birlikte ana dili eğitimi planlı ve programlı bir şekilde verilmeye başlanmaktadır. Birinci sınıfla birlikte dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerileri de eklenmeye başlar ve ana dilini sistemli bir biçimde kazandırma çalışmaları okul ortamında devam eder.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Günümüz dünyasında teknoloji, sosyal medya ve görsel basın ne kadar gelişse de öğrenmenin ve bilgi edinmenin temelinde her şeye rağmen okuma becerisi vardır. Aynı şekilde iletişim araçları çok çeşitlenmiş ve teknolojik açıdan ilerlemiş olsa da kendini ifade edebilme ve fikirleri kalıcı bir biçimde topluma aktarmada en etkili yol yazı ve yazma becerisidir (Çelenk, 2003). Dolayısıyla bireyin 21. yüzyıl çağdaş toplumuyla bağ kurabilmesinin, özgür ve katılımcı bir yurttaş olarak çevresiyle uyum sağlayabilmesinin temelinde okuryazar olmak yer almaktadır.

Ülkemizde okuma yazma öğretimi Türkçe dersi adı altında yapılmaktadır. Türkçe dersinin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılması ve ilerleyen süreçle beraber geliştirilmesi vardır (Çelenk, 2019). Temel dil becerilerini yeterli düzeyde kazanan, okuduğunu anlayan ve Türkçe derslerinde başarılı olan öğrencilerin diğer derslerinde ve sonraki eğitim hayatlarında da başarılı olma

ihtimalleri beklenen bir durumdur. Zira her bir dil becerisinin gelişmesi diğer becerilerin de gelişimini desteklemektedir.

İlkokul birinci sınıf örgün eğitim sisteminin giriş kapısı niteliğini taşımaktadır. Bu kapıdan giren ve bu yolda ilerlemek isteyen bireyin ihtiyaç duyacağı en temel donanım ilk okuma yazma becerisidir. İlk okuma yazma öğretimi, temel eğitimin birinci kademesinde yer alan ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin en önemli etkinliğidir. Bireyin uzun yıllar devam edecek olan eğitim ve öğrenim hayatının ilk adımıdır. İlk okuma yazma sürecinde edinilecek olan bilgi, beceri ve davranışlar bireyin daha sonraki eğitim hayatını ve tüm derslerdeki başarısını etkilemektedir (Göçer, 2014).

2.2.1. Okuma

Günümüz toplumunda, yazılı metinlerdeki harf ve sembollerin seslendirmenin okuma olduğu sanılmaktadır. Zihinde herhangi bir anlam ifade etmeyen bu seslendirmelerin okuma olamayacağı gayet açıktır. Okuma, yazı dilini anlamlı hâle getirme ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Harris & Sipay, 1990). Çelenk'e (2006) göre okuma, bilgi edinebilmek için yazılı materyalleri zihinde anlamlı hâle getiren etkili bir araçtır. Bir yazılı metindeki anlam okuyucu tarafından keşfedilememişse orada okumadan söz etmek mümkün değildir. Okuma, yazıdaki anlamı yakalayıp zihinde yeniden inşa etme işidir (Anderson vd., 1985). Gerçek manada okumanın temelinde anlama ve yaratıcılık vardır (Arıcı, 2008). Buradan hareketle küçük bir çocuğun elindeki kitabın resimlerini incelemesi ve resimlerden hareketle kitapta anlatılanı anlayıp hayal gücünü harekete geçirebilmesi bir çeşit okumadır diyebiliriz. Okuma, anlam yakalayabilmek için metindeki harf ve sembollerini kullanabilme sanatıdır (Johnson, 2008). Buradaki tek farklılık küçük çocuğun anlatılmak istenen anlamda harf yerine resimleri kullanıyor olmasıdır.

Okuma işlemi gerçekleşirken metindeki anlam ile zihindeki şemalar arasında bağ kurulmakta ve öğrenilen yeni bilgiler sayesinde zihinde yeni şemalar oluşturulmaktadır. Okuma, düzenli bir ortamda ve bir amaç doğrultusunda, ön bilgileri harekete geçirerek yazarla etkili bir iletişimin sağlandığı anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020). Burada okuyucu, yazarın anlattıklarını, kendi anladıklarını ve okuma esnasında ortamdan gelenleri birleştirip sentezleyerek zihninde yeni bir anlam oluşturmaktadır.

Okuma, hayatı anlayabilmek ve onun akışına uyum sağlayabilmek için sahip olunması gereken en temel beceridir. Günlük hayatta yaşadığımız çevreyle iletişim kurarken,

karşılaştığımız karmaşık olayları ilişkilendirirken ve önümüze gelen problemleri çözerken hep okuyarak ve yaşayarak elde ettiğimiz bilgi birikimimizi kullanırız. Çağımızda bilgi kolay ulaşılabilen ve çabuk tüketilen çok kıymetli bir hazinedir. Doğru bilgi edinebilmek ve bilginin kaynağına ulaşabilmek nitelikli bir okuma becerisiyle mümkündür (İlter, 2018).

Okumak bireyin kişisel gelişimine duygusal, düşünsel ve kültürel yönden olumlu katkılar sağlamaktadır. Okuma becerisi düşük olan ya da okuyamayan bireyler özgüven konusunda yetersiz hissetmekte, toplumla ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Zamanla içe kapanan bu bireyler toplumsal faaliyetlere ve sosyal etkinliklere katılmakta isteksiz davranmaktadır. Bu durum topluma uyum sağlamalarının ve kültürlenmelerinin önüne geçmektedir.

Okuma becerisi ilköğretim birinci sınıftan itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sınıf öğretmenleri birçok materyal, yöntem ve teknik kullanarak bu süreci yönetmekte ve birinci sınıfın sonunda öğrencilerin tamamına yakınına okuma yazmayı öğretmektedirler. İlerleyen ilköğretim sürecinde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmakta ve çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için yoğun çaba harcanmaktadır. Fakat çoğu öğrenci okullarındaki öğretmenleri tarafından takip edildikleri için ya da anne babaları istediği için zorla kitap okumaktadır. Türkçe derslerinde ise metinle ilgili sorulara cevap vermek, metnin özetini çıkarmak ya da metnin ana fikrini ve konusunu bulmak için okuma yapılmaktadır. Tabi ki yapılan bu çalışmalar okuma becerisinin gelişimi açısından önemlidir ve öğrenciye okuma konusunda fayda da sağlamaktadır. Ancak çocuğa yaptırılan bu okumaların çoğu çocuğun ihtiyacından kaynaklanan gerçek okumalar değildir. Esasen günümüz çocuklarının okumayı bir türlü sevebilmesinin altında zorla yaptırılan bu yapay okumalar yatmaktadır.

Johnson'a (2008) göre çocuklar okuma ve yazmayı dinleme ve konuşma becerilerini öğrendikleri gibi öğrenmektedir. Yani çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi için uygun ortamın hazırlanması ve dile yoğunlaşan çocuğa etrafındaki yetişkinlerin doğru dönütler vermesi yeterli olacaktır. Johnson (2008), çocukların okumayı sevebilmeleri ve öğrenebilmeleri için sağlanması gereken koşulları ve ideal ortamı şu şekilde ifade etmiştir:

Çocukların Kitapları Sevmesi İçin Çaba Harcamın: Etrafımızda bulunan tablet, telefon ve televizyon gibi ekranlardan sıyrılabilip kitabı elimize aldığımızda ve ona daldığımızda okumanın esasen ne kadar zevkli bir şey olduğunu fark ederiz. Okudukça okuyasınız gelir.

Kitaplardaki harika hikâye ve karakterleri keşfettikçe maceradan maceraya koşar, adeta zaman içersinde bir yolculuğa çıkarız. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin en önemli görevi, çocukların bu zevki tatmaları için onlara yardımcı olmak ve çocuklara okumayı sevdirmektir.

Sessiz Okumalara Düzenli Bir Biçimde Her Gün Yeteri Kadar Zaman Ayırın: Çocukların okumayı daha iyi öğrenebilmeleri için ona zaman ayırmaları ve pratik yapmaları gerekmektedir. Her çocuğun yaşına göre günlük 10 ila 60 dakika arasında sessiz ve kesintisiz okuma yapması okuma becerisinin gelişebilmesi açısından önemlidir.

Çocukların Meraklarından ve İhtiyaçlarından Kaynaklanan Gerçek Okumalar Yapmalarına İzin Verin: Gündelik hayatta yetişkinler genelde bilgi edinmek için ya da zevk aldıkları için okuma yaparlar. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek ya da metinle ilgili sorulara cevap vermek için okumazlar. Çocukların da bu tarz gerçek okumalar yapmalarına fırsat verecek eğitim ortamları tasarlanmalıdır. Günlük gazete okumak, aylık çocuk ya da bilim dergisi takip etmek, bir çikolata paketindeki bilgileri okumak ya da bir çizgi romanla meşgul olmak çocukların yapabileceği gerçek okumalara birkaç örnektir. Yapılan çalışmalar ilkökul çocuklarının gerçek okuma faaliyetlerine günlük 10 dakikadan daha az zaman ayırdıklarını göstermektedir (Allington, 2006).

Çocuklara Okuyacağı Şeyi Seçebilme Fırsatı Verin: Çocukların seçim yapmalarına izin vermemiz, onların fikirlerine değer verdiğimizizi gösterir. Bu, kitap için de böyledir. Değer gördüğünü hisseden ve kendi seçimini yaparak sorumluluğu bizimle paylaşan çocuk, okumaya karşı daha istekli olacak ve bunu bir görev olarak kabullenecektir. Belli sınırlar dâhilinde çocukların bu seçimi yapmalarına izin verilmesi onların okumaktan zevk almalarını ve daha çok okumalarını teşvik edecektir.

Zevk Duyularak Yapılan Okumalar Zamanla Alışkanlığa Dönüşecektir: Doğası gereği insan, sevdiği ve zevk aldığı davranışları tekrar eder. Sıkıcı ve faydasız işler ise unutulmaya daha yatkındır. Dolayısıyla okumanın çocukta bir alışkanlık haline gelmesi hedefleniyorsa okuma etkinlikleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmelidir.

Basit Yönergelerle Ve Okuma Programlarıyla Süreci Yönetin: İlkokul öğrencileri somut işlemler dönemindedirler. Dokundukları ve gördükleri şeylere daha çok ilgi duyar ve yaparak yaşayarak daha kalıcı öğrenirler. Çocuklara okuma seviyelerini ve okudukları kitapları basit çizelge ve grafiklerle görsel olarak takip edebilme imkânı sunmak, onları

okumaya teşvik edecektir. Aynı şekilde çocuklara süreç içerisinde verilecek yönergeler ve uygulanacak okuma programları seviyelerine uygun şekilde basit olmalıdır.

Okuduklarını Anlatmalarını Ve Çevresiyle Paylaşmalarını Sağlayın: Çocukların birbirleriyle konuşmaları ve okuduklarını anlatıp, fikir ve görüşlerini paylaşmaları edindikleri bilgileri somutlaştırmaları ve içselleştirebilmeleri açısından son derece önemlidir. Sosyal iletişim kurmak ve konuşmak dil becerilerinin gelişmesine ve öğrenmeye olumlu katkı sağlamaktadır.

2.2.2. Yazma

Eğitim ve öğrenim hayatıyla birlikte kazanılmaya başlanan dört temel dil becerisinden biri de yazma becerisidir. Duyguların, düşüncelerin ve sözlerin harf ve sembollerle ifade edilmesi “yazma” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2019). Başka bir ifadeyle yazma, zihnimizdekileri anlatabilmek için gerekli olan özel sembol ve işaretleri motor beceri olarak üretebilmektir (Akyol, 2020). Dumont’a (2006) göre ise yazma, çeşitli fiziksel aktiviteler sonucunda üretilen harf, hece ve kelime gibi ürünleri ortaya koyma becerisidir. Yazmadaki amaç fikirleri aktarabilmektir. Yazı, ruh halimizi yansıtan duygularımızın, zihnimizde yapılandırdığımız düşüncelerimizin ve konuşurken kullandığımız sözcüklerin şekil ve sembollere dönüşmüş hâlidir. Yazı, çift yönlü oluşuyla okuma ve yazma becerilerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren en etkili ve kalıcı iletişim aracıdır.

Yazma becerisinin öğretiminde dik temel harfler veya bitişik eğik harfler kullanılmaktadır. 4. ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan 600 kişilik bir grupta yapılan araştırmada dik temel harflerle okuma yazma öğrenen öğrenci grubunun yazısıyla, bitişik eğik harflerle okuma yazmaya geçen öğrenci grubunun yazısı arasında okunabilirlik ve hız açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hatta bu öğrenci grubunda her iki yazı türünü de kullanabilen öğrencilerin çoğunluğunun daha okunaklı ve hızlı yazabildikleri görülmüştür (Graham vd., 1998). Harflerin eğik ya da dik olmasından ziyade okunabilirlik ve akıcılık yazıda aranan en temel iki niteliktir.

Güneş (2019), yazma becerisinin iki aşamada öğretildiğini vurgulamıştır:

1. Temel Düzeyde Yazma Aşaması (Yazma Öğretimi): Temel düzey, yazma öğretiminin yapıldığı daha çok birinci sınıftaki başlangıç aşamasını kapsamaktadır. Çocuklara, seslerin hangi harflere karşılık geldiği, harflerin yazılış yönleri ve biçimleri, büyük ve küçük harf bilgisi öğretilmektedir. Ayrıca çizgi çalışmaları, harfleri bir araya getirip hece oluşturma,

heceleri birleştirip sözcük türetme, cümle kurma ve metin oluşturma, bakarak yazma gibi çalışmalar bu aşamada yaptırılmaktadır.

2. Üst Düzey Yazma Aşaması (Yazma Eğitimi): Üst düzey, öğrenciye duygu ve düşüncelerini yazılı olarak nasıl ve hangi yollarla ifade edebileceğinin öğretildiği aşamadır. Bu seviyede öğrencilere hikâye, roman, şiir ve mektup gibi yazı türleri tanıtılır ve üst düzey zihinsel beceri gerektiren bu yazı türleri öğrencilere yazdırılmaya çalışılır. Burada amaçlanan yazma becerisiyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesi ve yazılı eserlerin üretilmesidir. Öğrencilerin iyi birer okuyucu ve yazar olmaları hedeflenmektedir.

Akyol (2020), yazmaya etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

Oturma Şekli: Yazma çalışmalarına başlamadan önce çocuğun oturuş şekli doğru ayarlanmalıdır. Çocuk sıraya ayakları yere düzgünce basacak şekilde; dik ve arkasına yaslanarak oturmalıdır. Oturduğu sıra ve kullandığı masa uygun yükseklikte olmalıdır. Sıraya oturduğunda her iki eli de masanın üzerinde olmalıdır. Bir eliyle defterin kontrolünü sağlarken; diğer eliyle kalemi tutmalıdır. Gereğinden yüksek bir masa veya daha alçak bir sıra çocuğun ayakta yazmasına; olması gerekenden daha yüksek bir sıra veya daha alçak bir masa ise çocuğun eğilerek yazmasına sebep olacaktır. Her iki durumda da yazma işinden istenilen verimin alınması mümkün değildir.

Büyük ve Küçük Kas Gelişimi: Çocuklar yazı yazarken omuz, kol, bilek, el ve parmak kaslarını kullanmaktadır. Okunaklı ve akıcı bir yazma becerisi kazanabilmek için bu kasların gelişimini büyük oranda tamamlamış olmaları gerekmektedir. Çocukların okula başladıkları ilk haftalarda yapılan uyum ve okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuklara oyun hamuru, yapboz gibi materyallerle oyunlar oynatılmalı, boyama, deftere çizgi çizme, kesik çizgilerin üzerinden gitme, havaya harf yazma ve kopyalama gibi etkinlikler yaptırılarak çocukların büyük ve küçük ve kas gelişimleri desteklenmelidir.

Yazıda Yön Bilgisi: İlk okuma yazma öğretimi sürecinde harfleri oluşturan çizgi, yuvarlak ve kuyruk gibi bölümlerin yapılış yönlerinin doğru öğretilmesi yazıda akıcılık açısından son derece önemlidir. Harfler öğretilirken başlangıç ve bitiş noktalarına dikkat çekilmelidir. Türkçede yazı yazarken yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru hareketler yapılmaktadır. Çizgi çalışmalarından itibaren okuma ve yazma yönümüzün soldan sağa ve yukarıdan aşağı olduğu vurgulanmalıdır. Öğrencilere yön bilgisini kavrayabilmek için oklar kullanılmalıdır. Harfler yazılırken kullanılan tüm çizgiler yukarıdan aşağı ve soldan sağa

doğru çizilmelidir. Bazı harflerin bir kısmını oluşturan yuvarlaklar, “b” ve “p” harfleri dışında saat yönünün tersine çizilmelidir.

El Tercihi: İlk okuma yazma öğretimine başlanırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de öğrencinin el tercihidir. Öğrencilerin geneli yazmak için sağ ellerini kullanırlar. Az sayıda öğrenci ise gündelik hayatta daha çok tercih ettiği sol eliyle yazmak ister. Çocuğun sağ veya sol elini kullanması yazma konusunda herhangi bir sorun oluşturmamaktadır. Önemli olan çocuğa herhangi bir baskı yapmadan el tercihi yapması konusunda yardımcı olmaktır. Çocuk günlük hayatta yaptığı işlerde en çok hangi elini rahat ve verimli kullanıyorsa; öğretmen, çocuğu o eliyle kalem tutmaya yönlendirmelidir. Bu seçimin yapılmasında öğretmenin uyum ve hazırlık sürecinde yaptığı gözlemler çok değerlidir.

Sol elini kullanan çocukların biraz daha fazla ilgiye ihtiyaçları vardır. Bu tip çocukların sıra arkadaşları da sol elini kullanan öğrencilerden seçilmelidir. Sol elle kalem tutan çocukların kalemi biraz daha yukarıdan tutmaları yazdıkları yazıyı görebilmelerini sağlar. Benzer şekilde yazdıklarını takip edebilmeleri için kullandıkları masanın boyunun normalden daha alçak olması gerekmektedir. Sol eli çocuklar kalemi normale göre biraz daha bastırarak kullandıkları için küt uçlu kalem tercih edilmelidir. Kâğıt ve defter eğimleri sağ elle yazanların tersi yöndedir. Işık sağ omuz arkasından gelecek şekilde ayarlanmalıdır.

Boşluklar: Sayfa düzeninin sağlanabilmesi ve göze hoş gelen okunaklı bir yazı elde edilebilmesi için harfler, kelimeler, cümleler, satırlar arasında ve sayfanın kenarlarında belli miktarlarda boşluklar bırakılmalıdır. Çocuklara ilk olarak sayfa kenarlarına bırakılması gereken boşluklar öğretilmelidir. Bu boşluklar kenar süslemeleri yapılarak değerlendirilebilir. Kenar süsleri yapmak, çocukların yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilmelerini sağlar. Sonrasında çocuklara harfler, kelimeler ve cümleler arasında bırakmaları gereken boşluklar parmak, kalem ve çeşitli materyaller kullanılarak öğretilmeye çalışılmalıdır.

Harfler: Çocukların okuryazar olabilmeleri için harfleri öğrenmeleri gerekmektedir. İlk olarak çocuğa harfin hangi sesi karşıladığı kavratılmalıdır. Daha sonra harfin başlangıç ve bitiş noktası, yazılış yönü, alt ve üst uzantıları gösterilmelidir. Harflerin yönleri öğretilirken okların kullanılması faydalı olacaktır. Yazma çalışmalarında öğretmen her zaman rol model olmalı, çocuklar neyin nasıl yapılacağını ilk ondan görmelidir. Çalışmalar

sırasında çocukların defterleri sürekli kontrol edilmeli ve yanlış öğrenmelerin önüne geçebilmek için anında dönütler verilmelidir. Yazma öğretimi birebir ilgi isteyen, kontrollü ve dikkatli yapılması gereken önemli bir iştir. Yapılacak hataların ve yanlış öğrenmelerin telafisi çok zor olacaktır. Bu nedenle birinci sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına dikkat edilmelidir.

Kalem ve Kalem Tutma: Çocuklar yazı yazarken kurşun kalem, kalemtırış, silgi ve kırmızı kalem gibi materyaller kullanırlar. Bu malzemelerin kalitesiz olması çocuğun nitelikli bir yazı yazmasına engel olmaktadır. Kalitesiz bir kurşun kalem sayfa üzerinde istenildiği gibi akmamakta, sürekli ucu kırılmakta ve çocuğa sorun yaşatmaktadır. Aynı şekilde kalemi düzgün açmayan bir kalemtırış ve temiz silmeyen bir silgi birçok soruna neden olmaktadır. Bütün bu sorunlar sınıf düzenini bozmakta, zaman kayıplarına yol açmakta ve çocukta yazmaya karşı olumsuz bir tutum gelişmesine yol açmaktadır. Bu nedenle araç gereç seçimine dikkat edilmeli ve kaliteli malzemeler tercih edilmelidir. Kalemin boyu çok kısa veya çok uzun olmamalıdır. Normalden daha kalın veya daha ince olan kalemler ile üçgen şeklindeki kalemler tercih edilmemelidir.

Çocuğun yazı yazarken rahat olabilmesi ve uzun süre yorulmadan yazabilmesi için kalem tutuş pozisyonunun doğru olması gerekir. Kalem tutmanın pek çok şekli olmasına rağmen uzmanlar üç parmakla kalem tutmanın doğru olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Kalem, işaret parmağı ve başparmağın yumuşak kısmı ile tutulmalı ve orta parmağın tırnağa yakın üst kısmı ile desteklenmelidir. Çocukların büyük çoğunluğu birinci sınıfta doğru kalem tutuş şeklini öğrenmektedir. Fakat zamanla her çocuk kendine has bir tutuş stili geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda birinci sınıftan sonraki yıllarda çocukların yalnızca beşte birinin kalemi doğru pozisyonda tuttuğu gözlenmiştir (Yıldız vd., 2024).

2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

21. yüzyılda, hayatın her alanında; özellikle de teknolojide yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmak üst düzey bir okuma yazma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ekonomi okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlık gibi birçok yeni kavram hayatımıza girmiştir (Akyol, 2020). Bütün bu becerileri kazanabilmek ve günümüz toplumuna uyum sağlayabilmek iyi bir okuryazar olmakla mümkündür (Aslan & Altunova, 2019; Savaş, 2006).

Formel eğitimin ilk adımı olan ilk okuma yazma öğretimi; bireyin yaşadığı toplumda kendini ifade edebilmesi ve çevresiyle iletişim kurabilmesi, yazılı ve görsel medyayı takip edip güncel konular hakkında fikir sahibi olabilmesi, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve bağımsız bir kişilik olarak yaşamını sürdürebilmesi açısından son derece önemli bir süreçtir (Ataş & Yıldırım, 2020; Sağır, 2019; Yılmaz, 2019). Nitelikli bir okuma yazma becerisine sahip olan bireyler, kendilerini ifade etme ve fikirlerini çevresiyle paylaşma konularında daha özgüvenli ve aktiftirler (Pehlivan, 2006).

Okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma becerileriyle ilerleme kaydeden dil gelişimi (Babayiğit, 2019), ilkokulla beraber okuma ve yazma becerilerini de içerisine alarak ömür boyu devam eder. İlkokul birinci sınıfla birlikte başlayan ve çocuğa okuma yazma becerilerini kazandırmayı amaçlayan ilk okuma yazma öğretimi, okul öncesi dönemin aksine sistemli ve planlı devam eden bir süreçtir (Sağır, 2019). Bu süreçte kazanılacak doğru davranışlar ve nitelikli bir okuma yazma becerisi bireyin öğrenim hayatı boyunca karşısına çıkacak tüm derslerini ve sosyal hayatını olumlu yönde etkiler (Göçer, 2014; Öz, 1999; Sağır, 2019). Yaşamı boyunca gireceği sınavlarda başarılı olmasını sağlar (Sağır, 2021).

Okuma ve yazma becerileri çocuğun zihin gelişimi açısından büyük öneme sahiptir (Güneş, 2007). Okuma yazma becerisinin yeteri kadar gelişmemesi, zihinsel faaliyetlerin olması gereken seviyenin çok altında kalmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2009). Bu durum çocuğun zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuryazar olmayanlar, gündelik hayatta karşılarına çıkan basit işleri bile yaparken çok zorlanmaktadırlar. Örneğin bir yakınlarını telefonla aramak istediklerinde, alışverişe çıktıklarında ya da devlet dairesinde resmi bir işleri olduğunda hep başkalarından yardım almak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum kişinin özgüvenini sarsmakta; hayatta hep başarısız ve mutsuz olmasına neden olmaktadır (Calp, 2012; Vural, 2007).

Lyon'un (1998) ABD'de yaptığı bir araştırmaya göre ilkokul döneminde okuma yazma konusunda istenilen seviyeye ulaşamayan çocukların yaklaşık %75'nin lisede de okuma yazma konusunda sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu şekilde okuma yazma konusunda sıkıntı yaşayan liseli öğrencilerin %10 ila %15'inin okulu bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilkokul döneminde sağlıklı bir okuma yazma eğitimi alamayan çocukların ilerleyen dönemlerde de akademik olarak zorlandıklarını göstermektedir.

2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

Bireyin öğrenim hayatında karşısına çıkacak tüm derslerde başarıyı yakalayabilmesinin temel şartı iyi bir okuma yazma becerisine sahip olmasıdır. Aynı şekilde yaşadığı çağa uyum sağlayabilmesi ve parçası olduğu toplumla iyi bir iletişim kurabilmesi de okuma yazma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla mutlu ve başarılı bireylere sahip bir toplum inşa etmek nitelikli bir ilk okuma yazma öğretimi ile mümkündür. Nitelikli bir okuma yazma öğretimi ise sürece yayılarak yapılmalı ve bu süreç diğer temel dil becerileriyle iç içe yürütülmelidir. Okuma yazma öğretimi süreci kesinlikle aceleye getirilmemeli; çocuklara okuryazarlığın yanı sıra olumlu bir akademik benlik kazandırmak için çaba gösterilmelidir (Öz, 2009).

Küçük yaşlarda kazanılan hatalı davranışların ve yanlış öğrenmelerin sonradan düzeltilmesi çok güçtür. Buradan hareketle ilk okuma yazma öğretimi gelişigüzel yapılacak basit bir iş değildir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretimi birbirini destekleyecek şekilde planlanmış aşamalardan oluşan (Öztürk & Ertem, 2017), belli ilkeler ve kurallar çerçevesinde yürütülmesi gereken zorlu bir süreçtir (Turan, 2007).

Etkili ve başarılı bir ilk okuma yazma öğretimi bazı ilkeler ışığında mümkün olmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Çelenk, 2013):

- İlk okuma yazma öğretimi öğrencinin Türkçeyi doğru bir şekilde öğrenebilmesinde ve diğer derslerde başarılı olabilmesinde temel teşkil etmektedir,
- İlk okuma yazma öğretimi, etkin dinleme, akıcı konuşma, anlamlı okuma ve güzel yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra görsel okuma ve görsel sunu yapabilme gibi üst düzey becerilerin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır.
- İlk okuma yazma öğretimi öğrencide var olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir.
- İlk okuma yazma sürecinde yaşanabilecek olumsuzluklar ve başarısızlıklar öğrencinin akademik benlik algısını ve tüm yaşamını olumsuz etkileyebilir.
- İlk okuma yazma öğretimi yapılırken bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, tüm planlamalar öğrencilerin gelişim özellikleri paralelinde yapılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde öğrenciler sürece dahil edilmelidir ve tasarlanacak etkinlikler sayesinde öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

- İlk okuma yazma becerisinin kalıcı ve etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi sürecinin oyunlarla ve sürekli tekrarlarla desteklenmesi kritik becerilerin kazandırılması ve kalıcılığın sağlanması açısından önem arz etmektedir.
- İlk okuma yazma öğretimi sürecinde verilecek olan kazanımlar; öğrencinin yakın çevresinden başlanarak uzak çevreye, basit etkinliklerden ve örneklerden başlanarak karmaşık olanlara ve somut kavramlardan başlanarak soyut kavramlara doğru bir sıra gözetilerek öğretilmelidir.
- İlk okuma yazma öğretimi esnasında yapılan etkinlikler mümkün olduğu kadar görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilmelidir.
- İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğreticide bulunan mesleğe dair yeterlilikler, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve kişisel özellikleri, öğretici ve aile arasındaki iş birliği ve sınıf ortamının özellikleri öğrenmeyi etkilemektedir.
- İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kazanımları ne derece kavrayabildikleri yeni nesil ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanılarak ölçülmelidir.

2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Okul öncesi eğitimde her ne kadar harflerin bir kısmını hissettirme çalışmaları yapılıyor olsa da tam manada ilk okuma yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıfla birlikte başlamaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı, eğitim öğrenim hayatına yeni başlamış ve insanlığın geleceği konumundaki çocuklara yaşamlarının her alanında kullanacakları iki temel dil becerisini; okuma ve yazmayı öğretmektir (Köksal, 2001).

Ercan'a (2021) göre ilk okuma yazma öğretiminin en önemli amacı, çocuklara okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra günümüz modern toplum insanına lazım olan eleştirel düşünme, sorgulama, hızlı ve etkili karar verebilme, analiz etme, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi üst düzey becerileri de kazandırmaktır.

Çelenk (2019), ilk okuma yazma öğretiminin esas amacını, bireyin doğuştan sahip olduğu ve okula başlayacağı döneme kadar toplumla iletişim sağladığı dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak; bireye ömrünün sonuna kadar lazım olacak okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması şeklinde ifade etmiştir.

Çelenk (2019), ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Gelişim seviyesine uygun olan metinleri akıcı ve anlamlı bir şekilde okuyabilme,
- Seviyesine uygun metinleri okuduğunda ve konuşmaları dinlediğinde anlayabilme,
- Hislerini, fikirlerini ve edindiği bilgileri yazıyla veya sözlü olarak ifade edebilme,
- Ailesiyle, arkadaşlarıyla ve yakın çevresiyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilme,
- Yazım ve noktalama kuralları çerçevesinde güzel bir yazı yazabilme,
- Ana dili olan Türkçeyi öğrenme ve Türkçe konuşmaktan, okuyup yazabilmekten keyif alabilme.

Akyol'a (2020) göre ise ilk okuma yazma öğretiminin temel amaçları şunlardır:

1. Temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin doğru bir şekilde kazanılmasını ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayarak Türkçeyi gelecek nesillere sevdirmek,
2. Türkçede kullanılan sembol ve noktalama işaretlerinin ne anlama geldiğini ve ne şekilde kullanıldığını öğrencilere kavratmak,
3. Öğrencilerin yazılı anlatıma hazır hale gelmeleri için sözlü anlatıma önem vermek ve sözlü anlatımı ilerletme amaçlı çalışmalar yapmak,
4. Küçük ve büyük harflerin şekillerini ve yapılış yönlerini öğretmek, öğrencinin yazma becerisini geliştirmek,
5. Öğrenciye alfabedeki seslerin çıkarılma şeklini; harflerin, hecelerin, sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin nasıl okunması gerektiğini öğretmek, öğrencilerin akıcı ve anlamlı okumalarını sağlamak,
6. Okuma ve yazma etkinliklerinden öğrencilerin zevk almasını ve bu becerilerin öğrenciler tarafından birer alışkanlık haline getirilmesini temin etmek,
7. Yeni kelimeler öğrenebilecekleri etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin kelime hazinesini genişletmek,
8. Öğrenciye sözcük dağarcığında var olan kelimelerle yeni öğrendiği kelimeleri harmanlayarak seviyesine uygun bir hikâye ya da masal tasarlama ve anlatma becerisini kazandırmak,
9. Öğrencilerde, okuma ve yazma etkinliklerinde kullanılan araç ve gereçleri doğru ve tasarruflu bir şekilde kullanabilme becerisi geliştirmek,

10. Öğrencilere görselleri yorumlatarak, onların sözlü anlatım ve gözlem becerilerinin gelişmesine katkı sunmak.

İlk okuma yazma öğretiminin esas amacı okula yeni başlamış çocuklara en kısa sürede okuma yazma öğretip, onları okuryazar yapmak olmamalıdır. İlk okuma yazma öğretimi, çocuklara doğru, akıcı ve anlamlı okuyabilme, yazıyı kurallarına uygun ve göze hoş gelecek şekilde yazabilme becerilerini; çocukların gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını da dikkate alarak, doğru yöntem ve tekniklerle kazandırabilmeyi amaçlamaktadır (Yangın, 2007; Yılar, 2015; Zayim, 2009).

Gray (1975) ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını:

- Çocukları okumaya istekli hale getirmek,
- Okunan metinlerle ilgili soru cevap çalışmaları yaptırarak çocuklardaki merak duygusunu artırmak,
- Çocukların kelime hazinesini geliştirmek ve okuma esnasında çocuklara bilmediği kelimelerin anlamlarını kavratmak,
- Çocuklara sesli okuma çalışmaları yaptırmak ve sesli okuma davranışı kazandırmak,
- Çocukların sessiz okuma hızını geliştirmek,
- Çocuklara okuma ve yazma etkinliklerini sevdirmek ve çocukların bu etkinlikleri zevk alarak yapmasını sağlamak,
- Çocuklara yazmanın faydalarını kavratmak,
- Çocukları, yazıyı duygularını ve düşüncelerini ifade etmede kalıcı bir araç olarak kullanmaya teşvik etmek, şeklinde sıralamıştır.

Hall ve Wilson (1972) ilk okuma yazma öğretiminin amacını, çocuklara okuma yazmanın öğretilmesinin yanı sıra ülke eğitim programındaki davranışların kazandırılması ve ana dilin sevdirmesi olarak ifade etmektedir.

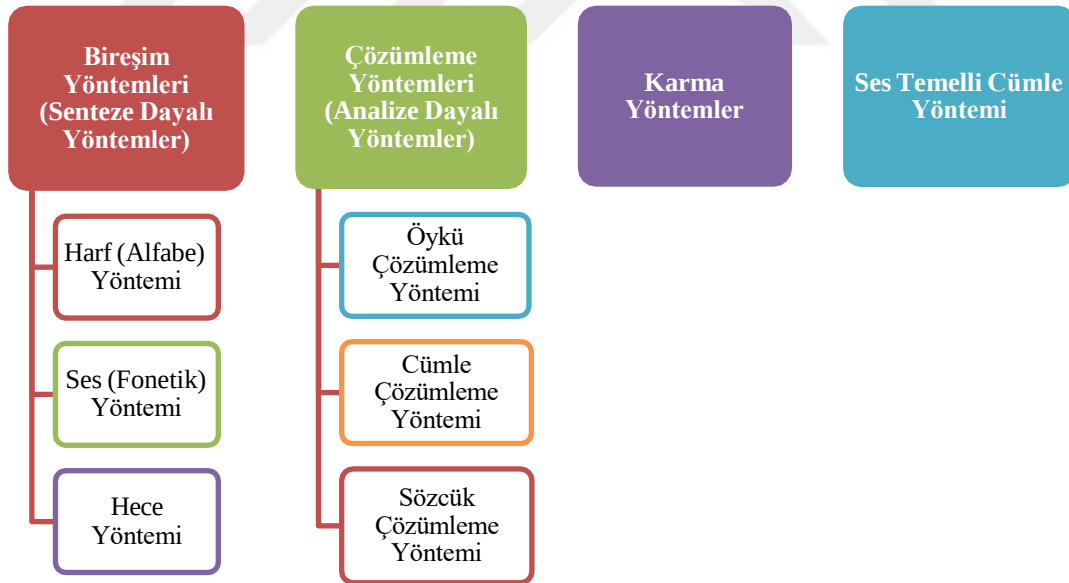
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze okuma yazma becerisinin kazandırılmasında birçok yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılmıştır (Çelenk, 2019). Bunların sayısının 100'e yakın olduğu düşünülmektedir (Güneş, 2019; Koç, 2012). Yapılan incelemeler sonucunda bu yöntemleri; parçadan bütüne doğru bir yol izlenerek senteze dayalı gerçekleştirilen bireşim yöntemi, bütünden parçaya doğru gidilen ve analize dayanan çözümleme yöntemi ve bu iki

yöntemin birlikte uygulandığı karma yöntem olmak üzere üç ana başlık altında toplamak mümkündür (Çelenk, 2019; Güneş, 2019).

Bireşim yöntemi ve çözümleme yöntemi uygulama ve mantık açısından birbirine tamamen zıt tekniklerdir. Bireşim yönteminde harflerden ve seslerden yola çıkılarak heceler, hecelerin anlamlı bir şekilde birleştirilmesiyle kelimeler ve kelimelerin bir araya getirilmesiyle de cümleler oluşturulmaktadır. Dilin en küçük yapı taşı olan seslerle yola çıkılıp anlamlı cümleler elde edilmekte ve onların da bir araya getirilmesiyle uzun metinler sentezlenmektedir. Çözümleme yönteminde ise hikâyelerin, cümlelerin ve kelimelerin aşama aşama çözümlenip analiz edilmesi sonucunda önce kelimelere sonra hecelere ve nihayet harflere yani dilin temel taşı olan seslere ulaşılmaktadır. Karma yöntem ise bu iki tekniğin birlikte uygulanması esasına dayanmaktadır (Tosunoğlu, 2006).

Günümüz modern toplumundaki gelişim ve değişimler sonucu ortaya çıkan, güncel durumda birçok ülkede uygulanmakta olan ve ülkemizde de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve halen uygulanmaya devam edilen “Ses temelli cümle yöntemi” de dördüncü bir yöntem olarak bu yöntemler arasındaki yerini almıştır.



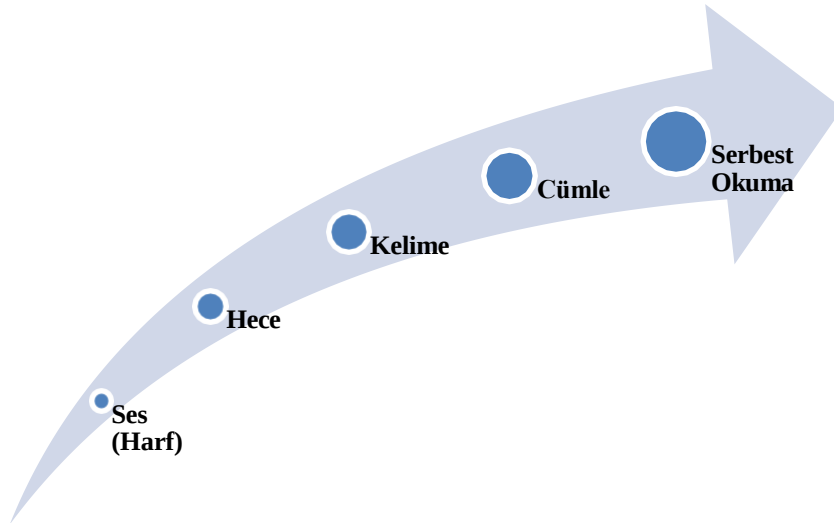
Şekil 2. 1. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri (Kaynak: Üst, 2015)

2.3.1. Bireşim Yöntemleri (Senteze Dayalı Yöntemler)

Okuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemdir. Tümevarım tekniğine dayanmaktadır. Diğer bir adı da senteze dayalı yöntemdir. Bireşim yöntemi seslerin ayırt edilmesi esasına dayanır. Bu özelliğe “fonetik farkındalık” denir (Pearson, 2004).

Okuma yazma öğretimine dilin temel taşı olan seslerle başlanır. Sonrasında harflere geçilir. Kolaydan zora doğru bir teknik izlendiği için önce sesli harflerin öğretimi yapılır. Devamında 21 sessiz harf, öğretmenin tercihiyle göre bazen sırası ile bazen de yine kolaydan zora doğru bir sıra izlenerek verilir. Harfler öğretilirken akılda tutmayı kolaylaştırmak ve kalıcılığı artırmak amacıyla öğretilen harfle başlayan kelimelerden faydalanılmaktadır. Öncelikle büyük harfler öğretilmekte; daha sonra küçük harflerle okuma yazma çalışmalarına devam edilmektedir. Harflerin pekişmesinden sonra açık ve kapalı heceler oluşturulur. Ardından heceler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilerek kelimeler, kelimelerin bir araya gelmesiyle cümleler ve cümlelerden de metinler elde edilir (Güleryüz, 2002; Tok, 2001). Elde edilen cümleleri meydana getiren unsurlara farkındalığı artırmak amacıyla geriye doğru bir yol izlenir ve yapılan etkinliklerle cümleler çözümlenerek kelimelere, hecelere ve harflere ayrıştırılır (Çelenk, 2019).

Bireşim yönteminin; harf yöntemi, ses (fonetik) yöntemi ve hece yöntemi olmak üzere üç alt çeşidi bulunmaktadır. Adlarından da anlaşılacağı üzere bu yöntemler kullanılarak yapılan okuma yazma öğretimine harf yönteminde harflerle, ses (fonetik) yöntemde seslerle ve hece yönteminde hecelere başlanmaktadır (Güneş, 2019). Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğretimi beş aşamada gerçekleşmektedir:



Şekil 2. 2. Bireşim Yönteminin Aşamaları (Kaynak: Çelenk, 2019; Çiftçi, 2018)

2.3.1.1. Harf (Alfabe) Yöntemi

Eski çağlardan beri uygulanan bir yöntemdir. 19. yüzyılın sonuna kadar dünya genelinde uygulanmıştır (Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2020). Okuyabilmek için önce harflerin öğrenilmesi gerektiği prensibine dayanan bir yöntemdir. Öncelikle alfabedeki tüm harflerin

okunuşları ve yazılışları öğrencilere sırasıyla öğretilir. Yapılan tekrarlar sayesinde harflerin iyice pekişmesi sağlanır. Ardından bir sessiz ve bir sesli harf birleştirilerek heceler oluşturulur. Öğrencilere hece tabloları verilir ve bol bol alıştırma yapmaları sağlanır. Süreç ilerledikçe üç harfli ve dört harfli hecelere geçilir. Daha sonra heceler birleştirilerek kelimelere; kelimeler de birleştirilerek cümlelere ulaşılır (Çelenk, 2013).

Bu yöntemde daha çok okuma üzerinde durulmuş; yazma ve okuduğunu anlama becerileri ikinci planda kalmıştır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005). Yapılan yoğun tekrarlar ve alıştırma çalışmaları öğrencilerde okumaya karşı olumsuz bir tutum gelişmesine sebep olmuştur. Ayrıca bir kelimedeki harflerin okunuşunu bilmenin o kelimeyi doğru okumak için yeterli olamayacağı şeklinde eleştiriler almıştır.

Ülkemizde harf devriminden önce Elifba Cüzüyle yapılan okuma yazma öğretiminde bu yöntem kullanılmıştır (Çelenk, 2019). 1928 yılında gerçekleşen harf devrimiyle birlikte Latin alfabesine geçilmiş ve 1948 yılına kadar harf yöntemi kullanılarak okuma yazma öğretilmeye devam edilmiştir (Güneş, 2019).

2.3.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Bu yöntemde okuma yazma öğretimine seslerin öğretilmesiyle başlanmaktadır. Burada temel mantık harflere karşılık gelen seslerin telaffuzlarının öğretilmesidir (Demir, 2019). Kolay olması sebebiyle ses öğretimine ünlü harflerden başlanmaktadır. Diğer seslerin öğretiminde alfabetik sıralama dikkate alınmaktadır. Ünsüz harfler seslendirilirken önüne veya arkasına bir ünlü harf konulmaktadır. Seslerin öğretiminden sonra seslerle harfler ilişkilendirilmektedir. Harflerin kolay öğretilmesi adına o harfin içerisinde bulunduğu kelimelerden faydalanılmaktadır. Seslerin ve harflerin öğretiminden sonra heceler oluşturulmaya başlanmaktadır. Öncelikle açık heceler oluşturulmaktadır ve çocuklara açık hecelere ait hece tabloları verilmektedir. Sonrasında kelime ve cümle çalışmalarıyla okuma yazma öğretimine devam edilmektedir.

Yazıldığı gibi okunan Türkçe gibi şeffaf dillerin öğretilmesinde etkili ve kolay bir yöntemdir. Ancak Fransızca gibi bazı seslerin birkaç harfin bir araya getirilmesiyle yazıldığı opak dillerin öğretilmesinde istenilen verim alınamamıştır. Ayrıca süreç esnasında yapılan aşırı tekrarlar ve yoğun alıştırma çocuklarda bıkkınlık oluşmasına sebep olmaktadır (Gray, 1975; Hamadache & Martin, 1988).

Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin sesli okuma sırasında vurgu ve tonlamaları daha etkili kullandıkları ve kelimeleri daha düzgün telaffuz ettikleri gözlenmiştir. Ancak okuma sırasında öğrencinin dikkatinin seslere yoğunlaşması, okuma yazma hızının beklenen seviyenin altında kalmasına neden olmaktadır (Koç, 2012). Ayrıca bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocukların okuduğunu anlama ve sessiz okuma yapabilme becerisi kazanma konularında zorlandıkları gözlenmiştir (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005).

2.3.1.3. Hece Yöntemi

İlk iki yöntemden farklı olarak bu yöntemde harfler ve sesler yerine heceler kullanılmaktadır. Okuma yazma öğretimi çalışmalarında daha çok basit heceler tercih edilmektedir. Bir sesli ve bir sessiz harften oluşan iki harfli hecelerin öğretimiyle başlayan süreç, üç ve dört harfli daha karmaşık hecelerin verilmesiyle ilerlemektedir. Daha sonra hecelerden kelimeler, kelimelerin bir araya getirilmesiyle de cümleler oluşturularak okuma yazma becerisi kazandırılmış olur (Çelenk, 2019).

Hece yapısı basit olan dillerde uygulaması kolay ve başarılı olurken; daha karmaşık hece yapısına sahip olan dillerde uygulamada sıkıntılar yaşanmaktadır. Örneğin Türkçede 6 tür hece yapısı vardır ve bu yöntem başarılı bir şekilde kullanılabilir. Buna karşın bazı Avrupa dillerinin hece yapılarının çok karmaşık olması ve bu dillerde 20'ye yakın hece türünün bulunması bu yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir (Güneş, 2019). Bu nedenle az sayıda ülke dışında çok fazla uygulanamamıştır.

2.3.2. Çözümleme Yöntemleri (Analize Dayalı Yöntemler)

1900'lü yıllardan sonra dünyada kabul görmüş ve uygulanmaya başlanmış bir yöntemdir. Temelinde bütünün parçalarından ve parçaların toplamından daha farklı ve özgün olduğu mantığını savunan Gestalt Psikolojisi bulunmaktadır (Reutzel & Cooter, 1996). Gestalt'a göre ilkökul dönemindeki çocuklar ayrıntılara odaklanmakta zorlanmakta; bu nedenle ayrıntılarla ilgilenmeyip nesneleri bütün olarak algılamaktadırlar. Buradan hareketle ilk okuma yazma çağındaki çocuklar okuma yaparken harf, hece ve kelimelere odaklanmak yerine cümleyi bütün olarak görmektedirler.

Tümdengelim ya da analiz yöntemi de denilen çözümleme yöntemi, bireşim yönteminin tersine cümlenin bir bütün olarak kavranması gerektiğini savunur. Gözün bir bakışta geniş

bir alanı gördüğünü, bütün bir cümlemin göz tarafından yapılacak iki veya üç sıçrama hareketi ile okunabileceğini savunan uzmanlar tarafından geliştirilmiştir (Çelenk, 2019).

Bu yöntemde okuma yazma öğretimine öğrenciye verilen anlamlı ve ilgi çekici cümle ve kelimelerle başlanır. Burada bütünden hareketle öğrencinin çözümleme yapması ve daha küçük parçaları kavraması amaçlanmaktadır. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler seslere (harflere) ayrıştırılmaktadır. Elde edilen harf, hece ve kelimeler birleştirilerek yeni kelime ve cümleler elde edilir. Yani bu yöntemde analiz ve sentez teknikleri birlikte kullanılmaktadır (Güneş, 2019). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan en etkili ve kalıcı yöntem bütün-parça-bütün yani analiz ve sentez tekniklerinin birlikte kullanıldığı yöntemlerdir (Gray, 1975).

Ülkemizde de 1948 ile 2005 yılları arasında uygulanan çözümleme yönteminin öykü çözümleme, cümle çözümleme ve sözcük çözümleme olmak üzere üç alt çeşidi bulunmaktadır.



Şekil 2. 3. Çözümleme Yönteminin Aşamaları (Kaynak: Kahraman vd., 2004)

2.3.2.1. Öykü Çözümleme Yöntemi

Çözümleme yönteminin alt çeşitleri içinde en geniş olanıdır. Bu yöntemde okuma yazma öğretimine öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun, ilgi çekici ve kısa bir öykü ya da metinle başlanmaktadır. Öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenimine öykü ya da masal gibi ilgi çekici ve eğlenceli bir yolla başlamaları dikkat çekme ve güdülenme açısından öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir (Cemaloğlu, 2001; Çelenk, 2019; Güneş, 2019). Öyküler ve masallar çocuklar tarafından sevildiği ve tercih edildiği için uzmanlar tarafından eğlenceli bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Çocukların seviyesine uygun olacak şekilde seçilen kısa bir öykü ya da metin öğretmen tarafından tahtaya yazılır veya yansıtılır. Daha sonra tahtadaki öykü çocuklara anlatılır ve tekrar tekrar okunur. Çocukların öyküyü iyice kavramaları adına drama çalışmaları yaptırılabilir ya da öykü ile ilgili çizgi filmler izletilebilir. Burada esas amaç çocukların

öyküyü oluşturan cümleleri tanıyabilmelerini sağlamaktır (Çelenk, 2019). Bu nedenle öykü bölüm bölüm sürekli okunur ve çocuklara okutulur. Çocuklar öyküyü ezberleyene kadar bu tekrarlar ve çalışmalara devam edilir. Ardından çocuklardan metni bakarak yazmaları istenir. Yazma çalışmaları çocuk metni bakmadan yazabilecek seviyeye gelene kadar tekrarlanır. Bu şekilde öykü, kısa olan cümlelerden başlanarak çözümlenir ve cümlelerin ardından kelimeler analiz edilmeye başlanır. Devamında kelimeler de alt öğelerine ayrılarak çocukların hece ve harfleri tanımaları sağlanır. Elde edilen hece ve kelimeleri kullanarak öğrencilerden yeni kelime ve cümleler oluşturmaları istenir (Demir, 2019).

Bu yöntemin çocukların bütünü algılama özelliğine ve çocuk psikolojisine uygun bir yöntem olduğuna dikkat çekilmektedir (Çelenk, 2007). Çocukların henüz okuma yazma öğrenmeden anlam bütünlüğü taşıyan bir öyküyü anlamaları, çözümlemeleri ve neden sonuç ilişkileri kurabilmeleri zihinsel gelişim ve etkili öğretim açısından son derece önemlidir. Bu yöntem, çocuklara okuduğunu anlama, okumaktan zevk alma ve okuma alışkanlığı geliştirme konularında olumlu katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2019). Ayrıca Gray'e (1975) göre öykü çözümleme yöntemi, hızlı okuma ve bilgi edinme açısından son derece etkili bir yöntemdir.

Bu yöntemde öykü seçimi konusunda son derece dikkatli davranılmalıdır. Metnin çocukların seviyesine uygun olması, anlam bütünlüğü taşıması ve nitelikli bir içeriğe sahip olması çocukların okuma yazma öğrenebilme başarısını doğrudan etkilemektedir (Demir, 2019). Fakat çocukların seviyesine uygun, kaliteli ve kısa metinler bulma konusunda sorunlar yaşanmaktadır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005). Ayrıca bu yöntemle çocukların okuma yazma öğrenmeleri çok uzun sürmektedir (Calp, 2003).

2.3.2.2. Cümle Çözümleme Yöntemi

Çözümleme yöntemleri içerisinde en çok tercih edilen ve en gelişmiş olan yöntemdir. Birinci dünya savaşının yaşandığı 1900'lü yılların başından itibaren Gestalt ekolünün “bütüncül algılama” yaklaşımının etkisiyle önce Avrupa ülkelerine sonrasında ise tüm dünyaya yayılmış bir yöntemdir (Akyol, 2020; Güneş, 2000). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 2005 yılına kadar uzun süre kullanılmıştır (Susar Kırmızı & Ünal, 2017).

Cümle çözümleme bütünden parçaya doğru gidilen tümdengelim yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde çocuklara günlük hayatta kullandıkları ve anlamını bildikleri kelimelerden oluşan basit ve anlamlı cümleler verilerek okuma yazma öğretimine başlanır. Öncelikle

sekiz sesli harfı barındıran cümleler seçilir (Demirel, 2000). Örneğin “a” sesini vermek için içerisinde bolca “a” sesi bulunan “Ali ata bak.” cümlesi verilir. Aynı şekilde “e” sesini vermek için tüm sesli harfleri “e” olan “Emel eve gel.” cümlesi kullanılır. Bu şekilde emir kipinde çekimlenmiş, kısa ve basit cümleler çözümlenerek çocuklara öncelikle sesli harfler kavratılmış olur. Seçilen cümleler çocuklar tarafından rahatça görülebilecek şekilde kartonlara yazılır ve tahtanın kenarlarına ipler yardımıyla asılır. Böylece okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan fişler hazırlanmış olur. Aynı fişlerin küçükleri hazırlanarak öğrencilere dağıtılır. Fişlerde yazan cümleler öğretmen tarafından okunur ve öğrencilere tekrar ettirilerek öğrencilerin cümleyi ezberlemeleri sağlanır. Ardından fişlerdeki cümleleri yazma çalışmaları yapılır. Çocuklar cümleleri iyice kavradıktan sonra fişler kesilerek kelimelere, kelimelerin öğrenilmesinden sonra hecelere ve heceler de çözümlenerek harflere geçilir (Akyol, 2020; Calp, 2003; Yılmaz, 2009). Elde edilen harflerle yeni heceler, hecelerle yeni kelimeler ve yeni kelimeler kullanılarak da yeni cümleler oluşturulmaya başlanır. Burada tekrar parçadan bütüne gidilmesindeki amaç, çocuğa elindeki harf, hece ve kelimelerle sentez yaptırarak öğrenilenlerin iyice pekişmesini sağlamaktır (Demirel, 2019). Bu aşamalar tekrar edilerek çocukların okuma yazma öğrenmeleri sağlanır.

Bu yöntemi uygulayan ve savunan uzmanlara göre cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen çocuklar okurken kelimeleri ve cümleleri bütün halinde algıladıkları için daha hızlı ve anlamlı okumaktadırlar (Vatansever, 2008).

Cümle çözümleme yöntemine getirilen eleştiriler irdelendiğinde; bu yöntemle okuma yazma öğrenmenin uzun sürmesi ve seçilen cümlelerin öğrencinin ilgisini çekmediği durumlarda başarısızlıklar yaşanması göze çarpmaktadır (Şahin, 2011).

2.3.2.3. Sözcük Çözümleme Yöntemi

Sözcük çözümleme yöntemi, yazılışı ve okunuşu farklı olan opak dillerde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması konusunda tercih edilen bir yöntemdir (Baymur, 1954). İlk resimli çocuk kitaplarını yazan Comenius, sözcük yönteminin kurucusu olarak kabul edilmektedir.

Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine öğrencinin günlük hayatta kullandığı basit sözcüklerin öğretimiyle başlanır. Sözcüklere ait resimler de kullanılarak öğrencilerin sözcükleri ezberlemeleri sağlanır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005; Çetin, 2010). Öğretilmeye

çalışılan her sözcükle beraber sözcüğe ait görselin de verilmesi öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Bunun için resimli çocuk kitaplarından faydalanılmaktadır. Sözcükler, değişik cümleler içinde kullanılır, bolca okunur ve yazılır. Sözcükler iyice pekiştikten sonra öğrencilere kelimeyi oluşturan heceler ve harfler hissettirilir. Öğrenilen sözcükler öğrencilere önce kısa cümlecikler, ardından daha uzun ve karmaşık cümleler ve son olarak da metinler içinde kullandırılır (Girgin, 2008) ve yoğun tekrarlarla okuma yazma öğretimi çalışmalarına devam edilir (Susar Kırmızı & Ünal, 2017).

Sözcük yöntemiyle okuma yazma öğretimi esnasında cümle içerisinde kullanılan kelimelere aşırı derecede yoğunlaşılması cümledeki anlamın önüne geçmektedir ve bu sebeple öğrenciler okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır (Cemaloğlu, 2001). Ayrıca bu teknik kullanılarak yürütülen okuma yazma çalışmaları sırasında yapılan aşırı tekrarlar, öğrencinin sıkılmasına ve okuma yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Buna ek olarak Türkçe gibi yazıldığı şekilde okunan şeffaf dillerde bu tekniğin okuma yazma öğretimi açısından uygun bir teknik olmadığı düşünülmektedir. Buradan hareketle uzmanlar okuma yazma öğretiminde sözcük çözümleme yönteminin tek başına yetersiz kalabileceğine dikkat çekmektedirler (Demir 2019) ve bu tekniğin okuma yazma öğretiminde ek bir uygulama olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Çelenk, 2019; Köksal, 2001).

2.3.3. Karma Yöntemler

Karma yöntem, sahadaki öğretmenlerin bireşim ve çözümleme yöntemlerinin eksiklerini ve sorunlu yanlarını fark etmeleri sonucu ortaya çıkmıştır (Köksal, 1999). Karma yöntemi benimseyen öğretmenler, bireşim ve çözümleme yöntemlerinden herhangi birini tek bir yöntem olarak uygulamak yerine; her iki tekniğin de öne çıkan iyi yanlarını harmanlayıp, iç içe geçmiş şekilde uygulayarak bu tekniği geliştirmişlerdir (Demir, 2019). Bu yöntemin temel amacı okuma yazma becerisini bireylere en kısa sürede kazandırmaktır (Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2020). Ülkemizde genel olarak yetişkin bireylere okuma yazma öğretimi yapılırken kullanılmıştır.

Bu yöntemde okuma yazma öğretimine çözümleme tekniğinde olduğu gibi cümle ve kelimelerle başlanmaktadır. Ancak çözümleme tekniğinden farklı olarak cümlenin kavranmasından hemen sonra kelime, hece ve harflere geçilmektedir. Harfler ve heceler öğretildikten sonra öğrenilen harf ve hecelerle yeni kelimeler, cümleler ve metinler

oluşturulmaktadır. Böylece analiz ve sentez teknikleri bir arada kullanılarak okuma yazma becerisi kazandırılmaktadır (Sağırlı, 2021).

Karma yöntemler eğitimcilere elinde bulunan öğrenci profiline göre bir yöntem belirleyebilme imkânı sunmaktadır (Demir, 2019). Fakat okuma yazma öğretimi konusunda acele edilmesi sebebiyle harf ve hece öğretimine yeterince vakit ayıramamaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma ve yazma konusunda geri kalmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca birçok yöntemin bir arada kullanılmasından kaynaklanan karmaşık durumdan dolayı bu yöntemin küçük çocuklara okuma yazma öğretimi için uygun olmadığı; yetişkinlere okuma yazma öğretiminde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Çelenk, 2007).

2.3.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

21. yüzyılın başlarında, değişen ve gelişen dünyaya paralel olarak eğitim ve öğretim alanlarında; çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğretim, bireysel farklılıkları temel alan yaklaşım, beyin temelli öğretim, tematik yaklaşım, sarmal öğretim ve yapılandırmacı yaklaşım gibi birçok yaklaşım ve model ortaya çıkmıştır. Bütün bu gelişmeler ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerde de birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Ülkemizde bu yaklaşım ve modeller temel alınarak geliştirilen “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, 2004 yılı Türkçe Öğretim Programında yerini almış ve pilot uygulamaların ardından 2005- 2006 eğitim öğretim döneminde tüm okullarımızda uygulanmaya başlanmıştır (Elkatmış, 2014).

Çağımızda başarıyı yakalayabilmek için sadece okuma ve yazma becerilerine sahip olmak yeterli değildir. Bu becerilerin yanı sıra etkili iletişim kurabilme, eleştirel düşünme, bilgiye ulaşabilme, sorgulama, sınıflama yapabilme, ilişki kurma, analiz ve sentez yapabilme gibi donanımlara da sahip olmak gerekir. Bütün bu donanımların ve üst düzey zihinsel becerilerin bireylere kazandırılabilmesi etkili ve nitelikli bir ilk okuma yazma öğretimiyle mümkündür. Buradan hareketle Ses temelli cümle yöntemiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen, problem çözen, etkili kararlar alabilen ve çevresiyle verimli bir iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Calp, 2003; Yılmaz, 2009).

Ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma yazma öğretimine seslerin verilmesiyle başlanmaktadır. Doğada ve günlük hayatta duyduğumuz birtakım sesler sınıf ortamında yapılan etkinliklerle taklit edilerek çocuğun sesi hissetmesi sağlanmaktadır. Örneğin “e”

sesi verilirken çocuğunu uyutmaya çalışan bir annenin “e bebeğim, eee, eee, e” şeklinde okuduğu ninni sınıf ortamında koro halinde söylenmektedir. Veya çocuğunu uyutan bir anne öğrencilere dramatize ettirilmektedir. Aynı şekilde “z” sesi öğretilirken arıların doğada çıkardığı “vızzz” sesi sınıf ortamında şarkılar ve oyunlar eşliğinde taklit edilerek öğrencilerde sese karşı bir aşinalık oluşturulmaktadır.

Sesler ve seslere karşılık gelen harfler öğretilirken sesin bulunduğu varlıkların adlarından ve görsellerinden faydalanılmaktadır. Bu varlıklar seçilirken basit, somutlaştırılabilir ve çocuğun yakın çevresinden olmasına dikkat edilmelidir. Öğretilmek istenen harfi bulunduran kelimeler kullanılarak, harfin kelimenin başında mı, ortasında mı veya sonunda mı olduğu öğrencilere sorulur. Yapılan bu etkinlik sayesinde çocuğun sesi ve sese karşılık gelen harfi kavraması sağlanır ve yazı çalışmalarına geçilir.

Çağın gereklerine ayak uydurabilmek ve eğitim sistemimizdeki eksikleri giderebilmek adına ülkemizde uygulanan öğretim programlarında zaman zaman güncellemeler yapılmış ve Türkçe dersini de kapsayan yeni öğretim programları yayımlanmıştır. Ülkemizde ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimine başlanılan 2005 yılı ile müfredatta köklü değişikliklerin yapıldığı 2024 yılı arasında yayımlanan öğretim programlarının bazılarında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan harf gruplarında birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Harf gruplarında yıllara göre yaşanan değişim Tablo 2.1’deki gibidir:

Tablo 2. 1. Ses Temelli Cümle Yönteminde Kullanılan Harf Grupları

Program Grup	2005 Programı	2015 Programı	2017 Programı	2024 Programı
1. Grup Harf	e-l-a-t	e-l-a-n	e-l-a-k-i-n	a-n-e-t-i-l
2. Grup Harf	i-n-o-r-m	i-t-o-b-u	o-m-u-t-ü-y	o-k-u-r-ı-m
3. Grup Harf	u-k-ı-y-s-d	k-ı-r-ö-s-ü	ö-r-ı-d-s-b	ü-s-ö-y-d-z
4. Grup Harf	ö-b-ü-ş-z-ç	m-d-ş-y-c-z	z-ç-g-ş-c-p	ç-b-g-c-ş
5. Grup Harf	g-c-p-h	ç-g-p-h	h-v-ğ-f-j	p-h-v-ğ-f-j
6. Grup Harf	ğ-v-f-j	f-v-ğ-j		

(Kaynak: Altunkeser & Coşkun, 2018; MEB, 2024; Orhan Karsak & Şan, 2024)

Ses temelli cümle yöntemini diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik, seslerin tamamının verilmesi beklenmeden; öğretilen belli bir grup ses ile sentez yapılmaya başlanmasıdır. Belli sayıda ses verildikten sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve metinler türetilmeye başlanır. Bu yöntem çocuğun anlamsız harf ve hecelerle uzun süre uğraşmasının ve sıkılarak okuma yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçer. Ses temelli cümle yöntemi ile birey yaparak, yaşayarak ve öğrendiklerini zihninde yapılandırarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir.

2.3.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Çelenk (2019), Ses Temelli Cümle Yönteminin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları, Türkçe öğretiminin beş temel öğrenme alanıyla (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma- görsel sunu) iç içe olacak şekilde yürütülmektedir.
- Okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Belli bir grup harf öğretildikten sonra seslerden hecelere, heceler anlamlı bir şekilde birleştirilerek sözcüklere, sözcüklerin birleştirilmesiyle cümle ve metinlere ulaşılmaktadır. Bu şekilde yapılandırmacı yaklaşımın doğası gereği öğrenci bilgiyi yapılandırarak öğrenmektedir.
- Türkçe yazıldığı gibi okunan şeffaf bir dil olduğu için her harf bir sesi karşılamaktadır. Dolayısıyla bu yöntem Türkçenin ses yapısına son derece uygundur.
- Bu yöntemde okuma yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin duydukları sesleri çıkarırken sesi hissetmeleri sağlanmaktadır. Bu sayede çocuklar öğrendikleri sesleri daha doğru telaffuz edip; daha kolay ayırt edebilmektedirler. Böylece sesin bilincine varmaktadırlar.
- Öğrenciler bu yöntemde, konuşmanın seslerin birleşmesiyle ve yazmanın da harflerin birleşmesiyle gerçekleştiğini görerek konuşma ve yazma arasındaki benzerliklerin farkına varmaktadırlar.
- Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi kısa sürede gerçekleştiği için; öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini içine alan sözel dilden, okuma ve

yazma becerilerinden oluşan yazılı dile geçmeleri hem daha çabuk hem de daha kolay gerçekleşmektedir.

- Bu yöntem okuma yazma öğretiminin yanı sıra öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimine de ayrıca katkı sağlamaktadır.

2.3.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi yapılırken dikkate alınması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılırken öğrencilerin ön bilgileri ve hazır bulunuşluk durumları dikkate alınmalıdır.
- Okuma yazma öğretimi yapılırken çoğunlukla sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- Belirli bir grup harf verildikten sonra en kısa zamanda anlamlı hecelerden başlanarak heceler oluşturulmalıdır.
- Oluşturulan hecelerin kolay okunabilir olmasına, görselleştirilebilir olmasına, günlük konuşmalarda sık kullanılan işlek hecelerden olmasına ve somut bir anlam taşımasına dikkat edilmelidir.
- Belli sayıda kelime elde edildikten sonra en kısa sürede anlam bütünlüğü taşıyan cümleler türetilmelidir.
- Okuma yazma öğretimi sırasında yapılan etkinlikler somutlaştırılarak yapılmalı ve azami ölçüde görsel materyallerden faydalanılmalıdır.
- Hece tablosu kullanımından uzak durulmalıdır.
- Çeşitli etkinlikler düzenlenerek, defter kullanımına önem verilerek ve yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler ilişkilendirilerek öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır (Akyol, 2020; Güneş, 2019).

2.3.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Akyol (2020), ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma yazma öğretiminin belli aşamalar doğrultusunda yapılması gerektiğini vurgulamaktadır ve bu aşamaları şu şekilde ifade etmektedir:

1. İlk okuma yazma öğretimine hazırlık aşaması
 - Dinleme eğitiminin verilmesi.
 - Büyük ve küçük kas geliştirme çalışmalarının yapılması.
 - Okul ve sınıf ortamının tanıtılması.

- Bak- anlat, çiz- boya ve çizgi çalışmalarının yapılması.

2. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarına başlangıç aşaması ve ilerleyen süreç

- Sesi hissettirme ve tanıtmaya çalışmalarının yapılması.
- Seslere karşılık gelen harflerin yazılması ve okunması,
- Harflerden heceler, hecelerin anlamlı birleşiminden kelimeler, kelimelerden cümle ve metinler türetilmesi.

3. Bağımsız okuyabilme ve yazabilme aşaması

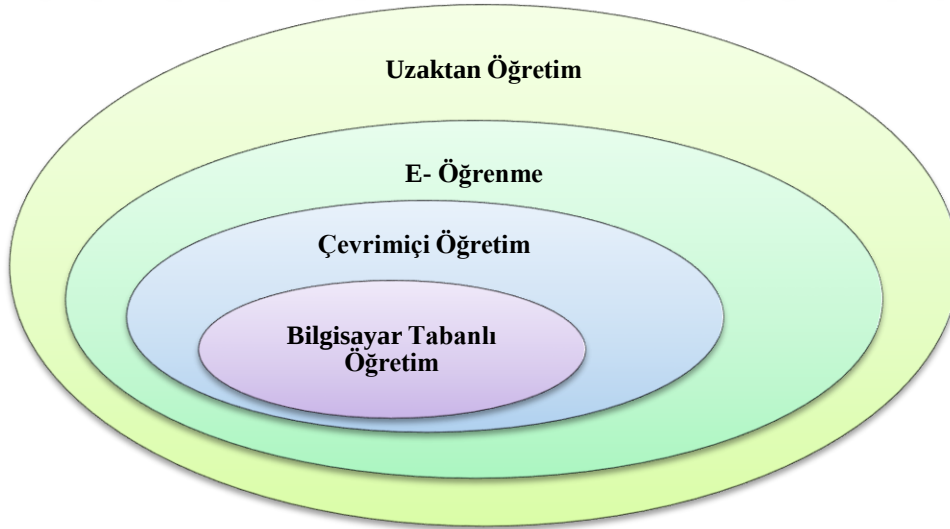
2.4. Uzaktan Eğitim

Günümüzde bilgisayarın, internetin, akıllı telefonların ve sosyal medyanın hayatımıza girmesi; eğitim, öğretim ve pedagoji alanlarında birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir (Battro & Fischer, 2012). Bilgisayar programları, dersleri daha çekici ve eğlenceli hâle getirebilecek zengin görsel içerikleri ve etkinlikleri hazırlayabilme imkânı sağlamıştır. Sınıflarda internet, etkileşimli tahta ve tabletler kullanılmaya başlanmış ve bu sayede bilgiye erişim son derece kolaylaşmıştır. Teknolojinin ve iletişim araçlarının gelişmesiyle eğitim ve öğretimde kullanılan yaklaşımlarda ve modellerde de birçok gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle bilgisayar ve internetin hızlı gelişimi ve yaygınlaşması öğrenme ve öğretme faaliyetlerini okulların ve sınıfların fiziki sınırlarının dışına taşımıştır (Desai vd., 2008; Hashim, 2018). Bu durum öğretici ile öğrenen kişinin aynı zamanda ve mekânda bulunmaları zorunluluğunu ortadan kaldırmış ve açık öğretim, hibrit öğretim, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim gibi birçok yeni modelin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Uşun, 2006).

Eğitim, sosyal açıdan çok geniş kitlelere hitap eden, ekonomik değeri her geçen gün hızla büyüyen, teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli değişen ve gelişen en büyük sektörlerden biridir (McGreal & Elliot, 2008). Bu bağlamda gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır. Tüm insanlığın eğitim olanaklarından eşit şekilde faydalanabilmesi için teknoloji de dâhil olmak üzere tüm imkânlar seferber edilmektedir. Bu çalışmalar tüm dünyada eğitim anlayışının değişmesinde ve eğitimde birçok yeni yaklaşımın ortaya çıkmasında büyük rol oynamıştır. İnternet, bilgisayar ve telekomünikasyon alanlarında yaşanan baş döndürücü gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan ve özellikle son zamanlarda dikkatleri üzerine çeken yeni nesil öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından biri de uzaktan eğitimidir (Fincham, 2015). Uzaktan eğitim, farklı

ortamlardaki öğreten ile öğrenenin teknolojik iletişim araçları sayesinde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleridir (İşman, 2022). Bir başka deyişle uzaktan eğitim, öğretici ile öğrencinin birbirlerine uzak mesafelerde ve farklı ortamlarda gerçekleştirdikleri resmi öğretme ve öğrenme faaliyetleridir (Verduin & Clark, 1994, ev. Maviş, 1994). Benzer şekilde Fleming ve Hipple (2004) uzaktan eğitimi, öğrenen ile öğreten arasında çeşitli iletişim araçları yoluyla, zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşen eğitim faaliyetleri olarak tanımlamışlardır. Keegan’a (1996) göre ise uzaktan eğitim modeli, uzaktan öğrenme ile uzaktan  ğretimi birleştiren bir sistemdir.

Yakın zamanda yaşanan pandemi sebebiyle dünya çapında birçok ülke yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır. Çoğu kimsenin haberdar olmadığı ve pandemi dönemine kadar da daha çok üniversitelerde kullanılan uzaktan eğitim, bir anda tüm dünyanın gündemine oturmuştur. İnsanların bu yeni eğitim modeli konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması, uzaktan eğitimle ilgili olan birçok tekniğin birbirinin yerine kullanılmasına ve bir kavram karmaşası yaşanmasına sebep olmuştur. Bu karmaşıklığın önüne geçebilmek adına Urdan ve Weggen (2000) tarafından geliştirilmiş olan ve uzaktan eğitime ait temel kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin ifade edildiği şekil aşağıda paylaşılmıştır:



şekil 2.4. Uzaktan öğretimle ilgili Temel Kavramlar (Kaynak: Urdan & Weggen, 2000 akt. ukadar & elik, 2003)

şekil 2.4’te internet ve bilgisayar gibi teknolojik araçlar kullanılarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yürütüldüğü çeşitli tekniklere yer verilmiştir. Ayrıca bu tekniklerin kendi aralarındaki ve uzaktan eğitimle olan ilişkileri anlatılmaya çalışılmıştır. şekil 2.4’te görüldüğü gibi uzaktan  ğretim modeli ile ilgili olan temel kavramlar; bilgisayar tabanlı

öğretim, çevrim içi öğretim ve e-öğrenme olarak sıralanmaktadır. Uzaktan eğitim, bu tekniklerin hepsini kapsayan geniş içerikli bir yaklaşımdır.

Özarslan'a (2008) göre uzaktan eğitim kavramının temelinde dört ana unsur yer almaktadır:

- Uzaktan eğitim, öğrencilere kurumlar vasıtasıyla verilmektedir ve formel bir yapıdadır. Eğitim sonunda başarı gösteren öğrenciler sertifika veya diploma gibi belgeler almaya hak kazanır.
- Uzaktan eğitim, eğitimci ile öğrencinin aynı ortamda bulunmaları gerekliliğini ortadan kaldırmıştır. Öğrenen ile öğreten uzaktan eğitim çalışmalarını yürütmek üzere farklı zamanlarda ve ortamlarda bir araya gelebilmektedir.
- Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin aynı anda ve çift yönlü iletişim sağlayabildiği eş zamanlı (senkron) şekilde veya öğrencinin eğitimci tarafından hazırlanan eğitim materyallerine ve içeriklerine sonradan ulaşabildiği farklı zamanlı (asenkron) olarak yapılabilmektedir. Günümüzde internet ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, uzaktan eğitimde eğitimci ile öğrenen arasındaki etkileşimin artmasına ve uzaktan öğretimin daha çok eş zamanlı (senkron) şekilde yapılmasına olanak sağlamıştır.
- Uzaktan eğitim yoluyla kaynaklar arasında iletişim kurulabilmekte ve bu sayede birçok konuda tasarruf edilebilmektedir.

Ülkelerin gelişmişlik seviyeleri eğitimli nüfus oranlarıyla ve eğitim-öğretime verdikleri değerle doğru orantıya sahiptir. Buradan hareketle dünyadaki birçok ülke yıllık bütçelerinden en büyük payı eğitim harcamalarına ayırmaktadır. Fakat buna rağmen dünya çapında eğitime erişim noktasında hâlâ çok büyük sıkıntıların yaşandığı ve fırsat eşitsizliğinin eğitimdeki en büyük sorunlardan biri olduğu düşünülmektedir. Geleneksel eğitimde yaşanan maddi sıkıntılar, altyapı sorunları, teknolojik yetersizlikler eğitime eşit erişimin önüne geçmektedir (Bilgin & Erbuğ, 2021). Bütün bunlara eğitim programlarındaki plansızlığın, fiziki şartların yetersiz olmasının ve kalabalık sınıfların da eklenmesi uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir. Uzaktan eğitimin amacı çeşitli sebeplerden dolayı yaşanan eğitimdeki bu fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaktır. Uzaktan eğitim sayesinde toplumun her kesiminden öğrencinin eşit şartlarda ve kalitede eğitim ve öğrenim faaliyetlerine erişebilmesi amaçlanmaktadır.

2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

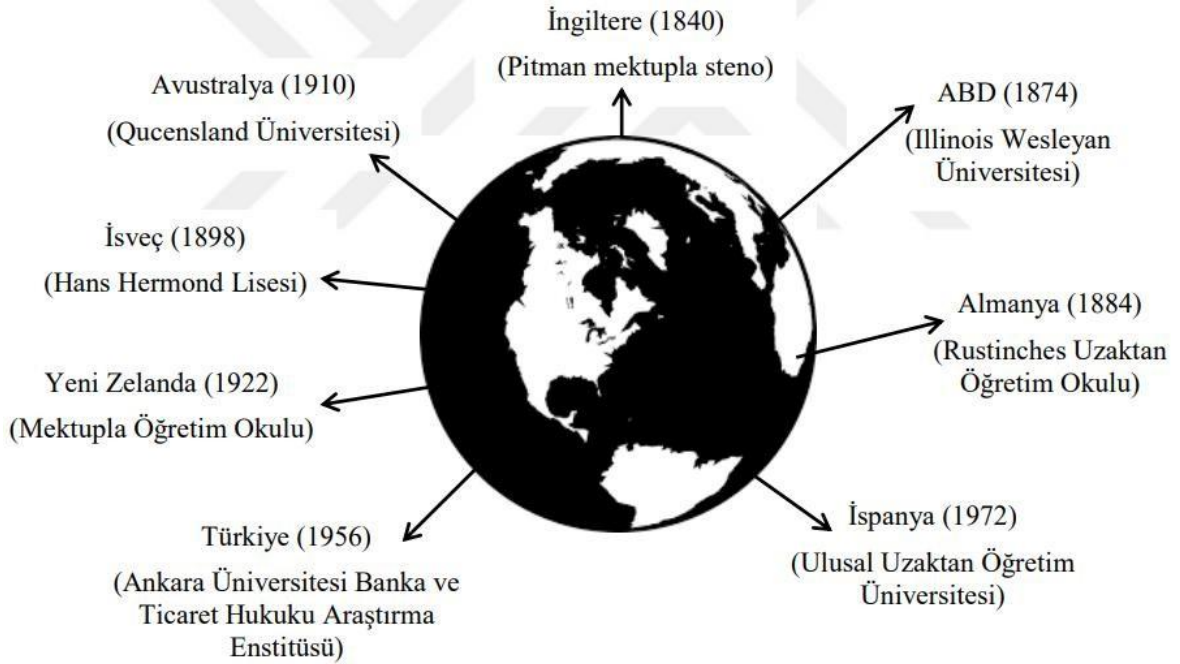
Yapılan alan yazın incelemesinde, tarihte bilinen ilk uzaktan eğitim çalışmalarının mektupla ders verme şeklinde olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. 1728 yılında Boston gazetesinde “Steno Dersleri” adı altında mektupla ders verileceği ilanı yayınlanmıştır (Demiray & İşman, 2001; Özer & Duran, 2021). Bu ilanda Calep Philips adında bir kişi hızlı yazabilme tekniği olarak bilinen stenografiyi ülkenin herhangi bir yerinden gönüllü olacak bir kişiye mektupla, uzaktan öğretebileceğini ve sonuçların yüz yüze eğitimdeki kadar başarılı olacağını iddia etmiştir (Holmberg, 2005). Benzer şekilde 1833 yılında İsveç gazetesinde kadınlara yönelik mektupla kompozisyon dersleri verileceğine dair ilanlar yer almıştır (Çoban, 2013). Ancak bu ilanlarda yer alan çalışmaların yapılıp yapılmadığı veya başarıya ulaşip ulaşmadığı konusunda alan yazında kesin bir veriye rastlanmamaktadır (Kaya, 2002). Bu gelişmelerin ardından 1840 yılında Isaac Pitman adında bir adam mektupla steno dersleri vermek için İngiliz Posta Servisi’nden izin almıştır (Simonson vd., 2009). Pitman, öğrencilerine İncil’de yer alan metinleri steno tekniği ile yazmayı öğretmiş ve mektup aracılığıyla yürüttüğü dersler neticesinde öğrencilerinin başarı durumlarını 7 puanlık bir not sistemi üzerinden değerlendirmiştir (Kaya, 2002). Pitman’ın bu çalışması tarihteki ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Durdu & Çelik, 2016).

İngiltere’deki bu çalışmaların ardından 1856 yılında Almanya’da uzaktan eğitim veren bir dil okulu açılmıştır (Özbay, 2015). Uzaktan eğitimin öncülerinden olan Amerika Birleşik Devletleri, 1874 yılında kurulan Illinois Wesleyan Üniversitesi’yle uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. 1884 yılında yine Almanya’da öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlamak amacıyla uzaktan eğitim veren bir okul ve İsveç’te ise 1898 yılında uzaktan eğitim veren bir ortaokul açılmıştır (Kaya, 2002).

“Uzaktan eğitim” kavramı tarihte ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nde yayınlanan bir katalogda yer almıştır (Raymond, 2000). Yine aynı üniversitenin 1920 yılında radyo yayınları kanalıyla uzaktan eğitime başlaması mektupla başlayan uzaktan eğitim uygulamalarına farklı bir boyut kazandırmıştır (Bullock vd., 2008). Bu tarihten 1930 yılına kadar geçen 10 yıllık süreçte başta Ohio Hava Okulu olmak üzere 200’ü aşkın radyo istasyonu eğitim amaçlı lisans almıştır. Teknolojinin ilerlemesiyle uzaktan eğitimde kullanılan iletişim araçlarında da birtakım değişimler ve gelişmeler yaşanmıştır. 1930 yılında ABD’nin IOWA Üniversitesi televizyon yayınları yaparak uzaktan eğitim

çalışmalarına başlamıştır (Bullock vd., 2008). İlerleyen süreçte başta Western Reserve Üniversitesi olmak üzere 250'ye yakın kanal daha açılarak uzaktan eğitim yayınlarına hız verilmiştir (Emre, 2002).

Tarihteki ilk uzaktan eğitim uygulamalarına Şekil 2.5'te yer verilmiştir:



Şekil 2. 5. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Kaynak: Kaya, 2002)

Tarihte ilk olarak mektupla başlayan ve teknolojinin ilerlemesiyle beraber radyo ve televizyonla devam eden uzaktan eğitim uygulamalarını, İşman (2022) beş dönemde incelemiştir:

Bunlardan ilki iletişimin henüz çok fazla gelişmediği mektup öncesi dönemdir. Bu dönemde daha çok gazeteler aracılığı ile haberleşme sağlanmıştır ve çok fazla bir etkileşim yaşanmamıştır. Gazetelerde yayınlanan bilgilendirici metinler bir çeşit uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul edilebilir.

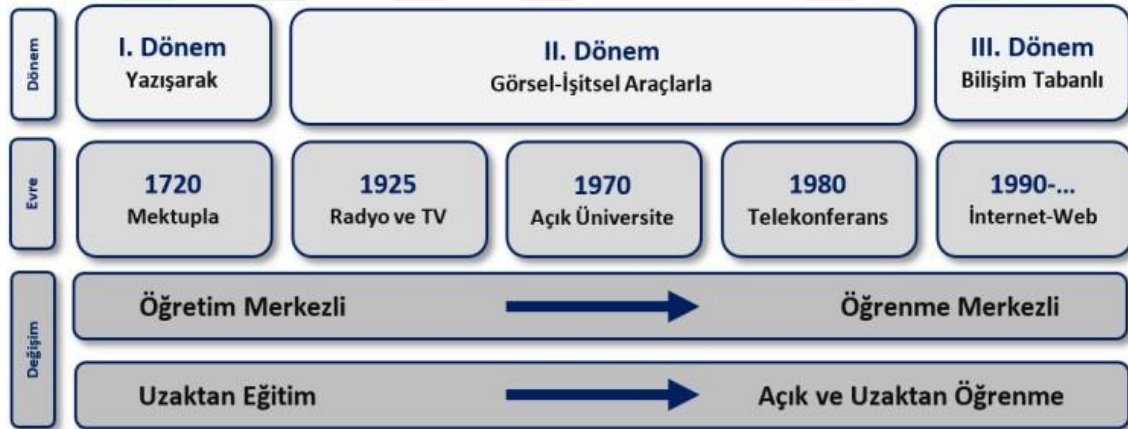
İkinci dönem posta teşkilatlarının kurulduğu ve mektupla haberleşmenin yaygınlaştığı dönemdir. Bu dönemde birçok ülkede mektupla uzaktan öğretim uygulaması denenmiştir. Mektupla uzaktan öğretim, radyo ve televizyonun icadına kadar dünya genelinde birçok ülke tarafından yaygın şekilde kullanılmıştır.

Üçüncü dönemde ise radyo istasyonları ve televizyon kanalları kurulmuş ve iletişim bu teknolojik aletler vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Uzaktan öğretimin radyo ve televizyon kullanılarak tek yönlü uygulandığı bir dönemdir.

Dördüncü dönemde yapılan uzaktan öğretim uygulamalarında yine radyo ve televizyon kullanılmıştır. Ancak bu dönemde video konferansın kullanılması sayesinde uzaktan öğretim çift yönlü bir etkileşim içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Beşinci dönem bilgisayarın ve internetin icat edildiği ve tüm dünyada yaygınlaştığı günümüze kapsamaktadır. Bu dönemde uzaktan öğretimde, öğrenen ile öğretene arasında çevrim içi ve eş zamanlı bir etkileşim sağlanmaktadır. Eğitimde kaliteyi artırmak adına bilgisayar teknolojileri kullanılarak zengin içerikler üretilmektedir.

Dünya tarihi boyunca yapılan uzaktan eğitim uygulamalarına ait dönemler incelendiğinde, bu dönemlerin teknolojik gelişmelere paralel olarak şekillendikleri ve birbirlerini geçmişten günümüze kapsayacak şekilde geliştikleri görülmektedir (Moore & Kearsley, 2011). Bozkurt (2016), Şekil 2.6’da uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini 3 dönem ve 5 evre halinde özetlemiştir:



Şekil 2.6. Küresel Bağlamda Uzaktan Eğitimin Evreleri (Kaynak: Bozkurt, 2016)

2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

1860 yılında halk eğitimi çalışmaları kapsamında eğitim alan ve derslerini kaçırın öğrencilerin telafi yapabilmesi için ders içeriklerinin gazetelerde basılması Türkiye’de ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Göktaş vd., 2009). Cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924 yılında ülkemize davet edilen John Dewey, öğretmen yetiştirilmesi amacıyla uzaktan eğitimin kullanılabileceği fikrini ortaya atmıştır fakat bu fikir uygulama

aşamasına geçememiştir (İşman, 2022). 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan toplantıda ülkemizde eğitim konusunda yaşanan sıkıntılar ele alınarak gelişmiş ülkelerin eğitim uygulamaları değerlendirilmiş ve mektupla uzaktan eğitimin uygulanabileceği konusunda görüş birliğine varılmıştır (Arar & Çakmakçı, 1999). 1928 yılında Latin alfabesine geçilmesiyle beraber okuryazar sayısını artırmak amacıyla uzaktan eğitim fikri tartışılmış ancak uygulanamamıştır. 1933 yılında mektupla kurslar düzenlenebileceği fikri gündeme gelmiş fakat tartışmalar sonuçsuz kalmıştır (Bozkurt, 2017).

Ülkemizde ilk uzaktan eğitim uygulaması 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından banka görevlilerine mesleki eğitim verilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. (Kaya, 2002). Mektupla yapılan bu uzaktan eğitim çalışması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenmiştir (Arar & Çakmakçı, 1999). Bu gelişmenin ardından 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Mektupla Öğretim Merkezi'ni kurmuştur (Çoban, 2013; Zırhlıoğlu, 2006). Bakanlık bünyesinde uzaktan eğitim faaliyetlerine devam eden Mektupla Öğretim Merkezi, 1966 yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü adı altında genel müdürlük seviyesine yükseltilerek mesleki ve teknik eğitim almak isteyen yetişkinler için önemli bir merkez hâline getirilmiştir (Devran & Elitaş, 2016). Ardından 1968 yılında radyo ve televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi adını alan kurum, 1982 yılında yeni teknolojilerin kullanılmaya başlanmasıyla beraber yine isim değişikliğine uğramış ve Bilişim Merkezi adı altında halka hizmet vermeye devam etmiştir (Papi & Büyükaslan, 2007). Mektupla Öğretim Merkezi ülkemizin ilk uzaktan eğitim kurumu olma özelliğinin yanı sıra Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi, Yüksek Öğretmen Okulları ve Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) gibi uzaktan öğretim çalışmaları yapan birçok merkezin kurulmasına da vesile olmuştur. Birçok kez isim değişikliğine uğrayan Mektupla Öğretim Merkezi, günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) adıyla varlığını hâlen devam ettirmektedir (Arar & Çakmakçı, 1999).

Radyo ve televizyonun yaygınlaşmasının yanı sıra teknolojik alt yapının da gelişmesiyle birlikte 1980'li yıllar Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmalarının hız kazandığı ve özellikle yüksek öğretim konusunda halkın eğitim ihtiyacının uzaktan karşılanmaya başlandığı bir dönem olmuştur. 1982 yılında, Türkiye'nin uzaktan yüksek öğretim yapan ilk fakültesi

olan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi hizmete açılmıştır. 1990'lı yıllarda internetin ve web teknolojilerinin ülkemizde gelişmeye başlamasıyla web tabanlı uzaktan eğitim gündeme gelmiştir. Web tabanlı uzaktan eğitim konusunda öğrenci yetiştirmek ve öğretim üyelerine çeşitli kurslar vermek amacıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde bir enstitü kurulmuştur (Çukadar & Çelik, 2003). Benzer şekilde 1996 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) çatısı altında Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurulmuştur (Bozkurt, 2017). 2000 yılında Sakarya Üniversitesi internet tabanlı eğitime başlamıştır. Aynı şekilde 2000 yılında internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına başlayan İstanbul Bilgi Üniversitesi ülkemizin web tabanlı uzaktan eğitim yapan ilk özel üniversitesi olmuştur (Çukadar & Çelik, 2003). 2000'li yıllarla birlikte uzaktan eğitim çalışmaları ülkemizde ve dünyada bilişim tabanlı olarak gelişimine devam etmiştir. Yapılan alan yazın incelemesinde ülkemizde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının daha çok yetişkinlere eğitim vermek ve yüksek öğretim ihtiyacını karşılamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

İşman (2022), ülkemizde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının tarihsel gelişimini 3 ana döneme ayırarak incelemiştir:

1. Kavramsallaşma Süreci: 1927 ile 1955 yılları arasını kapsayan dönemdir. Bu dönemde uzaktan eğitim konusu tartışılmış; hangi alanlarda ve nasıl uygulanacağı konusunda birçok fikir ortaya atılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ve ardından Latin harflerine geçilmesi halka nasıl okuma yazma öğretileceği konusunu gündeme getirmiştir. Yapılan toplantılarda uzaktan öğretimin kullanılabileceği görüşü gündeme gelmiş ancak herhangi bir somut adım atılamamıştır.

2. Mektupla Öğretim Süreci: 1956 yılında Ankara Üniversitesi tarafından banka görevlilerine mektupla uzaktan verilen mesleki gelişim dersleri, ülkemizdeki ilk uzaktan eğitim uygulaması ve aynı zamanda mektupla öğretim döneminin de başlangıcıdır. Ankara Üniversitesi tarafından yapılan bu çalışmanın ardından 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. 1980'li yıllara kadar mektupla uzaktan öğretim güncelliğini korumuş ve ülkemizde kullanılmaya devam edilmiştir.

3. İletişim Teknolojileri Dönemi: Bu dönemde yaşanan teknolojik gelişmeler neticesinde uzaktan öğretimde kullanılan mektubun yerini radyo ve televizyon almıştır. 1968 yılında ülkemizde televizyon yayınına başlayan TRT, 1982 yılında Açık Öğretim Fakültesi'nin

kurulmasıyla birlikte yayın akışında eğitimle ilgili içeriklere de yer vermeye başlamıştır. 1990 yılında bir uzaktan eğitim kanalı olan TRT 4 yayın hayatına başlamıştır. Bu gelişmeleri bilişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler takip etmiş ve internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları başta yüksek öğretim olmak üzere ülkemizde yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bozkurt (2017), Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimini dört döneme ve üç aşamaya ayırarak ayrıntılı bir biçimde görselleştirmiştir:



Şekil 2.7. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Evreleri (Kaynak: Bozkurt, 2017)

2.4.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin ayrı ortamlarda bulunduğu, iletişimin teknolojik araçlar kullanılarak sağlandığı, farklı ortamlardan öğretimin gerçekleştirilebilmesi için özel düzenlemeler yapılması gereken planlı ve formel bir öğrenme öğretme yaklaşımıdır (Moore & Kearsley, 2005). Simonson (2003) ise uzaktan eğitimi, birbirinden ayrı ortamlarda bulunan öğretim elemanı ve öğrenciler arasında etkileşimli iletişim sistemleri kullanılarak gerçekleştirilen kurum temelli, formel bir eğitim şekli olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bunların tamamına yakınında öğretici ile öğrenen kişinin farklı ortamlarda bulunduklarına vurgu yapılmaktadır. Yani adından da anlaşıldığı üzere uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci birbirinden uzakta ve ayrı ortamlardadır. Bu uzaklık bazen fiziksel bir uzaklık anlamına gelebilecekken; bazen

zamansal ve hatta bazen de zihinsel bir uzaklık anlamına gelebilir (Simonson, vd., 2009). Uzaktan eğitimde, öğrenen ile öğretene arasındaki bu mekânsal ve zamansal uzaklık bir dezavantaj gibi görünse de eğitimde esas olan fiziksel yakınlıktan ziyade zihinsel yakınlıktır (Moore, 1997). Öğretim elemanı ile öğrenciler arasında zihinsel birliktelik sağlanabilirse uzaktan eğitimle de nitelikli bir öğrenme ve öğretme faaliyeti gerçekleştirebilmek mümkündür.

Geleneksel, yüz yüze eğitimde öğrenme ve öğretme faaliyeti eş zamanlı olarak aynı ortamda gerçekleşmektedir. Yani öğretene ile öğrenen arasında mekânsal ve zamansal bir birliktelik vardır. Öğretim elemanın işlediği dersi öğrenciler eş zamanlı olarak sınıfta takip edebilmektedirler. Bu durumun öğrenme açısından çok büyük bir avantaj sağladığı düşünülebilir. Fakat bazen öğrenen kişi, öğrenme ve öğretme faaliyetleri esnasında sınıftaymış ve dersi takip ediyormuş gibi görünse de zihni farklı yerlerde olabilmektedir. Bu tip durumlarda fiziksel ve zamansal yakınlık sağlanabilse de zihinsel yakınlık sağlanamadığı için öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Kısacası ister uzaktan ister yüz yüze eğitim olsun öğrenci zihin kapılarını açıp öğretene ile iletişime geçmediği sürece öğrenme olayının gerçekleşmesi mümkün değildir.

Keegan (1980), uzaktan eğitimin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Uzaktan eğitimi geleneksel yüz yüze eğitimden ayıran en belirgin özellik, öğrenen ile öğretim elemanının fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmalarıdır.
- Uzaktan eğitim, sanılanın aksine bireysel bir öğrenme öğretme faaliyeti olmaktan çok kurumsal bir çalışmadır.
- Öğretici ile öğrenen arasındaki iletişimin sağlanması ve eğitim içeriğinin iletilmesi için teknolojik araçlardan faydalanılmaktadır.
- Uzaktan eğitimden yüksek verim alınabilmesi iletişimin çift yönlü olmasına bağlıdır. Bu sayede öğrenen kişi derse katılım sağlayabilir ve fikirlerini paylaşma imkânı bulabilir.
- Uzaktan eğitim ders amaçlı kullanılabileceği kadar sosyal amaçlarla da kullanılabilir.

Uzaktan eğitim, öğretici ile öğrencinin aynı ortamda bulunmaları gerekliliğini ortadan kaldırarak eğitim öğretime yeni bir boyut kazandırmıştır. Aynı şekilde öğretici ders

yaparken eş zamanlı olarak öğrencinin onu dinlemesi de şart değildir. Öğrenci, dersin video kayıtlarına ve içeriklerine sonradan erişim sağlayarak da öğrenebilir. Bu durum kişinin öğrenme hızını kendi kapasitesine göre ayarlayabilmesine de olanak tanımaktadır. Yani uzaktan eğitim, bireylere kendi özelliklerine göre ve kendi kendine öğrenebilme imkânı sunmaktadır. Ayrıca geleneksel şekilde yapılan yüz yüze eğitimle kıyaslandığında bireysel farklılıklara daha uygun ve esnek bir model olduğu görülmektedir (İşman, 2022). Dolayısıyla uzaktan eğitim, öğrenmeyi bireysel farklılıklara uyarlanabilen, zamandan ve mekândan bağımsız bir süreç hâline getirmektedir.

Uzaktan eğitimle ilgili yerli alan yazında karşılaşılan bazı özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Uzaktan eğitim; teknolojik altyapı, öğrenen ya da öğretene kaynaklı sorunlara ve değişen koşullara uyum sağlayabilen esnek bir uygulamadır (Demir, 2014).
- Dünya üzerinde birçok birey maddi imkânsızlıklar, aile durumları, fiziksel yetersizlikler, zaman ayıramama, ulaşım sorunu ve kültürel yapıdan kaynaklı baskılar gibi birçok nedenden dolayı ya hiç eğitim alamamakta ya da kaliteli eğitimden mahrum kalmaktadır. Uzaktan eğitim sayesinde bu bireyler de kaliteli eğitime erişim imkânı bulmaktadır. Uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında ciddi katkılar sunmaktadır (İşman, 2022).
- Uzaktan eğitimde dersin zamanı konusunda bir kısıtlama yoktur. Öğrenci kendi müsait olma durumuna göre istediği zaman dersi alabilmektedir. Aynı şekilde dersle ilgili çalışmaları ve etkinlikleri ne kadar sürede ve ne zaman tamamlayacağına da yine öğrenenin kendisi karar vermektedir (İşman, 2022).
- Uzaktan eğitimde okul binası, sınıf, sıra, tahta, masa, okul servisi, okul forması gibi geleneksel eğitimde gerekli olan unsurların hiçbirine ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu durum eğitimde maliyeti ciddi anlamda düşürmektedir (Kaya, 2002).
- Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretene çağın gereklerine uygun teknolojik iletişim araçlarını ve bilişim teknolojilerini kullanma ve ortak projeler geliştirebilme imkânı sunmaktadır (İşman, 2022).
- Uzaktan eğitim bireysel farklılıklara uyum sağlayabilen bir yapıya sahiptir. Öğrenci ders içeriklerine dilediği zaman ulaşabilir ve kendi kapasitesine göre dersi birçok kere alabilir. Öğrenci ders tekrarlarını ve dersin akışını kendi kişisel kapasitesine göre şekillendirebilir (Kaya, 2002).

2.4.4. Uzaktan Eğitim Türleri

Uzaktan eğitim uygulamaları öğrenen ile öğretenin aynı anda ders yaptığı senkron (eş zamanlı) ve öğrenenin ders içeriğine sonradan erişim sağladığı asenkron (eş zamansız) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Toplu & Gökçearslan, 2012).

Eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitimde, öğrenenler ile öğretene bilişim teknolojileri kullanılarak oluşturulan sanal sınıf ortamında aynı anda bulunmaktadır ve ders karşılıklı etkileşim hâlinde işlenmektedir (Gökçe, 2008). Eş zamanlı uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrim içi ve dersin canlı bağlantıyla olması eğitimcinin derse anında müdahale edebilmesine ve hızlı dönütler verebilmesine imkân sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve yanlış öğrenmelerin önüne geçmektedir (Perveen, 2016). Eş zamanlı öğretim eğitimci ile öğrenen arasında zaman konusunda bir birliktelik gerektirdiği için eş zamansız (asenkron) öğretime göre daha az esnektir. Eş zamanlı öğretim öğrencilere kendi aralarında ve eğitimci ile doğrudan ve karşılıklı bir iletişim ve etkileşim kurabilme imkânı sunmaktadır. Eş zamanlı çevrim içi canlı sohbetler öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarına, sorularına yanıt bulmalarına ve ödevler konusunda aralarında müzakere edebilmelerine olanak tanıdığı için öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Rinekso & Muslim, 2020). Eş zamanlı uzaktan öğretimdeki anlık etkileşimler, sanal da olsa bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerde topluluk duygusunun yaşanmasını sağlar (Dawson, 2006).

Özellikle anlık etkileşim sağlayabilme özelliği ile ön plana çıkan eş zamanlı uzaktan eğitimin birtakım dezavantajlarının da olduğu düşünülmektedir. Farklı gündelik programlara ve sorumluluklara sahip katılımcılarla ortak bir ders saati belirlemek oldukça güç olmaktadır (Hrastinski, 2007). Dersin süresinin kısıtlı olması üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirebilecek etkinliklerin yapılabilmesi konusunda başka bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca internet bağlantısı, bilgisayar ve teknolojik alt yapı ile ilgili sorunlar eş zamanlı derslerin kesintiye uğramasına sebep olmaktadır (Park & Bonk, 2007).

Modern dünyanın kullandığı eğitim öğretim yaklaşımlarından bir diğeri de eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitimidir. Eş zamansız uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretenin farklı zamanlarda ve farklı mekânlarda öğretim faaliyetlerini yürüttükleri bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Balaman, 2014). Bu modelde öğrenci dersle ilgili içeriklere ve

materyallere istediği zaman erişebilmektedir. İşlenen derslerin video kayıtları, konuyla ilgili sunumlar, makaleler, konunun pekişmesinde etkili olabilecek belgeler, dijital oyun ve etkinlik bağlantıları eş zamansız uzaktan öğretimde kullanılabilecek ders içeriğine örnek olarak gösterilebilir. Eş zamansız uzaktan öğretimde, eğitimci ile öğrenciler farklı zamanlarda bile olsa e-posta ve telefonları aracılığı ile mesajlaşarak iletişim sağlayabilmektedir.

Tarihsel gelişimi incelendiğinde uzaktan eğitim, eş zamansız olarak başlamış ve eş zamansız uzaktan eğitim 2000'li yıllara kadar tüm dünyada yaygın şekilde kullanılmıştır (Hrastinski, 2007). Keegan (1996), mektup, radyo ve televizyon gibi eş zamansız teknolojilerle başlayan uzaktan eğitimin doğasının, eş zamansız öğrenmeye dayandığını iddia etmektedir. Eş zamansız uzaktan eğitim, öğrenen merkezlidir ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu sayede öğrencinin kendi kapasitesine ve hızına göre öğrenme programını ayarlayabilmesine imkân tanır. Eş zamansız uzaktan öğretimde zaman, mekân ve süre kısıtlaması olmadığı için öğrenciler istedikleri zaman ve istedikleri kadar ders çalışabilmektedir. Eş zamansız uzaktan eğitim öğrenciye öğrenme materyali üzerinde yeteri kadar çalışabilme imkânı sunmaktadır. Bu durum öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirmekte konunun derinlemesine ve daha iyi anlaşılmasına zemin hazırlamaktadır.

Eş zamansız uzaktan öğretimin dezavantajlı yanları da bulunmaktadır. Öğrenme sorumluluğunun fazlaca öğrenciye yüklendiği bu modelde bazı öğrenciler bu sorumluluğu taşımakta zorlanmaktadır ve dersleri ihmal etmektedirler. Bu durum zamanla derslerin tamamen bırakılmasıyla sonuçlanmaktadır (Hiltz & Wellman, 1997). Eğitim sürecinde evde çok fazla zaman geçirilmesi ve gönderilen e-posta ve mesajlara geç cevap verilmesi eş zamansız uzaktan eğitimin sorunlu yanları arasında sayılabilir.

2.4.5. Uzaktan Eğitimle Yüz Yüze Eğitim Arasındaki Farklar

Uzaktan eğitimin gelişen dünyaya ve yeni iletişim teknolojilerine uyum sağlama konusunda yüz yüze eğitimden daha iyi olduğunu ve ileride geleneksel eğitime kıyasla daha çok tercih edileceğini ileri süren Varol (akt. Çoban, 2013), yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasındaki farklılıkları şu şekilde sıralamıştır:

- Geleneksel yüz yüze eğitimde öğrenen ile öğretmenin aynı ortamda bulunması gerekirken; uzaktan eğitimde böyle bir zorunluluk yoktur.

- Yüz yüze eğitimde öğretim faaliyetleri sınıf ortamında ve eş zamanlı olarak yürütülebilirken; uzaktan eğitimde zaman ve mekân sınırlaması bulunmamaktadır.
- Uzaktan eğitim içeriklerine ve materyallerine sürekli bir erişim imkânı olması uzaktan eğitim ve öğretim uygulamalarında sürekliliği sağlamaktadır.
- Yüz yüze eğitimde zaman ve mekân gibi belirli kalıplar içinde sürdürülen eğitim faaliyetlerine kıyasla, uzaktan eğitim uygulamalarının esnek yapısı kişiye kendi kapasitesine ve hızına göre öğrenme imkânı sunmaktadır.
- Uzaktan eğitimde kullanılan bilgisayar tabanlı teknolojiler öğrencilerin ders durumlarının takibini kolaylaştırmaktadır. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları yüz yüze eğitime göre daha pratik bir şekilde yapılabilmektedir.
- Uzaktan eğitimde öğrenci, kendisini olumsuz etkileyebilecek akran zorbalığı, arkadaş ve öğretmen baskısı gibi duygusal faktörlerden etkilenmeden özgür iradesiyle öğrenim faaliyetlerine devam edebilmektedir.
- Uzaktan eğitimde eğitimci ile öğrenciyi bir araya getirebilecek mektup, radyo, televizyon, bilgisayar ve internet gibi birçok iletişim aracı vardır.
- Yüz yüze eğitim faaliyetleri eş zamanlı gerçekleştirilirken; uzaktan eğitim uygulamaları senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamansız) olarak yürütülebilmektedir.
- Uzaktan eğitimde eğitimci, öğrenci ve ders içeriği daha ekonomik ve zahmetsiz bir şekilde bir araya getirilebilmektedir.
- Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenenler ve eğitimci arasında karşılıklı iletişim sağlanmakta ve bu durum ders verimini artırmaktadır.

2.4.6. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Günümüzde teknoloji her geçen gün ilerlemekte ve dünya nüfusu katlanarak artmaya devam etmektedir. Bu durum başta eğitim olmak üzere ekonomi, sağlık ve gıda gibi birçok sektörü etkilemektedir. Ülkelerin çoğu eğitim giderlerini dengeleyebilmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına yeni arayışlara girmişlerdir. Bu arayışlar neticesinde gündeme gelen ve son 50 yıldır özellikle yükseköğretim seviyesinde yaygınlaşan uzaktan eğitim, 2019 yılında yaşanan Covid-19'la beraber eğitimin en önemli konularından biri hâline gelmiştir. Uzaktan eğitim esnek, ekonomik, sürekli ve ulaşılabilir olması gibi

özellikleri ile ilerleyen süreçte yüz yüze eğitime alternatif olarak gösterilmektedir. Altıparmak vd. (2011) gelecekte daha da yaygınlaşması beklenen uzaktan eğitim yaklaşımının avantajlı ve dezavantajlı yanlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Uzaktan Eğitimin Avantajları

- Okul ve sınıf gibi sınırlı kapasiteye sahip fiziksel mekânlardan bağımsız olarak dijital platformlarda gerçekleştirilen uzaktan eğitim, daha fazla öğrenciye eğitim imkânı sunmaktadır.
- Uzaktan eğitim sayesinde öğrenen ile öğretene arasındaki fiziksel mesafe sorunu ortadan kalkmıştır. Dünyanın birbirine uzak, farklı noktalarından dahi iletişim, etkileşim ve eğitim mümkün hâle gelmiştir.
- Uzaktan eğitimle, maddi imkânlar ve fiziksel engeller gibi sebeplerden dolayı okula gidemeyen öğrencilere de evlerinden eğitim alabilme imkânı sağlanmaktadır.
- Uzaktan eğitim zaman ve mekân sınırlamasını kaldırarak öğrenen ile öğretene farklı ortamlardan ve diledikleri zaman iletişim kurabilmelerine ve eğitim faaliyetlerine devam edebilmelerine olanak tanır.
- Uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji tabanlı uygulamalar ve etkinlikler sayesinde konular daha iyi anlaşılmaktadır.
- Uzaktan eğitimin esnek ve bireysel farklılıklara uyum sağlayabilen yapısı her öğrencinin kendi kapasitesine ve hızına göre öğrenebilmesine imkân tanımaktadır.
- Uzaktan eğitim okula ulaşımın olanaksız olduğu kış günlerinde ve kar tatillerinde öğretmenlere, öğrencilere erişim imkânı sunmakta ve eğitim öğretimin devam etmesine katkı sağlamaktadır.

Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

- Uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için birtakım teknolojik ekipmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların temin edilmesi ve ilk kurulumu mali açıdan külfetli olmaktadır.
- Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik alt yapıdan kaynaklı kesintiler ve aksaklıklar yaşanabilmektedir. Bu durum derslerden alınan verimi olumsuz yönde etkilemektedir.

- Mesleki gelişimi doğrudan destekleyen laboratuvar ve atölye gibi uygulamalı derslerin yüz yüze yapılması gerekmektedir. Bu durum uzaktan eğitimin en önemli problemlerinden biridir.
- Uzaktan eğitimde ders içeriklerini ve ders planlarını dijital ortama göre daha ayrıntılı bir şekilde ayarlamak gerekmektedir. Bu da yüz yüze eğitime göre daha zor ve zahmetli olmaktadır.
- Kendi kendine güdülenme ve ders çalışma alışkanlığı olmayan bireyler uzaktan öğrenim yapmakta zorlanabilirler.
- Uzaktan eğitimde kullanılan alt yapının teknolojik gelişmelere ve yeniliklere bağlı olarak sürekli güncellenmesi gerekmektedir.

2.4.7. Uzaktan Öğretim Esnasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerini canlı derslerle yürütmek yüz yüze eğitime göre biraz daha zor ve zahmetli olmaktadır. Dersin kamera karşısında görüntü ve ses kaydı alınarak yapılması öğretmenlerin biraz daha dikkatli olmasını gerektirmektedir. Yüz yüze eğitimde sınıf ortamı dışarıdakilere kapalı, mahrem bir ortamdır. Sınıf ortamında yaşananlar ve söylenenler sınıfta kalır. Ancak uzaktan eğitimde yapılan her davranış ve konuşulan her söz takip edilmektedir ve kayıt altına alınmaktadır. Bu sebeple öğretmenler her türlü duruma karşı hazırlıklı olmalı, daha formal ve daha dikkatli davranmalıdır.

Özer ve Duran (2021), canlı ders yaparken bir eğitimcinin yapması gereken hazırlıkları ve dikkat etmesi gereken hususları şu şekilde sıralamışlardır:

- Derse başlamadan önce dersin hedefleri hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir.
- Derse başlarken ve ders esnasında öğretmenin enerjik, heyecanlı ve neşeli olması dersin verimini artırmaktadır.
- Öğretmen dersin tamamını konuşarak geçirmemeye dikkat etmelidir.
- Öğrenciler sesli ve görüntülü olarak derse katılmaları hususunda teşvik edilmelidir. Mümkün olduğu kadar tüm öğrencilerin kamera ve mikrofon gibi teknolojik alt yapı hazırlıklarını dersten önce tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen dersi sınıfta yapıyormuş gibi rahat olmalıdır. Ders esnasında sıkıntı yaratabilecek ve dersi bölecek olan durumlar önceden tespit edilmelidir ve kontrol altına alınmalıdır.

- Dersin bölünmemesi ve dikkatlerin dağılmaması için öğretmen cep telefonunu kapatmalı ya da dersin yapıldığı ortamın dışında bırakmalıdır.
- Ders sırasında öğretmen not almak ve yazı yazmak için tahta olarak bilgisayarın ekranını kullanmalıdır. Bu sayede öğrenciler dersti daha rahat takip edebilir ve not alabilirler. Bunu sağlayabilmek için çeşitli bilgisayar programlarından yardım alınabilir.
- Çevrim içi ortamda öğretmenin dersti tüm ayrıntılarıyla işlemesi mümkün olmayabilir. Burada önemli olan öğrencileri kazanımlardan haberdar etmek ve dersti kazanımlar çerçevesinde kısa ve öz olacak şekilde işleyebilmektir.
- Dersler mümkün olduğu kadar online dersler için geliştirilmiş olan Zoom, Kahoot, Edmodo, Canva gibi platformlar üzerinden yapılmalıdır.
- Ders konusunda bir takım bilgilendirici dokümanlar ve içerikler öğrencilerle dersten önce paylaşarak öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmalıdır. Yapılan bu hazırlık ders esnasında öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini ve çalışmalarını paylaşmalarını kolaylaştıracaktır.

2.5. Dünyayı Sarsan Virüs Covid-19

2019 yılının aralık ayında dünyanın en kalabalık ülkesi olan Çin’de Yeni Tip Koronavirüs (SARS-CoV-2) olarak bilinen virüs insanlar arasında yayılmaya başlamıştır. Başlarda Wuhan bölgesinde etkili olan hastalık zamanla Çin’in tamamına yayılan bir salgına ve çok geçmeden de tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüştür. Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 adı verilen virüs solunum yollarını ciddi anlamda etkilemiş, hastalarda ateş, öksürük ve nefes darlığı gibi semptomlara yol açmıştır. Hava yoluyla ve temasla çok kolay bulaşabilen virüs hızlı bir şekilde yayılmış, özellikle yaşlılarda ve kronik hastalığı olan kişilerde yüksek oranda ölümlere sebep olmuştur. İlk vakanın ardından 3 ay gibi kısa bir süre geçmesine rağmen virüs yaklaşık 150 ülkeyi etkisi altına almıştır (Karadağ & Yücel, 2020). Resmî olarak 13 Ocak 2020’de adı konulan Covid-19 çok geçmeden Avrupa’da etkili olmaya başlamıştır. 24 Ocak’ta Fransa’da, 27 Ocak’ta Almanya’da, 29 Ocak’ta Finlandiya’da ve 31 Ocak’ta İtalya’da ilk vakaların görülmesiyle salgın tüm Avrupa’yı etkisi altına almıştır. Yaşanan bu gelişmeleri dikkatle takip eden Dünya Sağlık Örgütü, 11 Mart 2020’de, bu salgının küresel bir pandemi olduğunu ve salgından korunabilmek için birtakım olağanüstü önlemler alınması gerektiğini tüm dünyaya duyurmuştur. Bu uyarılardan sonra birçok ülke harekete geçerek gündelik hayatı

sınırlandıran ve toplu olarak gerçekleştirilen faaliyetleri yasaklayan yeni kuralları ve uygulamaları hayata geçirmeye başlamıştır. Bu uygulamalardan bazıları şunlardır (Dünya Sağlık Örgütü, 2020):

- Devlet dairelerinin kapatılması ve evden çalışma uygulamasının başlatılması,
- Resmî kurumlarda verilen hizmetlerin çevrim içi ortamda devam ettirilmesi,
- Şirketlerin kapanması ve faaliyetlerini çevrim içi ortama taşınması,
- Sokağa çıkma yasağının uygulanması,
- Açık kalması gereken kamu kurumlarında ve özel şirketlerde esnek çalışma saatlerinin uygulanması ve personel sayısının minimuma düşürülmesi,
- İbadethane, okul, hastane, alışveriş merkezi, otobüs gibi toplu kullanım alanlarının düzenli olarak dezenfekte edilmesi,
- Sosyal izolasyon tedbirlerinin uygulanması,
- Seyahat kısıtlamalarının uygulanması,
- Maske, eldiven ve dezenfektan kullanılması,
- Okulların kapatılması ve uzaktan eğitim uygulamalarına başlanması.

Uygulanan bütün bu önlemler küresel ölçekte birçok sektörü ve ülke ekonomilerini olumsuz yönde etkilemiştir. Tarım, hayvancılık, sanayi ve ticaret gibi hayati önem taşıyan sektörlerin faaliyetlerinde aksamalar yaşanmıştır. Turizm ve seyahat gibi bazı sektörler ise durma noktasına gelmiştir. Salgın sebebiyle birçok ülkede sağlık sistemi çökmüştür.

2.5.1. Covid-19 Salgını Döneminde Dünyada Eğitim

Salgından en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim olmuştur (Çoruk & Moran, 2021). Salgının yayılmaması adına birçok ülkede okullar kapatılarak yüz yüze eğitim askıya alınmıştır. Ülkelerin tamamına yakını “Evde kal!” çağrısına uyarak, hazırlıksız olmalarına rağmen acil uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmışlardır (Üstün & Özçiftçi, 2020). İlk vakanın görülmesinden yaklaşık 1 yıl sonra, 9 Kasım 2020 tarihinde 210 ülkenin durumları incelendiğinde başta Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İsviçre, İtalya, Japonya, Norveç, Rusya, Singapur, Tayland olmak üzere 121 ülkede okulların açık olduğu görülmektedir. ABD, Azerbaycan, Kanada ve Türkiye’nin başı çektiği 61 ülkede ise okullar kısmen açıktır. Meksika, Filipinler ve Venezuela’nın öncülük ettiği 23 ülkede ise okullar tamamen kapalıdır (TEDMEM, 2020). İlk vakadan yaklaşık 2 yıl sonra, salgının kontrol altına alınmaya başlandığı 7 Ekim 2021

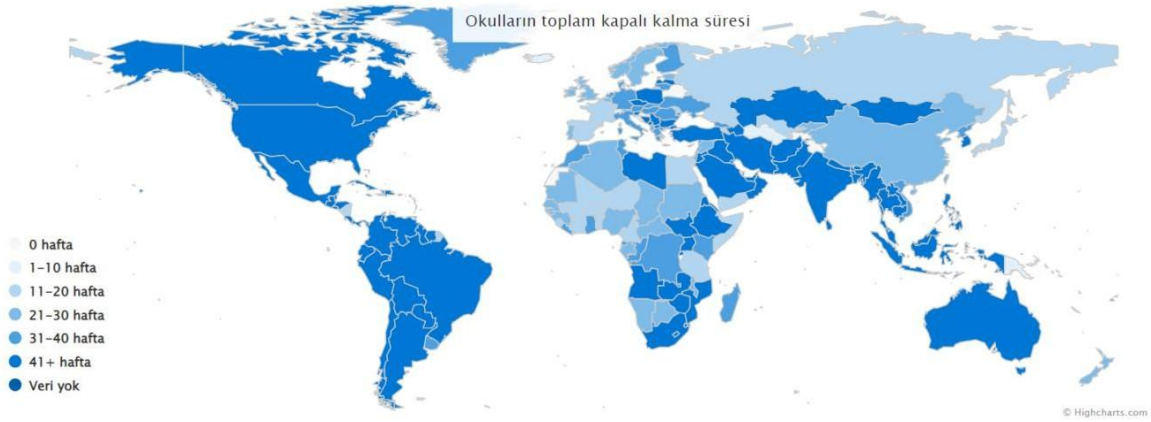
tarihi itibariyle bazı ülkelerde okulların son durumu ve 2 yıllık süreçte okulların kaç hafta kapalı kaldığına dair bilgiler Tablo 2.2’de paylaşılmıştır:

Tablo 2.2. Ülke Bazında Okulların Covid- 19 Salgını Sürecindeki Durumları

Kaç Hafta Kapalı Kaldı	Ülkeler	7 Ekim 2021 Tarihindeki Durum
0- 5 Hafta	Türkmenistan	Tamamen Açık
6- 10 Hafta	Hırvatistan, İsviçre, Papua Yeni Gine	Tamamen Açık
11- 15 Hafta	Fransa, İspanya, Japonya, Rusya	Tamamen Açık
21- 25 Hafta	Kamerun	Kısmen Açık
	Cezayir, İsveç, Portekiz	Tamamen Açık
26- 30 Hafta	Ukrayna	Kısmen Açık
	Çin, İngiltere	Tamamen Açık
31- 35 Hafta	Danimarka, Finlandiya, Hollanda, Romanya	Tamamen Açık
36- 40 Hafta	Avustralya, Sırbistan	Kısmen Açık
	Almanya, Avusturya, İtalya, Kuzey Kore, Yunanistan, Uruguay	Tamamen Açık
41- 45 Hafta	Bulgaristan, Kazakistan, Polonya	Tamamen Açık
46- 50 Hafta	Afganistan	Kısmen Açık
	Angola, Azerbaycan, Türkiye	Tamamen Açık
51- 55 Hafta	Filipinler, Küba	Kapalı
	İran, Suudi Arabistan	Kısmen Açık
	Kanada	Tamamen Açık
56- 60 Hafta	Gana, Pakistan	Kısmen Açık
61- 65 Hafta	Myanmar, Sri Lanka	Kapalı
	ABD, Meksika, Venezuela	Kısmen Açık
66- 70 Hafta	Brezilya, Endonezya, Güney Kore, Kolombiya, Peru, Şili	Kısmen Açık
71- 75 Hafta	Arjantin, Hindistan	Kısmen Açık
76- 80 Hafta	Uganda	Kapalı

(Kaynak: UNESCO, 2021)

Tablo 2.2 incelendiğinde ilk vakanın görüldüğü Aralık 2019 ile salgının kontrol altına alınmaya başlandığı Ekim 2021 tarihleri arasında geçen yaklaşık 2 yıllık salgın döneminde okullarını genel olarak açık tutmayı başaran ve salgına rağmen yüz yüze eğitime en uzun süre devam edebilen ülkelerin Türkmenistan başta olmak üzere Hırvatistan, İsviçre, Papua Yeni Gine ve Japonya olduğu görülmektedir. Salgın döneminde eğitime Türkmenistan’da 4 hafta, İsviçre ve Papua Yeni Gine’de 6 hafta, Hırvatistan’da 10 hafta ve Japonya’da 11 hafta ara verilmiştir (UNESCO, 2021). Tabloya göre çok sıkı tedbirler uygulayıp 2 yıllık salgın döneminin 1 yıldan fazlasını okulları kapalı olarak geçiren ülkelerin Uganda, Hindistan ve Arjantin öncülüğünde Brezilya, Endonezya, Güney Kore, Kolombiya, Peru, Şili, ABD, Meksika, Venezuela, Myanmar, Sri Lanka, Gana ve Pakistan oldukları bilgisine ulaşılmaktadır. Salgın döneminde yüz yüze eğitime en uzun arayı vermek zorunda kalan Uganda’da okullar 77 hafta kapalı kalmıştır. Onu 73 haftayla Hindistan, 72 haftayla Arjantin, 70 haftayla Kolombiya ve 69 haftayla Şili takip etmiştir (UNESCO, 2021). 55 Ülkeye ait verilerin yer aldığı değerlendirmede, 7 Ekim 2021 tarihi itibarıyla 5 ülkede okulların hala kapalı olduğu, 20 ülkede okulların kısmen açık olduğu ve 30 ülkede okulların normale dönüp tamamen açıldığı bilgisine yer verilmektedir.



Şekil 2.8. Salgın Sürecinde Okulların Kapalı Kalma Süreleri (Kaynak: UNESCO, 2021)

Şekil 2. 8’te pandemi sürecinde okulların hangi ülkede kaç hafta kapalı kaldığına dair veriler sunulmaktadır. UNESCO’nun (2021) verilerine göre yaklaşık 2 yıl süren pandemi döneminde, okulların kapalı kalma ortalamasının ülke başına 42,5 hafta olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu süre eğitim adına çok uzun ve değerli bir süredir. Yaklaşık 1 öğretim yılına denk gelen bu sürenin boş geçirilmesi ve bu dönemde öğrencilerin kendi haline bırakılması telafisi mümkün olmayan kayıplara yol açabilir. Bunun farkında olan birçok

ülke tüm imkânlarını seferber etmiştir. Eğitimde sürekliliği sağlamak ve öğrenme kayıplarının önüne geçebilmek adına uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır.

Yapılan bu uzaktan eğitim çalışmaları ülkelerin gelişmişlik seviyesine, ekonomik gücüne ve teknolojik altyapısına göre radyo ve televizyon yayınları vasıtasıyla, basılı eğitim materyalleri kullanılarak, bilişim tabanlı öğretim içerikleri ya da etkileşimli canlı dersler aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Sözen, 2020).

2.5.2. Covid-19 Salgını Döneminde Türkiye’de Eğitim

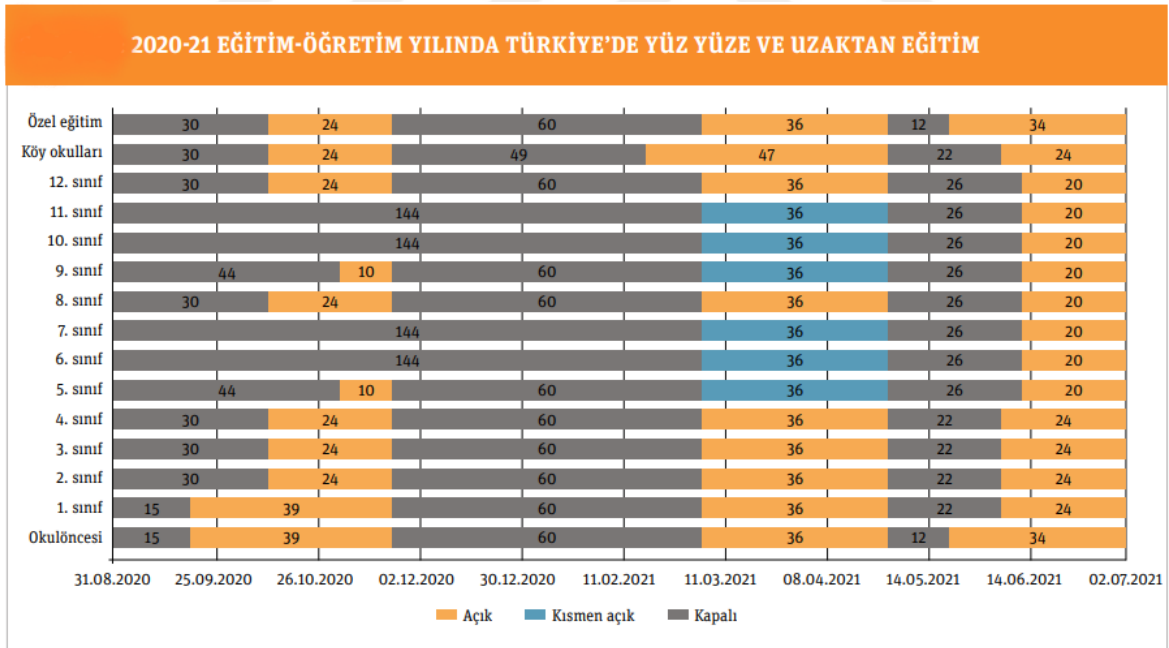
Ülkemizde Covid-19 salgını ile ilgili ilk vakalar 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Yurt dışına gidiş dönüş yapan bir vatandaşın rahatsızlanması üzerine kendisine ve ailesine test yapılmıştır. Testlerin pozitif çıkmasıyla 11 Mart 2020 tarihinde vaka sayısı 5 olarak açıklanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Yaşanan bu gelişmelerin ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) harekete geçerek 13 Mart 2020 tarihinden itibaren ülke genelinde yüz yüze eğitime ara verildiğini duyurmuştur (MEB, 2020a). Bu açıklamalardan bir hafta sonra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve EBA TV devreye sokularak uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır (MEB, 2020b). Sınavlara hazırlanan ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri için 13 Nisan 2020 tarihinde EBA üzerinden canlı dersler vermeye başlanmıştır. Bunun dışında birçok öğretmen kendi imkânlarıyla çeşitli platformlar üzerinden çevrim içi dersler yaparak ve içerikler yayınlarak öğrencilerine faydalı olmaya çalışmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bu şekilde tamamlanmıştır.

MEB, 2020-2021 eğitim öğretim yılının hemen başında bir önceki sene meydana gelen öğrenme kayıplarının telafi edilmesi amacıyla 3 haftalık uzaktan telafi eğitimlerinin başlatılması kararını almıştır (MEB, 2020c). 21 Eylül 2020 tarihinde MEB tarafından anaokullarında ve 1. sınıflarda seyreltilmiş yüz yüze eğitim başlatılmıştır. Bu uygulama kademeli olarak diğer sınıf seviyelerinde de uygulanmaya başlanmış ve 13 Kasım 2020 tarihine kadar haftada 2 gün yüz yüze; 3 gün uzaktan olacak şekilde eğitim öğretime devam edilmiştir. Bu tarihten sonra vaka sayılarının artması üzerine tekrar yüz yüze eğitime ara verilmiş ve ara tatile kadar uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitim öğretim devam ettirilmiştir (MEB, 2020d).

2020-2021 eğitim öğretim yılının 2. döneminde MEB, köy okullarının ve anaokullarının yüz yüze eğitime geçebileceklerine karar vermiştir. Bu tarihten itibaren çeşitli kademelerde yüz yüze eğitime geçme girişimleri olsa da vaka sayılarından dolayı başarıya

ulaşılamamıştır. 2. dönemin sonuna 2 hafta daha ekleyen MEB, Haziran ayı boyunca ilkokullarda ve ortaokullarda yüz yüze eğitim yapılarak eğitim öğretim yılının 2 Temmuz 2021 tarihinde sonlandırılmasına karar vermiştir (MEB, 2021a). MEB tarafından 5 Temmuz-31 Ağustos 2021 tarihleri arasını kapsayan yaz tatilinin tamamı boyunca “Telifide Ben de Varım” programı uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre katılımın sağlandığı program “akademik gelişim”, “özel eğitim”, “sosyal duygusal gelişim” ve “fiziksel gelişim” olmak üzere dört temel alan üzerine yoğunlaşmış ve öğrenci, öğretmen ve veliyi kapsayacak şekilde planlanmıştır (MEB, 2021b).

2021-2022 eğitim öğretim yılının başladığı 6 Eylül 2021 tarihinde MEB tarafından tüm kademelerde ve ülke genelinde yüz yüze eğitime başlanması kararı alınmıştır. Bu kararın alınmasında 1,5 yıllık salgın döneminde uygulanmaya çalışılan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının etkili olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2021c). Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında boyunca okulların açık, kısmen açık ve kapalı kalma süreleri Şekil 2.9’da paylaşılmıştır (Tunca vd., 2021):



Şekil 2.9. 2020-2021 Eğitim- Öğretim Yılında Türkiye’de Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim (Kaynak: Tunca vd., 2021)

2.5.3. Covid-19 Salgınının Eğitime Etkileri

Covid-19 pandemisi tüm dünyada eğitim kurumlarının kapanmasına ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasına yol açmıştır. Yaklaşık 1,5 yıl süren pandemi sürecinde birçok

ülke eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim uygulamalarıyla sürdürmeye çalışmıştır. Salgın sürecinde zaman zaman yüz yüze eğitime geçme girişimlerinde bulunulsa da bu çabalar vaka sayılarından dolayı sonuçsuz kalmıştır. Bazı dönemlerde eğitim kurumları yarı zamanlı açılmıştır. Haftanın bir kısmında yüz yüze eğitim yapılırken; kalan kısmında uzaktan eğitim yapılarak eğitim öğretim uygulamaları hibrit bir şekilde yürütülmeye çalışılmıştır.

Okulların plansız bir şekilde aniden kapatılması ve uzun süre kapalı kalması öğrencileri, eğitimcileri, velileri ve kısacası tüm toplumu ilgilendiren birtakım riskleri de beraberinde getirmiştir. Bu riskler arasında öğrencilerin akademik performanslarının düşmesi ve derslere karşı ilgilerinin azalması, öğrenme kayıplarının yaşanması, okulla meşgul olmayan ve boş kalan gençlerin suça karışması, okul terklerinin yaşanması, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğinin ve eğitimdeki belirsizliklerin artması sayılabilir (Balcı, 2020).

Yüz yüze eğitim döneminde dahi öğretmenlerinin ilgisine, dikkatine ve rehberliğine daha çok ihtiyaç duyan özel gereksinimli çocukların ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okulların kapatılmasıyla birlikte uzaktan eğitim alsalar dahi akademik açıdan geriledikleri ve öğrenme kayıpları yaşadıkları düşünülmektedir. Salgın döneminde uzaktan eğitim gören ve okuma güçlüğü yaşayan bir grup öğrenciyle yapılan çalışmada öğrenciler, “okuldan ayrı kaldıkları için üzüldüklerini, arkadaşlarından ayrı kaldıkları için yalnızlık hissi yaşadıklarını ve sürekli bir can sıkıntısı içerisinde olduklarını” ifade etmişlerdir (Sirem ve Baş, 2020). Benzer şekilde Bahçeşehir Üniversitesinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan araştırmalara dayanılarak hazırlanan raporda, uzaktan eğitim sürecini yaşayan öğrencilerin %75’inin süreç boyunca yüz yüze iletişim kurma ihtiyacı duyduklarına dikkat çekilmiştir (BAU, 2020).

Karalisi (2020), uzaktan eğitimin özel bir öğretim metodu olduğunu ve yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime yapılan bu ani geçiş neticesinde hazırlıksız yakalanan öğretmenlerin ve öğrencilerin bu metoda uyum sağlama ve onu kabullenme konularında zorluk çektiklerini ileri sürmektedir. Salgın sebebiyle okulların aniden kapanması, uzaktan ve evden eğitime geçişin nasıl yapılacağı gibi sorunları beraberinde getirmiştir. Beklenmeyen bu durum dijital anlamda sınırlı bilgi, beceri ve imkânlara sahip olan öğretmen, öğrenci ve velileri zora sokmuştur. Uzaktan eğitimle beraber veliler de dersin bir parçası olmak zorunda

kalmışlardır. Geçim derdiyle uğraşmakta olan birçok ebeveyne çocukların evden öğrenmesinin denetimi ve gözetimi konulu yeni bir görev daha yüklenmiştir.

Salgın sebebiyle ülkelerin uzaktan eğitime geçmeleri öğrencilerin eğitime erişimi konusunda fırsat eşitsizlikleri yaşanmasına sebep olmuştur. Özellikle sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan zayıf durumda olan dezavantajlı grupların yaşadığı bölgelerde bu eşitsizliğin daha belirgin olduğu görülmektedir. Esasen bu eşitsizliğin temelinde ailelerin eğitim seviyeleri, ekonomik durumları, eğitime bakış açıları, teknolojiyi kullanabilme seviyeleri ve okuma alışkanlıkları gibi özellikleri yatmaktadır. Kısacası yaşanan bu hassas süreçte ailenin eğitim açısından önemi bir kat daha artmıştır. Ailelerin sosyoekonomik yapısıyla dijital materyallere ulaşabilme ve bunlardan faydalanabilme becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde yüksek gelir grubuna ve eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarıyla, alt gelir grubundaki daha az eğitilmiş ailelerin çocukları arasında kaliteli eğitime erişim açısından ciddi eşitsizliklerin yaşanmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde ailenin çocuğuna teknolojik imkânlar sağlaması, çocuğun çevrim içi derslere katılımını takip etmesi, öğretmen ile sürekli iletişim sağlaması, ödevleri takip etmesi, çocuğu motive etmesi ve çocuğa psikolojik destek sağlaması gibi unsurlar çocuğun eğitim-öğretime devam edebilmesi ve akademik başarısını artırabilmesi açısından son derece önemli bir etkiye sahiptir (Özer, 2020).

Uzaktan eğitime erişimin en önemli bileşenleri bilgisayar ve internettir. Dünya üzerinde sağlıklı bir internet bağlantısına sahip olmayan birçok yerleşim yeri bulunmaktadır. Özellikle köy ve kasaba gibi kırsal bölgelerde yaşanan alt yapı eksikleri ve sorunları bu bölgelerde internete erişimi son derece zorlaştırmaktadır. Aynı şekilde kırsal kesimlerde ekonomik imkânlardan dolayı bilgisayar veya tablet benzeri cihazlara erişim imkânı kısıtlı olan veya hiç olmayan çok sayıda aile vardır. Bütün bu olumsuzluklar uzaktan eğitime erişime engel olmaktadır. Derslere katılamayan öğrencilerde ciddi öğrenme kayıpları yaşanmaktadır. Bu kayıplar zaman içerisinde büyümekte ve telafisi mümkün olmayacak boyutlara ulaşabilmektedir. Çevrimiçi eğitime erişim imkânı olmasına rağmen sosyal açıdan sıkıntılar yaşayan öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Arkadaşlarından ve sosyal çevreden ayrı kalan çocukların yalnızlık çektiği, mutlu olamadığı ve depresyon belirtileri gösterdiği gözlenmektedir. Ayrıca evde eğitim çocuklarda hareket oranının ve fiziksel aktivite süresinin düşmesine sebep olmuştur (Lee vd., 2021).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özcan ve Saydam (2021), maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 19 birinci sınıf öğretmeniyle yürüttükleri çalışmalarında, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretimine dair öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma tekniklerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla yapılan ilk okuma yazma öğretiminin internete ve teknolojik imkânlarla ulaşma sıkıntısı çeken dezavantajlı gruplar ve kırsalda yaşayan çocuklar açısından eğitime erişimde fırsat eşitsizliklerine yol açtığı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan ilk okuma yazma öğretimine uyum sağlama konusunda zorlandıkları ve uzaktan eğitime özgü bir takım materyallere ihtiyaç duydukları, ailelerin desteğine yüz yüze eğitime kıyasla daha çok ihtiyaç duyulduğu fakat ailelerin uzaktan eğitim ve bilişim teknolojileri konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları sebebiyle beklenen desteği veremedikleri gibi tespitlerde bulunulmuştur. Ayrıca uzaktan ilk okuma yazma öğretiminin yüz yüze eğitime kıyasla çok daha verimsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çavdarlı ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ne tür çalışmalar yaptığının ve bu çalışmalar sırasında karşılaşılan sorunların incelenmesidir. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve herhangi bir zihinsel veya fiziksel engeli olmadığı halde okuma yazma konusunda sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrencilere sahip 20 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin ve bu tip öğrencilere sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden olumsuz yönde etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerle verimli bir iletişim kuramadığı; aileden, sistemden ve öğrenciden kaynaklı birtakım sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Bu dönemde okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okumalarında ve özellikle yazma becerilerinde gerilemeler olduğu gözlenmiştir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklendiği hibrit

eğitim modelinin okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde kullanılmasının daha faydalı olacağı vurgulanmıştır.

Taşdemir (2022) tarafından yapılan tez çalışmasında Covid-19 pandemisinin eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrenme üzerindeki etkilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 112 okul öncesi ve 425 sınıf öğretmenin görüşlerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Yakınsal paralel karma yöntemle yürütülen çalışmada elde edilen nicel veriler, nitel veriler ışığında derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknolojik alt yapıdaki sıkıntılar, araç gereç ve kaliteli internete erişimdeki sınırlı imkânlar, veli desteğinin beklenen düzeyde olmayışı, öğrencilerin yaşanan bu yeni duruma yeterince uyum sağlayamamaları ve motivasyon eksiklikleri yaşamaları, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yetersiz kalmaları gibi durumların uzaktan eğitim sürecinin verimli geçmesini ve daha etkili olmasını engellediği belirtilmiştir. Ayrıca uzaktan öğretimin yüz yüze öğretim kadar verimli olmadığı, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanamadığı, öğrencilerin ve eğitimcilerin bu süreçte psikolojik olarak olumsuz yönde etkilendikleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde daha çok çalışmak zorunda kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktaş ve Sural (2023), çalışmalarında Covid-19 Pandemi sürecinde yapılan acil uzaktan eğitim çalışmalarının ilk okuma yazma öğretimine yansımalarını, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ve 9 birinci sınıf velisinin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamışlardır. Temel nitel araştırma tekniğinin kullanıldığı çalışmada, öğretmen ve velilerin görüşlerinin alınması amacıyla iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini istenilen seviyede kazanamadığı belirtilmektedir. Görüşüne başvuru alan öğretmen ve veliler yazma konusunda daha büyük sorunların yaşandığını, harflerin yönünün yanlış yazıldığını, yazıların okunaksız olduğunu, öğrencilerin kalemi yanlış tuttuğunu ve dikte çalışmalarında çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ekrem (2023) tarafından yapılan “Covid-19 Salgın Sürecinde Uygulanan Zorunlu Uzaktan Eğitimin İlk Okuma-Yazma Öğretimine Etkisi” adlı tez çalışmasında, pandemi sürecinde uygulanan zorunlu uzaktan eğitimin ilk okuma yazma öğretimi üzerindeki etkilerinin

öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu 2020/21 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan, Tunceli merkez ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan yapılan ilk okuma yazma öğretiminin akademik açıdan başarısız olmadığı belirtilmiştir. Fakat uzaktan eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından yetersiz kaldığı ve bu seviyedeki öğrencilerin eğitim öğretimi için uygun bir yöntem olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının ve okulların bulunduğu bölgelerin coğrafi şartlarının uzaktan eğitime erişim konusunda fırsat eşitsizliğine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın öneriler bölümünde uzaktan eğitime eşit şartlarda erişilebilmesi için gerekli teknolojik altyapının sağlanması ve araç gereç desteğinin verilmesi konularına dikkat çekilmiştir.

Güler (2023) tarafından yapılan tez çalışmasında 2020/21 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa başlayan ve uzaktan eğitim yoluyla okuyazar olan öğrencilerin ikinci sınıftaki okuma performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği kullanılmıştır. Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesindeki Yenice Merkez İlkokulu'nda, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 100 kişilik öğrenci grubu araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma performanslarının belirlenebilmesi amacıyla daha önceden belirlenen bir metin öğrencilere 60 saniye boyunca okutulmuştur. Yapılan çalışmada öğrencilerin metni anlama düzeyi, kaç kelime okuduğu, okuma hatası düzeyi ve okuma prozodisi düzeyi incelenmiştir. Elde edilen veriler frekans dağılımları incelenerek anlamlı hâle getirilmiş ve grafiğe dönüştürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sadece %21'inin okuma hızlarının sınıf seviyesinde olduğu buna karşın %77'sinin okuma hızının sınıf düzeyinin altında kaldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin %28'inin okuma prozodisinin sınıf düzeyinde olduğu; %72'sinin okuma prozodisinin olması gereken seviyenin altında kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %93'ünün okuduğu metni anlamadığı gözlenmiştir. Bütün bu veriler ışığında uzaktan eğitim yoluyla okuyazar olan öğrencilerin okuma becerilerinin istenilen seviyeye ulaşamadığı sonucuna varılmıştır.

Köroğlu vd. (2024), yaptıkları çalışmada Covid-19 Pandemi döneminde yapılan uzaktan öğretimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, Adıyaman ili Merkez ilçesi ve kırsalında görev yapmakta olan 172 kişilik birinci sınıf öğretmenleri grubuyla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan öğretimin birinci sınıflara okuma ve yazma öğretimi konusunda beklenildiği kadar verimli olmadığı; buna karşın yükseköğretim ve ortaöğretimde yapılan uygulamaların daha olumlu neticeler verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde özellikle yazı konusunda veli desteğinin fark yarattığı, öğrencilerin yazma konusunda yüz yüze eğitimle kıyaslandığında istenilen düzeye ulaşamadıkları ve yazılarının bozuk olduğu, yine yüz yüze eğitime kıyasla okumalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Son olarak araştırmacılar kaliteli bir okuma-yazma becerisinin kalıcı olarak kazandırılmasında yüz yüze eğitimin önemine vurgu yapmışlardır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Patarapichayatham vd. (2021) tarafından yapılan “Teksas’ta Covid-19’a Bağlı öğrenme Kayıpları” adlı çalışmanın amacı, Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapanması sebebiyle okuma ve matematik derslerinde yaşanması muhtemel öğrenme kayıplarının incelenmesidir. Bu amaçla Teksas eyaletinde öğrenim görmekte olan anaokulu, ilköğretim ve ortaokul öğrencilerine ait olan ve Istation veri tabanında yer alan 2019-2020 ve 2020-2021 akademik yıllarına ait veriler karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada anaokulu öğrencilerinde ciddi bir öğrenme kaybının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın okulların kapalı kaldığı 1,5 yıllık dönemde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma becerilerinde yaklaşık 2 aylık bir öğrenme kaybı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersindeki kayıplarının okuma dersine göre daha fazla olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe matematik dersinde yaşanan kayıpların daha da arttığı belirtilmiştir. Ayrıca yaşanan öğrenme kayıplarının sosyoekonomik seviyesi düşük çevrelerdeki okullarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Patrinis vd. (2022) tarafından yapılan “Öğrencilerin Öğrenme Kayıpları Açısından Covid-19’un Analizi” adlı çalışmada, salgın sürecinde yaşanan okul kapanmalarının okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde meydana getirdiği öğrenme kayıplarının incelenmesi ve bu kayıpların cinsiyete, etnik kökene, yaşa ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada adı geçen “okul çağı

çocukları” 5 ile 18 yaş aralığındaki öğrencileri; “gençler” ise yükseköğrenim gören bireyleri kapsamaktadır. Çalışmada okuma yazma ve matematik alanında yaşanan öğrenme kayıpları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma, dünya genelinde Mart 2020 ile Mart 2022 tarihleri arasında yayınlanan ve pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarını konu edinen 3840 akademik yayın arasından seçilen ve 20 ülkeyi kapsayan 35 çalışma ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçları, daha düşük sosyoekonomik imkanlara sahip olan ve yüz yüze eğitim döneminde akademik açıdan akranlarına göre daha düşük performans sergileyen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde daha fazla öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Okulların kapalı kalma süresiyle öğrenme kaybının artış miktarı arasında doğru orantıya sahip bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında öğrenme kayıpları açısından tutarlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmacılar tarafından Covid-19 Pandemisi döneminde bir öğrencinin ortalama 1/3 ila yarım yıllık öğrenimini kaybettiği ve bu durumun öğrencinin gelecek yıllardaki okul başarısını ve mesleki kariyerini olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhdanov vd. (2022) tarafından mini bir literatür taraması şeklinde yapılan “Covid 19 Pandemisi Sırasında Öğrencilerin Öğrenme Kayıplarının Analizi” adlı çalışmanın amacı Covid-19 pandemisi sırasında yaşanan okul kapanmaları sebebiyle öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıpları ile ilgili çalışmaları toplamak ve yorumlamaktır. Araştırmanın verileri kartopu yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Konu ile ilgili 2020-2021 yıllarında yapılan çalışmalara ulaşmak için Google Akademik, Scopus ve ERIC veri tabanları “öğrenme kaybı” ve “akademik kayıp” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıklarına dair doğrudan bilgi veren 9 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir ve öğrenme kayıplarını etkileyen beş ortak faktöre ulaşılmıştır. Bunlar “öğretim yöntemlerinde değişiklik”, “duygusal faktörler”, “öğrenmek için daha az zaman”, “daha az geri bildirim” ve “eğitime erişim imkânı” şeklinde sıralanmaktadır.

Covid-19 pandemisiyle birlikte uygulanmaya başlayan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları hakkında doğrudan bilgi veren 9 çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri farklı olduğu için öğrenme kayıpları arasında karşılaştırma yapılamasa da araştırmalara ait veriler Tablo 2.3’te paylaşılmıştır:

Tablo 2.3. Öğrenme Kayıplarına İlişkin Yapılan Araştırmalara Ait Veriler

Araştırmacı/lar	Tür	Ülke	Öğrenme Kayıpları
Angrist vd., (2020)	Makale	Bostvana	0,29 standart sapma
Maldonado ve De Witte (2021)	Dergi Makalesi	Belçika	0,17 standart sapma matematik 0,19 standart sapma okuma yazma
Engzell vd., (2021)	Dergi Makalesi	Hollanda	0,08 standart sapma
Clark vd., (2021)	Makale	Çin	0,22 standart sapma
Cohen, (2020)	Rapor	İngiltere	5- 10 puan
Bao vd., (2020)	Dergi Makalesi	Amerika	3.2- 5.5 puan
Dorn vd., (2020)	Rapor	Amerika	%33 matematik- %13 okuma
Major vd., (2021)	Rapor	Birleşik Krallık	%56- %66
Geven ve Hasan (2020)	Rapor	Pakistan	0.3- 0.8 yıl

(Kaynak: Zhdanov vd., 2022)

Tablo 2.3'te yer alan ve Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme kayıpları yaşandığına dair doğrudan bilgi veren 9 akademik çalışma aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Güney Afrika ülkelerinden Botsvana'da pandemi kaynaklı uzaktan eğitim süreci teknolojik imkânsızlıklar sebebiyle telefon görüşmeleri ve kısa mesaj kullanılarak yürütölmeye çalışılmıştır. Normal dönemle kıyaslandığında sadece kısa mesaj kullanılarak eğitim verilen öğrencilerin sayısal derslerinde % 52'ye varan kayıplar yaşandığı görölmüşür. Telefon görüşmesi ve kısa mesajın birlikte kullanıldığı öğrencilerde bu oran % 34 civarındadır. Her iki grupta yer alan öğrencilerin ortalama öğrenme kayıpları 0,29 standart sapmaya karşılık gelmektedir (Angrist vd., 2020).

Belçika'nın Flaman bölgesinde bulunan ilkokullarda zorunlu uzaktan eğitimin etkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre matematik puanlarında yüz yüze eğitim dönemiyle kıyaslandığında 0,17 standart sapmalık ve okuma yazma becerilerinde 0.19 standart sapmalık öğrenme kaybı yaşandığı görölmüşür (Maldonado & De Witte, 2021).

Hollanda'da 8 ila 11 yaşlarındaki çocukların zorunlu uzaktan eğitimin yaşandığı 2020 yılındaki matematik, okuma ve yazma puanları ile yine bu derslerden aldıkları son üç yıla

ait başarı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında öğrencilerin 2020 yılında ortalama 0,08 standart sapmalı bir öğrenme kaybı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Engzell vd., 2021).

Çin’de pandemi döneminde üç farklı okulda yapılan araştırmanın amacı çevrim içi eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Okullardan birinde öğrencilere uzman öğretmenler tarafından uzaktan eğitim verilmiştir. Bir diğer okulda sıradan öğretmenler öğrencilere uzaktan eğitim vermişlerdir. Son okulda ise uzaktan eğitim uygulaması yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları hiç eğitim almayan öğrencilerin uzman öğretmenler tarafından uzaktan eğitim verilen öğrencilere göre 0,22 standart sapmalı öğrenme kaybına uğradıklarını göstermektedir (Clark vd., 2021).

İngiltere’de devlet okullarında öğrenim gören ilköğrencilerinin 2019 ve 2020 yıllarında yaz tatili ödevlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Pandemi dönemine denk gelen 2020 ödevlerinde matematik, okuma ve yazma başta olmak üzere tüm derslerde ortalama 5 ila 10 puanlık bir öğrenme kaybı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 2020).

Pandemi kaynaklı okul kapanmalarının yaşandığı 2020 yılında ABD’de öğrenim görmekte olan anaokulu öğrencilerinin okuma ölçekleri, 2011 yılında normal dönemde öğrenim gören çocuklarla kıyaslandığında anne babası tarafından kendisine kitap okunan öğrencilerde 3,2 puanlık; anne babası tarafından kendisine kitap okunmayan öğrencilerde 5,5 puanlık öğrenme kaybı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bao vd., 2020).

Dorn vd. (2020) tarafından ABD’de yapılan bir araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan okul kapanmaları sebebiyle örnekleme yer alan öğrencilerin üç aylık matematik öğrenimini (%33) ve bir buçuk aylık okuma öğrenimini (%13) kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2020 yılının ilk karantina sürecinde Birleşik Krallık’ta öğrenim gören çocuklarda ciddi boyutlara ulaşan öğrenme kayıplarının yaşandığı belirlenmiştir. İskoçya’da ve Galler’de yaşayan öğrencilerin normal şartlarda öğrenmeleri gereken derslerin üçte ikisini kaçırdığı ve bu iki bölgenin tarihinin en büyük öğrenme kaybını yaşadığı tespit edilmiştir (%66). Bu bölgeleri sırasıyla %59’luk öğrenme kaybıyla Kuzey İrlanda ve %57’lik öğrenme kaybıyla İngiltere takip etmiştir (Major vd., 2021).

Yapılan araştırmalara göre Pakistan’da öğrenim gören bir ocuk okulda ortalama 9,1 yıl geçirmektedir. Fakat eğitim sisteminin kalitesiz olması sebebiyle bu sürenin 5,1 yılında eğitim alabilmektedir. Araştırmacılar pandemi döneminde bu sürenin 4,8 ila 4,3 yıl arasına düştüğünü ve bir öğrencinin ortalama 0,3 ila 0,8 yıllık bir öğrenme kaybı yaşadığını belirtmektedir (Geven & Hasan, 2020).

Zhdanov vd. (2022) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları hakkında doğrudan bilgi veren ve yukarıda kısaca özetlenen 9 ve çeşitli bulgular içeren 19 akademik çalışmayı incelemişler ve elde ettikleri sonuçlara göre özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine aşına olmamaları sebebiyle öğrenme kayıpları yaşadıklarını, okulların kapalı olması nedeniyle evrimii öğrenme materyallerine veya uygun ekipmana erişimi olmayan çocukların öğrenmeye dayalı faaliyetlerde bulunamadıklarını, ğretim sresindeki kısılmanın öğrenme kayıplarına yol açtığını ve birçok çalışan ebeveynin bu süreçte çocuklarını eğitmek, kontrol etmek ve onlara bakmak için mücadele ettiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, ğrencilerin pandemi sürecinde normal bir okul yılı boyunca kaybettiklerinden daha fazla bilgi kaybettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Förster vd. (2023) tarafından yapılan “Almanya’da Covid-19 Salgınının İkinci Sınıf ocuklarının Okuma Performansına Etkileri” adlı çalışmada Covid-19 pandemisinin Almanya’da öğrenim görmekte olan ikinci sınıf ğrencilerinin okuma başarıları üzerindeki kısa ve orta vadeli etkileri incelenmiştir. Bu amaçla Almanya’da salgının yaşandığı 2019/20 ve 2020/21 eğitim ğretim yılında öğrenim görmekte olan 19.654 ikinci sınıf öğrencisinin okuma performansları ile pandemi öncesi 2015/16’dan 2018/19’a kadar olan dönemde öğrenim gören öğrencilerin okuma performanslarına ait veriler karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre birinci kapanma sürecinde öğrencilerin okuma becerilerinde herhangi bir kayıp yaşanmadığı; aksine pandemi öncesi gruba göre öğrencilerin çoğunluğunun daha iyi performans sergilediği belirtilmiştir. İkinci kapanma sürecinde ise okumalar biraz gerilese de pandemi öncesi grupla büyük bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Ancak göçmen çocuklar ve sosyoekonomik düzeyi düşük gruplarda öğrenme kayıplarının ciddi boyutlara ulaştığı ve dezavantajlı öğrencilerle diğerk gruplar arasında bireysel başarı düzeyleri arasındaki farkın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lerkkanen vd. (2023) tarafından yapılan “Covid-19 Sebebiyle Yaşanan Okul Kapanmalarından önce ve Sonra Finlandiya’daki İlkokul ocuklarının Okuma ve

Matematik Becerilerinin Gelişimi” adlı çalışmanın amacı, Covid-19 salgınının ilk dalgasında 8 hafta uzaktan eğitim gören Finlandiyalı 198 kişilik bir üçüncü sınıf öğrenci grubunun okuma ve matematik becerilerindeki olası öğrenme kayıplarını ölçmektir. Bu amaçla örnekleme yer alan 198 üçüncü sınıf öğrencisinin ilkokulun sonuna kadar okuma ve matematik becerilerindeki gelişim ile 378 kişilik 1., 2. ve 4. sınıf öğrencisinin pandemi öncesindeki okuma ve matematik becerilerinin gelişimine ait veriler karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitim gören 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişim, pandemi öncesi grupta yer alan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimi ile kıyaslandığında okuduğunu anlama ve akıcılık açısından her hangi bir öğrenme kaybına rastlanmamıştır. 2. sınıftan 4. sınıfa kadar geçen süreçte, uzaktan eğitim alan grubun okuma becerilerinin gelişimi akıcılık ve okuduğunu anlama açısından pandemi öncesi grupla karşılaştırıldığında uzaktan eğitim alan öğrenci grubunun daha yavaş okuduğu ve okuduğunu anlama konusunda olması gereken seviyenin altında kaldığı gözlenmiştir. Buna karşın uzaktan eğitim alan öğrencilerin matematik becerilerindeki gelişimleri pandemi öncesi grupla karşılaştırıldığında uzaktan eğitim alan öğrencilerin matematik becerilerinde herhangi bir gerilemeye ve öğrenme kaybına rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi konularında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, toplumsal olayların ve olguların bağlı bulundukları doğal ortamlarında araştırılmasını ve anlaşılmasını sağlayan temel araştırma yöntemlerinden biridir. Nitel araştırmalar insanı ve toplumu ilgilendiren karmaşık konuları ele alırken bir takım genel yargılara ulaşmak yerine; olayları ve olguları derinlemesine incelemeyi ve anlamlandırmayı amaçlamaktadır (Karataş, 2015).

Bu çalışma Covid-19 salgını döneminde ilk okuma ve yazmayı uzaktan öğrenmek zorunda kalan öğrencilerin, ilerleyen yıllarda akademik başarılarının ve sosyal gelişimlerinin bu durumdan nasıl etkilendiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlayan bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Günlük hayatımızda fenomen olmuş birçok olguyla iç içe yaşarız. Bu olguların çoğundan haberdar olmamıza rağmen çok azı hakkında ayrıntılı bilgi ve tecrübemiz bulunmaktadır. Fenomenoloji deseni, hakkında birtakım bilgilerimizin ve farkındalığımızın olduğu ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye ve deneyime sahip olmadığımız olguları anlamaya çalışmak için kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Olgubilim, toplumdaki herhangi bir fenomeni yaşamış kişilerin veya bir topluluğun bu yaşantıdan edindikleri deneyimlerin ne anlama geldiğini, niteliklerini ve özünü açıklamayı amaçlamaktadır (Simon & Goes, 2011). Olgubilim çalışmalarının temelinde toplumsal olgular ile bu olguların yaşanması neticesinde edinilen deneyimler ve bu deneyimlerin yaşandığı koşullar yer almaktadır (Creswell & Poth, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji (olgubilim) çalışmalarında araştırılan olguyu yaşayan ve bu tecrübelerini sağlıklı bir şekilde aktarabilen bireyler çalışmanın veri grubunu oluşturur (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat ilinde görevli, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okuttuğu 1. sınıf öğrencilerine uzaktan ilk okuma yazma öğretmiş olan ve hâlâ aynı sınıfla eğitim öğretime devam eden 16 adet 4. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede çalışma yapılacak grup belirlenirken bilgi açısından zengin verilere ve araştırmada derinliğe ulaşılması amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2009). Amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örneklemede ise temel mantık önceden belirlenen ölçütlere sahip tüm durumları gözden geçirmek ve araştırmaktır. Bahsedilen ölçütler araştırmacının bizzat kendisi tarafından hazırlanabileceği gibi daha önceden hazırlanmış ve uygulanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yağar & Dökme, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu çalışmanın katılımcılarında aranan ölçütler şunlardır:

- 2020-2021 eğitim öğretim döneminde 1. sınıftaki öğrencileri okutması ve öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla okuma yazma öğretimi yapmış olması.
- 1. sınıftan aldığı öğrencileriyle ara vermeden devam ediyor olması ve güncel durumda 4. sınıf öğretmeni olması.
- Pandemiden önce en az bir dönem, bir öğrenci grubunu 1. sınıftan almış ve 4. sınıftan mezun etmiş olması.

Bu ölçütler doğrultusunda belirlenen 3 kadın ve 13 erkek, toplam 16 öğretmenle gönüllülük esası gözetilerek görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde ilkokula uzaktan eğitimle başlayan çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini gözlemleyebilen ve bu süreci bizzat yaşayan öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerine ulaşılmıştır. Tablo 3.1’de katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte	Mesleki Deneyim (Yıl)	1.Sınıf Okutma Deneyimi	Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi
Ö1	Erkek	52	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	29 Yıl	6 defa	Yüksek
Ö2	Kadın	41	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	19 Yıl	8 defa	Yüksek

Tablo 3.1. (devam) Katılımcıların Demografik Bilgileri

Ö3	Erkek	53	Lisans	Eğitim Fakültesi	33 Yıl	6 defa	Yüksek
Ö4	Kadın	45	Lisans	Eğitim Fakültesi	14 Yıl	4 defa	Yüksek
Ö5	Erkek	54	Lisans	Eğitim Fakültesi	30 Yıl	5 defa	Yüksek
Ö6	Erkek	53	Lisans	İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	27 Yıl	6 defa	Yüksek
Ö7	Kadın	57	Lisans	Ziraat Fakültesi	28 Yıl	6 defa	Yüksek
Ö8	Erkek	46	Lisans	Eğitim Fakültesi	22 Yıl	7 defa	Düşük
Ö9	Erkek	46	Lisans	Eğitim Fakültesi	22 Yıl	7 defa	Düşük
Ö10	Erkek	55	Lisans	Maliye	28 Yıl	10 defa	Orta
Ö11	Erkek	45	Lisans	Eğitim Fakültesi	24 Yıl	6 defa	Orta
Ö12	Erkek	45	Lisans	Eğitim Fakültesi	24 Yıl	6 defa	Düşük
Ö13	Erkek	53	Lisans	Eğitim Fakültesi	30 Yıl	9 defa	Düşük
Ö14	Erkek	58	Ön Lisans	Eğitim Yüksekokulu	38 Yıl	8 defa	Düşük
Ö15	Erkek	53	Lisans	Eğitim Fakültesi	30 Yıl	5 defa	Orta
Ö16	Erkek	49	Lisans	Eğitim Fakültesi	28 Yıl	4 defa	Orta

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi çalışmaya 3 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplam 16 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin her birine (Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde) kodlar verilmiştir. Katılımcıların yaşları 41 ile 58 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 13 tanesi lisans, 1 tanesi ön lisans ve 2 tanesi ise yüksek lisans mezunudur. 12 öğretmen eğitim fakültesi, 1 öğretmen ziraat fakültesi, 1 öğretmen iktisadi ve idari bilimler fakültesi, 1 öğretmen maliye ve 1 öğretmen de eğitim yüksekokulu bitirmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 14 yıl ile 38 yıl arasında, 1. sınıf okutma deneyimleri ise 4 ile 10 arasında değişmektedir. Çalışma

8 farklı okulda yapılmıştır. Bu okullardan 3 tanesi yüksek, 2 tanesi orta ve 3 tanesi düşük profilli sosyoekonomik çevrede yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda veriler görüşme, odak grup görüşmesi, doküman analizi ve gözlem yöntemlerinden biri kullanılarak elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Görüşme, kişiler arasında sözlü olarak gerçekleştirilen, araştırma soruları çerçevesinde ilgili kişilerden derinlemesine bilgi alınmasını sağlayan nitel bir veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2009).

Görüşme nitel araştırmalarda hem bir yöntem hem de veri toplama aracı olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşmenin ilk kısmında kişisel bilgilere yer verilmiş; ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın genel ve özel amaçları dikkate alınarak araştırma konusuyla ilgili alan yazın taranmış ve 6 sorudan oluşan taslak görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formunda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca sorular hazırlanırken aynı anlama gelen ve birbirini tekrar eden ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Taslak görüşme formunda anlamca birbirine yakın iki soru araştırmacılar tarafından fark edilmiş ve bu sorulardan biri değiştirilerek katılımcıların cevaplama esnasında tekrara düşmelerinin önüne geçilmiştir. Sorular mantıksal bir çerçeve içerisinde görüşmenin giriş, gelişme ve sonuç bölümünü oluşturacak şekilde sıralanmıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formunda yer alan soruların uygulanabilirliğini belirlemek için devlet okulunda çalışan ve gerekli nitelikleri taşıyan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeye tez danışmanı da katılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda soruların birinde *“Sizce uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğreten bir öğretmenin çocukların ilkokul başarısını yükseltmek için hangi önlemleri alması gerekir? Bu konuda hangi önerilerde bulunurdunuz?”* değişiklik yapılmasına gerek görülmüş ve bu soru *“Sizce uzaktan eğitim imkânı bulunmayan dezavantajlı bölgelerde (köyler, kasabalar, doğudaki, güneydoğudaki ve kara denizdeki dağ köyleri vb.) yaşayan çocukların öğrenme kayıplarını gidermek ve ilkokul başarısını artırmak için neler yapılabilir? Bu konuda hangi*

önerilerde bulunurdunuz” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca pilot görüşmeden alınan dönütler doğrultusunda ihtiyaç üzerine görüşme formuna bir soru daha “Gelecekte derslerin bir kısmı ya da tamamı uzaktan eğitimle yapılabilir. Salgın, deprem ya da savaş gibi durumlardan dolayı uzaktan eğitime tekrar geçilebilir. Sizce öğretmen yetiştirirken bu durumları da göz önünde bulundurarak nelere dikkat edilmelidir? Tecrübe sahibi bir öğretmen olarak mesleğe yeni başlamış ve uzaktan eğitim sürecini yaşamamış meslektaşlarınıza uzaktan eğitim ve uzaktan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?” şeklinde eklenmiş ve soru sayısı 7’ye çıkarılmıştır.

Soruların geçerliliğinin sağlanması amacıyla ilk okuma yazma ve sınıf eğitimi alanında uzman 1 öğretim üyesinin ve 1 sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Soruların dilsel uygunluğu Türkçe eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Uzman akademisyenlerin ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda bulunan 7 adet açık uçlu soru ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak için hazırlanan kişisel bilgi formu Ek-1’de paylaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma sahada araştırılmaya başlanmadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 18.10.2023 tarihli ve 07/14 sayılı kararı ile etik kurallar çerçevesinde gerekli izin alınmıştır (Ek- 2). Ayrıca Yozgat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 17.01.2024 tarihli ve 94550105 sayılı Valilik Onayı ile çalışmanın okullarda yapılmasına izin verilmiştir (Ek- 3). İzinlerin alınmasının ardından araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Çalışma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 8 farklı devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okullar seçilirken sosyoekonomik ve kültürel açıdan farklı bölgelerde bulunmasına dikkat edilmiştir. Okulların 3 tanesi gece-konduların ve mültecilerin daha yoğun olduğu ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların yaşadığı bölgelerde bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı 2 okul ise biraz daha eğitilmiş ve çocuklarının eğitimine karşı ilgili ailelerin yaşadığı ve sosyoekonomik açıdan orta kesimi barındıran bölgelerde yer almaktadır. Verilerin toplandığı okulların 3 tanesi de memurların ve yüksek gelirli ailelerin yaşadığı, kentleşmenin daha düzenli olduğu merkezi yerlerdedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmış ve hazırlanan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formuyla devlet okullarında çalışan 3 kadın ve 13 erkek toplam 16 öğretmenden veri elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada gerekli nitelikleri taşıyan öğretmenlerin belirlenebilmesi için Yozgat ili, Merkez ilçesinde bulunan okulların müdürleri ile irtibata geçilmiştir. Okul müdürlerinden gelen dönütler doğrultusunda belirlenen katılımcılarla ön görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan bu ön görüşmelerde katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi anlatılmıştır. Katılımcılar bütün kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı hususunda ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların “Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”nu (EK-4) doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcılara, yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin ve ses kayıtlarının araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacağı ve sadece bu çalışmada kullanılacağı ifade edilmiştir.

Çalışmadaki görüşmelerin tamamı katılımcılar ile belirlenen tarih ve saatte bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yüz yüze yapılması katılımcı ile görüşmeci arasında bir bağ kurulmasını ve görüşmenin olumlu bir havada geçmesini sağlamaktadır. Ayrıca araştırmacının katılımcıyı hem dinlemesine hem de gözlem yapmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2009).

Görüşmeler sohbet havasında ve katılımcının kendini rahatça ifade edebileceği uygun bir ortamda yapılmıştır. Katılımcılara çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı hatırlatılmış ve katılımcılardan sorulara içtenlikle ve samimi cevaplar vermeleri talep edilmiştir. Ayrıca katılımcılara görüşme esnasında istedikleri zaman, sebep belirtmeden çalışmadan ayrılacakları ve bunun herhangi bir yaptırımının olmayacağı ifade edilmiştir.

Katılımcılar soruları cevaplarken onlara müdahale edilmemiş; fikirlerini özgürce ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Katılımcılar deneyimlerini ve görüşlerini aktarırken, araştırmacı tarafından empatik ve teşvik edici tavırlarla desteklenmişlerdir. Katılımcılara anlamadıkları soruların istemeleri halinde tekrar okunabileceği ve soru ile ilgili açıklayıcı bilgiler verilebileceği önceden belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 7 adet soru sırasıyla katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların soruyu anlamadığı durumlarda alternatif ifadelerle ve sondaj sorularla sorunun anlaşılmasına yardımcı olunmuştur.

Burada amaç katılımcıyı yönlendirmek değil; katılımcının bilgi ve tecrübelerine farklı yollardan ulaşmayı sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Tablo 3.2’de sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ait bilgiler yer almaktadır:

Tablo 3.2. Görüşmelere Ait Bilgiler

Kod	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Ö1	25.10.2023	Sınıf	22 dk. 42 sn.
Ö2	26.10.2023	Rehberlik Odası	20 dk. 16 sn.
Ö3	01.11.2023	Dinlenme Odası	24 dk. 52 sn.
Ö4	06.11.2023	Dinlenme Odası	33 dk. 02 sn.
Ö5	08.11.2023	Dinlenme Odası	28 dk. 29 sn.
Ö6	09.11.2023	Müdür Yard. Odası	16 dk. 58 sn.
Ö7	09.11.2023	Öğretmenler Odası	18 dk. 01 sn.
Ö8	15.02.2024	Kütüphane	23 dk. 41 sn.
Ö9	15.02.2024	Kütüphane	27 dk. 08 sn.
Ö10	22.02.2024	Kütüphane	39 dk. 25 sn.
Ö11	22.02.2024	Kütüphane	29 dk. 42 sn.
Ö12	29.02.2024	Öğretmenler Odası	37 dk. 28 sn.
Ö13	01.03.2024	Sınıf	19 dk. 30 sn.
Ö14	01.03.2024	Sınıf	15 dk. 10 sn.
Ö15	05.03.2024	Bilgisayar Laboratuvarı	32 dk. 50 sn.
Ö16	07.03.2024	Bilgisayar Laboratuvarı	30 dk. 26 sn.

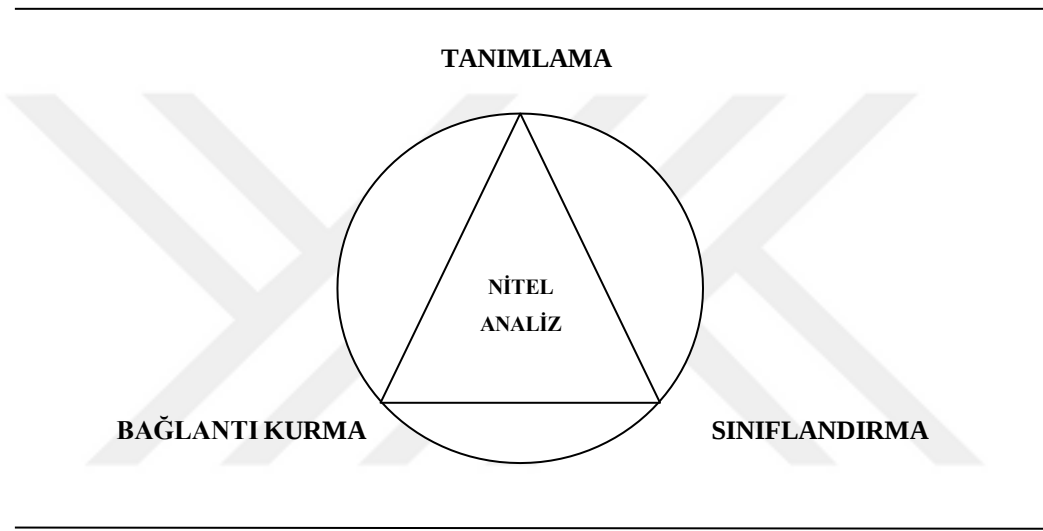
Verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirilen görüşmelere 25.10.2023 tarihinde başlanmış ve 07.03.2024 tarihinde son verilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapıldığı için veri toplama aşaması yaklaşık 4 buçuk ayda tamamlanabilmiştir.

Görüşmelerin 4 tanesi kütüphanede, 3 tanesi sınıfta, 3 tanesi dinlenme odasında, 2 tanesi öğretmenler odasında, 2 tanesi bilgisayar laboratuvarında, 1 tanesi müdür yardımcısı odasında, 1 tanesi ise rehberlik odasında yapılmıştır. Görüşme süreleri 15 dk. 10 sn. ile 39 dk. 25 sn. arasında değişmektedir. Katılımcılarla toplam 419 dakika 40 saniye görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin tamamı katılımcıların sözlü onayları doğrultusunda ses kaydı

yapılmak suretiyle kayıt altına alınmıştır. Sonrasında bu ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, anlam bütünlüğü ve dil kuralları dikkate alınarak yazıya aktarılmıştır. Bu sayede 95 sayfalık yazılı veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi, nitel araştırmaların en temel aşamasıdır (Flick, 2013). Bu süreçte asıl amaç ham verilerden anlam çıkarmaktır. Dey (2003) nitel verilerin analiz sürecini şu şekilde görselleştirmiştir (Şekil 3.1):



Şekil 3.1. Nitel Veri Analizinin Döngüsel Gösterimi (Kaynak: Dey, 2003)

Veri analizi sürecinde, eldeki ham veriler araştırmacı tarafından incelenir, yorumlanır ve fazlalıklarından kurtararak işlenmeye hazır hale getirilir. Katılımcılardan görüşme yoluyla elde edilen ses kayıtları deşifre edilmiş ve çözümlenmiştir. Aslına sadık kalınarak ve düzenlenilerek yazıya aktarılan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, nitel çalışmalarda toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizi yapılırken elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kavramlara ulaşılır ve bu kavramlardan yola çıkılarak belirlenen ortak temalar sayesinde veriler okuyucuya daha anlamlı bir şekilde sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışmanın verileri dört aşamada analiz edilmiştir:

1. Aşama, verilerin kodlanması.
2. Aşama, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi.

3. Aşama, kodların ve temaların düzenlenmesi.

4. Aşama, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmacı analiz sürecinde tümevarımsal ve tümdengelsel akıl yürütme süreçlerini birlikte kullanarak verileri anlamlı hâle getirir (Corbin & Strauss, 2008; Maxwell, 2013). Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından elde edilen ve yazıya aktarılan veriler alanında uzman bir akademisyen ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve cevaplardaki benzer ifadeler temel alınarak kodlar oluşturulmuştur. İki tarafın bulduğu kodlar değerlendirmeye alınmış ve kod listesine son hali verilmiştir. Bu kodlar arasındaki ilişkiler irdelenerek benzer olanlar gruplandırılmış ve temalara ulaşılmıştır.

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular, temalar ve kodlar dikkate alınarak düzenlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca tablolardan sonra içeriğe dair genel bir değerlendirme yapılmış ve öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğretmenlere verilen (Ö1, Ö2, Ö3 şeklindeki) kodlar kullanılmış; etik kurallar çerçevesinde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan analiz neticesinde deneyimler, tutumlar, kazanımlar, sorunlar, akademik gelişim, sosyal gelişim ve öneriler olmak üzere 7 tema ve 112 kod belirlenmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimleri

Pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin süreç boyunca edindikleri tecrübeler ve deneyimler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

TEMA: DENEYİMLER			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
TECRÜBESİZLİK VE BİLGİSİZLİK	Uzaktan eğitim konusunda eğitimsizlik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	16
	Tecrübesizlik ve bilgisizlik	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö13,Ö15,Ö16	12
ÖĞRENME SÜRECİ	Zor ve sıkıntılı bir süreç olması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö1 1,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16	14
	Bireysel çabalarla bilgi edinme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11, Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	13
	Bilgi alışverişi yaparak öğrenme	Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16	9
	Yaparak yaşayarak/ deneme- yanılma yoluyla öğrenme	Ö3,Ö4,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15, Ö16	8
DUYGUSAL TEPKİLER	Korku	Ö2,Ö4,Ö10	3
	Şaşkınlık ve şok olma	Ö1,Ö10,Ö15	3

Tablo 4.1’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki deneyimlerine ait bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitim konusunda herhangi bir eğitim almayan 16, uzaktan eğitim sürecinde zorlanan ve birtakım sıkıntılar yaşayan 14, uzaktan ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendi çabalarıyla internetten ve diğer kaynaklardan

bilgi edinen 13, uzaktan ilk okuma yazma öğretimi konusunda bilgi ve tecrübe eksikliği yaşayan 12, uzaktan eğitim konusunda arkadaş çevresinden destek alan ve bilgi edinen 9, uzaktan eğitim sürecini yaparak yaşayarak tecrübe eden ve deneme yanılma yoluyla süreci götüren 8, öğrencilerine uzaktan okuma yazma öğretip öğretemeyeceği konusunda kaygılanan ve korkan 3, okulların kapanması ve uzaktan eğitim sürecinin başlaması karşısında çok şaşırان ve şok olan 3 öğretmen olduğu görölmektedir.

Bu bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalandığını ve sayısı az da olsa bazı öğretmenlerin sürecin başında kısa süreli bir panik ve şok hali yaşadıklarını göstermektedir. Zamanla öğretmenler durumu kabullenmiş ve internet ortamından, çeşitli platformlardan ve kendi aralarında bilgi alışverişı yaparak uzaktan eğitim ve ilk okuma yazma öğretimi konularında bilgilenmeye çalışmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim konusunda herhangi bir seminer ya da eğitim almadıklarına dikkat çekmişlerdir. Süreci yaparak yaşayarak ve deneme yanılma yoluyla yönetmeye çalışan öğretmenler, birçok zorluk ve sıkıntıyla karşı karşıya kalmışlardır.

Öğretmenlerin uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki deneyimleriyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Yani bakanlığın ya da İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün bu konuda bize herhangi bir hazırlığı ya da eğitimi olmadı.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Hayır. Biz bununla ilgili hiçbir seminer veya çalışma yapmadık. Dediğim gibi kendimiz bilgisayar üzerinden deneme yanılma yoluyla, sadece işte gördüğümüz eksiklikleri tamamlayarak gittik.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Milli Eğitimin bize hiçbir böyle dönüşü olmadı. Onlar sadece kendisinin veya olabilecek şeyleri ne derler sorumluluklarını yırtmak için böyle evrak imzalayın, işte öğrenci gelmesin, onu yapmasın, yaklaştırmayın, mesafeyi koruyun gibi şeyler hakkında bilgilendirme yapıldı. Ama bu süreçte nasıl öğretim yapacaksın, çocuğa nasıl davranacaksın gibi bir eğitim vermediler.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Öncelikle şok olduk diyelim. Çünkü eğitim açısından düşündüğümüzde, konuyla ilgili ne eğitimini almıştık hocam ne de herhangi bir bilgimiz vardı. Bir tecrübemiz yoktu. Daha önce karşılaşmadığımız bir durumdu.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“İleriki süreçlerde oldu ama hani biz ne yaptık, yük yüklendik, yola çıktık zaten. Yani biz yolun yarısına gelmişiz, ondan sonra yapıldı. İşte uzaktan eğitimde matematik öğretimi falan diye bazı şeyler açıldı. Ama biz bayağı bir deneme yanılma yoluyla, doğru veya yanlış bir yere kadar gitmiştik yani. Ondan sonra da çok etkili olmadı.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Uzun süre ekran karşısında kalmak benim için çok zordu ve çok fazla performans sergilemek zorundaydım. Çünkü o dersi sürekli ayakta tutmanız gerekiyor ve bu çocuklar birinci sınıfta. Dikkatleri 15- 20 dakikadan sonra dağılıyor. Onları toparlamanız ve aynı anda bir şeyler öğretmeniz gerekiyor. Bu yoğunluktan dolayı ben o kadar fazla terliyordum ki ekran karşısında, artık ders bittiğinde bir derin nefes alıp “Uf” diyordum ve üst baş değiştirmeye gidiyordum direk. Yani o konuda çok zorlandım işin açıkçası.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Sıkıntı oldu. Birkaç kelimeyle tanımlarsam “kaos, düzensizlik ve yetersizlik”. Bu üç kelimeyle özetleyebiliriz.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Vallaha hocam, baya bir sorun, sıkıntı yaşadık o dönemde. Hiç de alışık olmadığımız bir dönem gümbeden geldi. Ondan sonra milli eğitim okulları kapatma kararı aldı. Ondan sonra da zaten uzaktan eğitime geçildi. Ya uzaktan eğitime geçildikten sonra zaten ilk başlarda bayağı bir zorluk, sıkıntı yaşandı. Daha sonra elimizden geldiği kadar gerekli tedbirleri alarak bu zorlukların üstesinden gelmeye çalıştık.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Hocam şöyle söyleyeyim, öncelikle bu süreç bizim için çok zorlu bir süreçti. Çünkü hazırlıksız yakalandık. Altyapımız yoktu. Yani teknik bir destek de almadık açıkçası. Mevcut potansiyelimizi kullanarak, kişisel becerilerimizle etkinlikler üreterek bir şeyler yapmaya çalıştık bu süreçte.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Kendi gayretlerimizle ne yapmamız gerektiğini biz önce internetten araştırdık. Arkadaşlarımızın bu konu hakkındaki bilgilerine başvurduk. Bizden küçük veya büyük fark etmez, konuyla ilgili hepsinden yararlanmaya çalıştık. Bunlardan ekrana yansıtmayı öğrendik. Nasıl, hangi yöntemleri kullanmamız gerektiğine biz kendimiz karar verdik. Hatta ben gazete kupürlerini keserek veya resimlerini çekerek derslerde kullanıyordum.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Uzaktan eğitime yönelik önceden seminer almadık. Derslerden önce hazırlık yapıyorduk. İnternetten araştırma yapıp bu işin nasıl yapıldığını öğrenmeye çalışıyorduk. Anlatacağım sesle ilgili birinci sınıfa yönelik videoları önceden hazırlıyordum. Sadece o anlatım

videolarıyla kalmıyordum. Arada çocuklar sıkılmasın diye müzikler koyuyordum. İnternet ortamındaki etkinliklerle ve oyunlarla çocukların dikkatini çekmek için elimden geleni yapmaya çalıştım.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“En basitinden şunu söyleyeyim Zoom programını bırakın kullanmayı sesinin nereden açılacağını bile bilmiyorduk. Kendi arkadaş çevremde hiç kimse bu konuda çok bir şey bilmiyordu. Ben sırf izleteceğim şeylerin sesini açamadığım için okula geliyordum. Dersi okulda yapıyordum. Bilgisayarı getiriyordum, akıllı tahtadan Morpa Kampüs’ten örnek videolar açıyordum. Bilgisayarı akıllı tahtaya yaklaştırıp sesi o şekilde duyurmaya çalışıyordum. Mesela ben başka bir okuldan geldim. Bana akıllı tahtanın nasıl kullanacağı ile ilgili bir eğitim verilmedi. Onun gibi bu konuda da bir eğitimimiz olmadı. Kendiliğinden işte eş dost, arkadaş çevresi, internet ortamı o şekilde yapmaya çalıştık.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Arkadaş gruplarını takip ettim. Uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlar oluyordu. Youtube’dan falan takip ettim. Diğer öğretmen arkadaşlardan da faydalanıp işte uygulamaya çalıştık.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Aslında bilinmezliğe başladık biz. Çünkü bilmiyorduk, hiçbir öğretmen böyle bir şey yaşamadı, dolayısıyla ben de yaşamamıştım.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Çünkü ani gelişen bir olaydı. Bu nedenle bununla ilgili daha önceden hiçbir tecrübemiz yoktu. Neyle karşılaşacağımızı, nasıl olacağını bilemiyorduk. Birinci sınıfta çocuklarını nasıl uzaktan okuyacağını bilemiyorduk.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Acemilik vardı. Hiçbir tecrübemiz yoktu. Zorlandım mı? Zorlandım. Ama hepsini okumaya geçirebildik, başardık. Çok çaba harcadık.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Tabii olağanüstü bir durumdu. İlk defa böyle bir şey olduğu için tabii zorluklar yaşadık. Bir de bizim okulun bulunduğu muhitte mülteci öğrencilerin de çoğunlukta olması nedeniyle, imkânlar dolayısıyla uzaktan eğitimde sıkıntılar yaşandı.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Hayır, herhangi bir şekilde daha önce zaten uzaktan eğitim tecrübesi olmadı. (...) Ama uzaktan eğitime geçildiği zaman biraz önce konuştuğumuz gibi ya sen hiçbir şey bilmiyorsun. Sen o konuda yetişmemişsin, yetiştirilmemişsin. Aniden bir pandemi çıkmış. Okullar kapatılmış. Ondan sonra dersleri internetle, bilgisayarla anlatmaya çalışıyorsun.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Biz okuldaki arkadaşlarla belli bir program yaptık. Nasıl yaparsak başarılı oluruz, dedik. Bunun üzerine yardımlaşarak çalıştık. Eksiği olan arkadaşlarımız daha bilgili olanlardan yardım aldılar.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Birinci sınıfta çocuklarını nasıl uzaktan okuyacağını bilemiyorduk. Uzaktan hiçbir deneyimimiz yoktu. Bu yüzden, bu süreci deneme yanılma yoluyla, sürecin içerisinde götürmeye çalıştık.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Biz bu işin içine düştük. Ne yapabildiysek kendi deneyimlerimizle veya deneme yanılma yoluyla öğrendiklerimizle yapabildik.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Yani pandemiden önce uzaktan eğitim yapılacak deseler ben inanmazdım. Çünkü ilk okumanın böyle uzaktan eğitimle yapılabileceğini düşünemiyordum. Ama sonunda gördüm ki yapılabiliyormuş.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Ama daha sonra hani korkunun ecele faydası yoktur derler ya ondan dolayı da ne yapalım, ne yapabiliriz, elimizden gelen her şeyi ekran ortamında nasıl verebiliriz diye düşündüm. Ama dediğim gibi yabancı bir şey olduğu için ilk önce bir korktum.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Ama ilk başta şunu itiraf etmeliyim ki hani birinci sınıf öğretmenleri ne kadar da tecrübeli olursa olsun acaba diyorsunuz biz bu süreçte ne yapabileceğiz? Çünkü biliyorsunuz, haftanın ilk 2 günü bir gruba; diğer 2 günü öbür gruba ders vermeye çalışıyorduk. Haftada bir gün tatil oluyordu. Ne yapacağımız, bu sürede konuları yetiştirip yetiştiremeyeceğimiz ve bu sürenin sonunda öğrenip öğrenemeyecekleri konularında çok müthiş derecede kaygılarımız vardı.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Bundan önce 30 yıllık meslek hayatımda böyle bir şey yaşamamıştım. Pandemi başladığında 27. yılımı çalışıyordum. Tam da o sene bize birinci sınıf denk geldi. Ondan önce bu konuda hiçbir eğitim de almadık. Tecrübe ederek işte sorarak ne bileyim yaşayarak öğrenmeye çalıştık.” (Ö15, E, 30 Yıl)

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Geliştirdikleri Eğilimler ve Düşünceleri

Pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin süreç boyunca uzaktan eğitime karşı geliştirdikleri eğilimler ve düşünceler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimine Karşı Geliştirdikleri Eğilimler ve Düşünceleri

TEMA: EĞİLİMLER			
KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCILAR	f
NEGATİF EĞİLİM	Uzaktan eğitim istememe	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9	5
	Emeğin karşılığını alamama	Ö3,Ö8	2
	Keyif Alamama	Ö3,Ö8	2
	Motive etmemesi	Ö3,Ö12	2
	Olumsuz bir tecrübe olması	Ö4	1

Tablo 4.2 incelendiğinde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yapmak ve uzaktan eğitimle bir daha karşılaşmak istemeyen 5, tüm çabalarına rağmen emeğinin karşılığını alamadığını düşünen 2, uzaktan eğitimle bir şeyler öğretmeye çalışmaktan keyif alamayan 2, uzaktan eğitim sürecinde motivasyon sorunları yaşayan 2 ve uzaktan eğitimin olumsuz bir tecrübe olduğunu düşünen 1 öğretmen olduğu görülmektedir.

Az sayıda da olsa araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitimin kaçınılmaz olduğuna ve gelecekte daha da yaygınlaşacağına dikkat çekmişlerdir. Uzaktan eğitimin kar tatillerinde, çeşitli etkinliklerde ve ödev yapma konularında haftada birkaç saat dahi olsa kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ancak elde edilen bulgular öğretmenlerin genelinin uzaktan eğitim konusunda olumsuz bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler yüz yüze eğitime oranla daha fazla emek verdiklerini ancak etkileşimin sınırlı olmasından dolayı çocukların istenilen seviyede öğrenemediğini ve emeklerinin karşılığını alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenleri mesleki doyum ve motivasyon konularında olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki tutum ve düşüncelerini yansıtan görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Ama ben öğretmen olarak kesinlikle uzaktan eğitimi istemiyorum. Uzaktan derslerin bir şekilde hayatımızda olmasını istiyorum ama bu sürekli olmasın. Bazı dersleri uzaktan yapabiliriz. Uzaktan eğitim aslında bizim hayatımızda olsun istiyorum ama süreklilik arz etsin istemiyorum.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Ama yani çocukların eğitimi, akademik gelişimi açısından kesinlikle sınıf ortamı ve yüz yüze eğitim. Benim kendi kişisel görüşüm yüz yüze sınıfta çocuklarla olacaksın. Onlarla şakalaşacaksın, onlarla etkileşime gireceksin, dersi orada anlatacaksın, hatalarını göreceksin, duygusal yönlerini göreceksin. Haz açısından, öğretmeni tatmin etme açısından düşünürsek uzaktan eğitimden ben hiç tatmin olmadım. Uzaktan eğitimde anlatıyorsun ama karşılığını göremiyorsun.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Yani güzel bir tecrübe değildi aslında. Hani bir daha olsun ister misin? İstemem. Çünkü öğretmenliğin ben temas olduğunu düşünen bir öğretmenim. Öğrencinin başını okşayacaksın, yeri gelecek sırtını sıvazlayacaksın, yeri gelecek sarılacaksın. Bunlar özellikle birinci sınıfta daha çok olması gereken şeyler.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Haa ama baştan beri konuştuğumuz konulara bakacak olursak yüz yüze eğitim mi yoksa uzaktan eğitim mi? Kesinlikle yüz yüze eğitim. Bir ara bu düşünülmüş. Acaba eğitimin bir kısmı yüz yüze; bir kısmı uzaktan eğitimle mi olsun diye. Kesinlikle eğitim yüz yüze olmalı. Şimdi benim oğlum üniversitede okuyor mesela. Bazı dersleri uzaktan alıyor. Şey yani o kadar rahat ki bir disiplin yok. Daha önce konuştuk, paylaşım yok. Aidiyet yok. Sınıfa aidiyet hissinden çocuk kopuyor.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“İstemesek de geliyor da yani dediğim gibi uzaktan eğitimi inşallah bir daha bu şekilde yaşamayız. Bir daha da uzaktan eğitime geçmeyiz. Yani en iyisi yüz yüze eğitim. Öğrenciyi göreceksin, öğrenciye dokunacaksın. Öğrenciyle karşılıklı iletişime geçeceksin. Anında sorunu, sıkıntıyı böyle tespit edeceksin ve tedbirini ona göre alacaksın.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Uzaktan eğitimde anlatıyorsun ama karşılığını göremiyorsun. Bir de biliyorsun birinci sınıf çok zevkli bir sınıftır aslında. Verdiğini hemen görüyorsun. Davranışlarda meyveleri hemen alabiliyorsun. Uzaktan bu hazzı tam yaşayamıyorsun.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Ama %100 verim alınıyor mu? Alınmıyor yani. Bir yüz yüze eğitim gibi olmuyor. Orada çiçek duruyor, siz çiçeği görüyorsunuz ama bir de çiçeği koklamak, çiçeğe dokunmak var. O şekilde, durum ortada.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Yani seni tam motive de edemiyor. Yani bu süreci en iyi şekilde, en kısa zamanda nasıl atlatabilirim, nasıl yapabilirim diye düşündüm hep. O ekran karşısında sürecin bir an önce geçmesini bekledim. Sınıfıma dönseydim diye bekledim.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Hani ilk başlarda çocuklar hevesli harfleri öğreniyoruz. Birinci gruptan sonra artık yeni harfi ver, etkinlik yap, çocuk sıkılıyor. Beden eğitimi dersi istiyor. Onda da ne yapıyorduk işte çocuklarla git evinden şu eşyayı bul, getir. Oyun oynuyorduk. Ha bu bazı ailelerin çok hoşuna gitti. Çünkü o arada aile dinlendi. Ama bazı aileler işte ev dağılıyor, bilmem ne oluyor diyerek tepki gösterdi. O tepkileri de duyuyorsun. Bire bir yansıyor bize. Uzaktan eğitimin en olumsuz taraflarından biri buydu hocam. Şimdi ben sınıfta dersi anlatıyorum. Ailenin bana tepkisini çok duyamıyorum. Beni yani ruhen çok etkilemiyor. Aile kendi evinde konuşuyor. Ama canlı derste böyle bir şey yok. Arkadan aile dersle veya benimle ilgili bir şey dediğin zaman ben direkt duyabiliyorum. Bu da motivasyonunuzu olumsuz etkiliyor. Sen kalkmışsın, kameranı, mikrofonunu, tahtanı hazırlamışsın, her türlü hazırlığını yapmışsın ve ders anlatacaksın. Oradan ailenin, ya bu saatte ders mi olur, biz uyuyacaktık muhabbetini duyunca bütün moraliniz, motivasyonunuz bozuluyor. Yani bu tür olumsuzluklar yaşadık yani.” (Ö12, E, 24 Yıl)

4.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlar ve Kolaylıklar

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimle birinci sınıf okutan öğretmenlerin ve uzaktan okuma yazma öğrenen öğrenci velilerinin edindikleri kazanımlar ve uzaktan eğitim sayesinde yaşadıkları kolaylıklar aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlara ve Kolaylıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA: KAZANIMLAR			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
ÖĞRETMEN	Evden çalışma imkânı sunması	Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	11
	Ulaşımdan ve olumsuz hava koşullarından kaynaklı sıkıntıların yaşanmaması	Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	9
	Ders sürelerinin kısa (30dk.) olması	Ö1,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16	7
	Okul için yapılan kılık- kıyafet ve tıraş gibi hazırlıkların yapılmaması	Ö5,Ö9,Ö12,Ö15,Ö16	5
	Ailelerle daha fazla etkileşim sağlanması	Ö2,Ö4,Ö6,Ö8	4
	Çevrimiçi ders konusunda deneyim kazanılması	Ö2,Ö5,Ö12,Ö16	4

Tablo 4.3. (devam) Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlara ve Kolaylıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETMEN	Okula erişimin olmadığı zamanlarda dahi ders yapabilme imkânı sunması	Ö1,Ö2,Ö8,Ö9	4
	Teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin kendini geliştirmesi	Ö1,Ö9,Ö11	3
VELİ	Velilerin ders ortamını gözlemleyebilme imkânı bulması	Ö2,Ö5,Ö6	3
	Teknoloji kullanımı konusunda velilerin kendini geliştirmesi	Ö1,Ö9	2

Birinci Kategori: Öğretmen

Tablo 4.3'te birinci kategori olan öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları kolaylıklar ve edindikleri kazanımlar incelendiğinde, öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen kolaylığın evden çalışma (f=11) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 9 öğretmen okula ulaşım sırasında hava şartlarından ve ulaşımdan kaynaklanan sorunları yaşamadıklarını ve bu durumun kendilerini olumlu anlamda etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu süreçte yüz yüze eğitime kıyasla daha kısa (30dk.) süreli dersler yapmaktan memnun kalan 7 ve evden çalışmaya bağlı olarak kılık kıyafet veya tıraş gibi okul hazırlığı yapmadan işe başlamayı bir kolaylık olarak gören 5 öğretmen olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler uzaktan eğitimde etkileşimin yüz yüze eğitime oranla daha kısıtlı olduğunu ve veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Araştırma verileri veli öğretmen etkileşiminin bu ihtiyaç doğrultusunda arttığını göstermektedir (f=4). Zorunlu uzaktan eğitim, öğretmenlerin çevrimiçi ders tecrübesi edinmelerine katkı sağlamış (f=4) ve onlara olumsuz hava koşullarının veya salgın hastalıkların eğitimi aksattığı dönemlerde dahi okula gitmeden eğitim öğretim yapabilme imkânı sunmuştur (f=4). Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin teknoloji konusunda kendilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır (f=3).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları kolaylıklara ve edindikleri kazanımlara dair görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Yani işin açığını söyleyelim okula gitmemek iyiydi. Evde oturuyorsunuz. Öğrenci sizin kahve içtiğinizi veya çay içtiğinizi görmüyor. Rahat rahat kahve, çay içiyorduk. Kışın o soğuğu yemiyorsunuz. Yani gittiydim yok geldiydim derdi olmuyor.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Kolaylık, o konularda oldu. Dediğiniz gibi ev ortamında ne yapıyorsunuz? Açıyorsunuz internetini, güzelce dersini işliyorsunuz ondan sonra konuları anlatıyorsunuz. İşte okula gelmedir, okuldan gitmedir, bir takım elbise giymektir böyle bu tür şeylerle uğraşmıyorsunuz. Muafsin. Biraz derslerin süresi kısaydı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Uzaktan eğitimin kolaylıkları aslında bence hiç yoktu. Ama dışarıya camdan baktığımızda kar yağıyor, tipi var. Ya iyi ki de uzaktan eğitim olmuş diyorduk mesela. Hem derslerimiz de kısalmış, 30 dakikaya düşmüştü. Dışarıya çıkma zahmeti olmadan evlerden çalışıyorduk. Soğuklarda okula gidip gelme derdimiz yoktu.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Yani tek kolaylığı neydi? Biz de kendi evimizdeydik. Evde olmaktı. Tabii bu iyi bir şey değildi ama hani kolaylık açısından, rahatlık açısından söylenebilir, güzeldi. Ama eğitim açısından iyi değildi.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Disiplin problemin yok. Yani tıraş olmuyordum. İşte üstte düzgün bir kıyafet; alta herhangi bir şey giyebiliyorsunuz. Hani bazen spor programları oluyor ya üst tarafta takım elbise, kravat; alta bakıyorsunuz kot pantolon falan. Bir de mesela o yol mesafesini evde dinlenerek geçirebiliyorduk.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Yani öğrenci evinden çıkmadı, kışın soğuğunu görmedi. Biz de zaten evimizdeydik. İstedığımız her şey hemen hemen elimizin altındaydı. O noktada herhangi bir zorlanma olmadı. Ulaşım problemi yaşamadık.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Zamandan tasarruf ettik diye düşünüyorum. Evden eğitim vermek güzeldi. Önceden videolarımı indiriyordum. Gerekli hazırlığımı yapıyordum. Sırası geldikçe o videoları izletiyordum. Ama yüz yüze eğitimle kıyaslarsak kolay değildi. Yani çocuğun eğitim yeri okul. Uzaktan eğitim daha yani rayına oturmamış. Ama günümüzde de iyi ki dijitalleşme, cep telefonları ve internet varmış. Yoksa biz bu işi başaramazdık.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Evimizde, sıcak ortamda ders yaptık. Ondan sonra sabah okula gelip gitme derdi olmadı. Yozgat gibi bir kış memleketinde sabah araba çalıştırma derdimiz olmadı. Rahatlıkla çayımıza ya da yemeğimize ulaşabiliyorduk. Kaynaklara ulaşma anlamında baktığın zaman o şekilde kolaylıkları oldu. Okula hazırlık ve kıyafet gibi konularda daha rahat hareket edebiliyorduk.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Evden çalışıyorsun. Okula mesafe kat etmiyorsun. Evindesin. O yönden kolay oldu. Teneffüs aralarında kahvaltını yapıyorsun, çayını ve suyunu içiyorsun. İhtiyaçlarını görüyorsun. O yönden iyiydi.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“10 dakika 15 dakika aralarımız vardı. O zaman uzaktan eğitimde dersler 30 dakikaydı. Yani 40 dakika olsa sıkıntı olabilirdi. Ama 30 dakika olması bizi biraz rahatlatıyordu.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Yani trafiğe takılmak gibi ya da soğukta okula gitmek gibi bir derdimiz olmadı o dönem. O tür rahatlıklar oldu. Onun haricinde geri kalan her şey sıkıntıydı.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Derslerin kısa olması güzeldi. Yani çünkü normal zamanda ben yedide kalkıyorum. Hazırlığı, yemeği, yolu, şudur budur ancak yetişebiliyordum. Ama öbür türlü 8’de kalkıyordum. 8. 40’ta dersim başlıyorsa, kahvaltımı yapıp rahatlıkla yetişebiliyordum. Oradan bir avantajı vardı tabii.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Derslerin yarım saat olması iyiydi ama konuları yetiştirme konusunda sıkıntı oldu. Bir de birinci sınıfta okuma yazmaya daha çok zaman ayırmamız gerektiği için yarım saatlik dersler bize yetmedi.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Kıyafet konusunda hani üst tarafı giyiyorsun, alt taraf şortla da çıksan oluyordu. Böyle yapanlar da yani olmuştur. Hatta atletle filan çıkanlar bile oluyordu. Bu yönlerden rahattı yani evden olmak.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Benim tek kolaylık sağladığını düşündüğüm şey çocukların evlerine sürekli misafir olmamdı. Annelerle ve babalarla etkileşim içerisindeydim.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Velilerle iyiydik yani. Hatta velilerle en iyi dönemimiz diyebilirim.” (Ö6, E, 27 Yıl)

“Çok da güzeldi yani. Burada iş uzaktan veya yakından olsun ailenin ilgisinde bitiyor. Aileler bana destek oldular. Aileler destek olmasa zaten çocukları okula o dönemde göndermezlerdi. Aileler destek oldu. Ailede bitiyor her şey yani sonuçta. Nasıl eğitim verirsen ver, aile önemli bir etki yapıyor. Bu nedenle aileyle ilişkiyi kesmemek gerekiyor.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Artık kesinlikle deneyimimiz var ve çocuklar da artık bu tatil algısından kurtuldular hocam.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Bu hayatımızda ilk defa karşılaştığımız bir şey olduğu için; daha önce karşılaşmadığımız için hazır, deneyimli şekilde karşılaşmadık. Fakat eğitim hayatımızda yeni bir şeyi daha öğrenmiş olduk. Yeni bir süreci daha öğrenmiş olduk.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Valla inşallah böyle bir şey bir daha yaşanmaz, o temennideyiz. Ama yaşanmazsa da tecrübe olmuyor. Zor bir süreçti, sıkıntılı bir süreçti ama binlerce öğretmene de bir tecrübeydi. Ha dezavantajları oldu. Bunu bir nesil çekecek. En büyük çaresi de bireysel telafi diye düşünüyorum.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Hani her krizin bir de getirisi olur. Uzaktan eğitim bizim için tecrübe edinme ve öğrenme açısından bir yönde iyi oldu diyebilirim. Bu süreç bizlere öğretimin uzaktan yapılabileceği fikrini ve tecrübesini kazandırdı. İlerisi için 4 gün yüz yüze, 1 gün uzaktan eğitim bence olabilir.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Ama şöyle bir faydası da oldu: bu beceriyi kazandığımız için kar tatillerinde artık okullar tatil denildiğinde “Hayır bugün tatil değil, açın bakalım şu Zoom’u!” diyebiliyoruz.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Bir taraftan da bardağın dolu tarafından bakmak lazım. Bu da bir nimetti. Ya uzaktan eğitim olmasaydı, ne olacaktı? Çocuklar hiçbir şey yapamayacaktı. Bunun da bir nimet olarak görülmesi lazım. Buna da şükretmek lazım. Böyle bir ortam olmasaydı, pandemi bundan belki 20 sene önce olsaydı ne yapacaktık? Bilgisayar yoktu. Bilgisayarlar tek tipti. O da devlet dairelerinde vardı. İnternet hiç yoktu. O zaman ne yapacaktık. Hiçbir şey olmazdı.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Tabi ki öyle bir olayla karşılaştığımız zaman uzaktan eğitim, hiç eğitim yapılmamasından daha iyidir. Veya ne bileyim işte televizyonlarda yapılıyordu bir ara EBA’da. Bu tür programlar, dersler çıkarılıyordu televizyonda. Öğrenci izliyor muydu? Nadiren. Uzaktan eğitimde az da olsa bir etkileşim var. Uzaktan eğitimle hiç değilse bu tür sorunlar biraz daha asgariye indirebilir. Yani hiç yoktan iyidir.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Programları kullanmayı bilmiyorduk. Öğrenmek için bayağı bir mücadele ettik. Yani ilk önce sen kendini geliştiriyorsun. Sen bir öğreniyorsun. Ondan sonra velilere öğretiyorsun.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Evden ders yapmak kolaydı. Onun dışında çok da kolay olan bir şey yoktu. Ama ben evi tercih etmiyorum. Benim evim ders vermek için uygun değil.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Ailelerle iletişimimiz, sağ olsunlar, çok iyiydi. Dediğim gibi benim istediğim ödev videolarını çekmek veya gönderdiğim ders videolarını izletmek için yani gecelere kadar onlar da ellerinden geleni fazlasıyla yapmaya çalıştılar.” (Ö4, K, 14 Yıl)

İkinci Kategori: Veli

Tablo 4.3’te ikinci kategori olan velilerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları kolaylıklar ve edindikleri kazanımlar incelendiğinde, velilerin ders ortamı ve dersin nasıl işlendiği konularındaki meraklarını giderdikleri (f=3) ve teknoloji konusunda kendilerini geliştirdikleri görölmektedir (f=2).

Uzaktan eğitim sürecinde velilerin yaşadıkları kolaylıklara ve edindikleri kazanımlara dair öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Hocam şöyle bir şey de var yani hep uzaktan eğitimin dezavantajlarını düşünüyoruz ama avantajları da var. O öğretmen, o evin içerisine girdi. Bu öğretmen profilini veli kafasında oturttu. Aslında bilmedikleri veya bilinmeyenleri de onların kafasında yok ettik diye düşünüyorum. Rahatladılar hocam. Çünkü hani sınıfın içerisi mahremdir okul ortamında. Dolayısıyla buna şahit olamıyorlardı ama uzaktan eğitimde buna şahit oldular. Birebir yaşadılar. Nasıl ders işleniyor, çocuk nasıl tepki veriyor bunları da bence gözlemlediler gibi geliyor bana.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Allah size sabırlar versin. Bu nasıl bir süreçmiş böyle? Gibi tepkiler aldım velilerden. Yarı yüz yüze; yarı uzaktan hibrit eğitim yaptığımız dönemde çocuklar yüz yüze eğitime geldikleri zaman çok seviniyorlardı. Oh rahatladık, iyiyiz diyorlardı. Yani velilerle de, Allah razı olsun velilerimden, sıkıntı yaşamadık. Ama öğretmenliğin zor bir meslek olduğunu orada gördüler ve anladılar.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Öğretmenin ne zor şartlarda çalıştığını veya ne gibi zorluklar yaşadığını gördüler. Önemli olan da o yani.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Bazı şeyler uzaktan da olsa güzel şeyler çıkmıştı. Ha burada mesela şu da sağlandı: velilerin teknolojiyi kullanma alışkanlığı muhtemelen gelişti. Çünkü sürekli teknolojik olarak muhatap oluyorsun.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Programları kullanmayı bilmiyorduk. Öğrenmek için bayağı bir mücadele ettik. Yani ilk önce sen kendini geliştiriyorsun. Sen bir öğreniyorsun. Ondan sonra velilere öğretiyorsun. (Ö9, E, 22 Yıl)

4.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Pandemi döneminde virüsün yayılmasını engellemek için okulların aniden kapatılması ve uzaktan eğitime hazırlıksız bir şekilde geçilmesi birçok sorunun yaşanmasına neden olmuştur. Bu sorunlar aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA: SORUNLAR			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
DİJİTAL	Teknolojik alt yapı ve internet sorunları	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	12
	Derse bağlanacak cihazın olmaması/ sayısının yetersiz olması/ niteliksiz olması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16	11
	Uzun süre ekran karşısında kalınması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16	9
	Dijital araç gereçleri ve programları kullanmada yaşanan zorluklar	Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16	8
	Telefonla veya ekrandan ödev kontrolü	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12	7
	Teknoloji ve dijital oyun bağımlılığı	Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16	6
	Ders sürelerinin kısa olması ve konuların yetişmemesi	Ö5,Ö10,Ö11,Ö13	4
VELİ VE ÖĞRENCİ	Ev ortamında yaşanan olumsuzlukların derse yansımaları	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15	12
	Ekran karşısında sıkılma ve dikkatin dağılması	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14	9
	Derslere katılmama veya zamanında bağlanamama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	9
	Veli müdahalesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö12,Ö15	9
	Velilerin uzaktan eğitime uyum sağlayamaması	Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö16	6
	Her iki ebeveynin de çalışıyor olması	Ö4,Ö7,Ö15	3
	Okul öncesi eğitim almamış olma	Ö4,Ö8,Ö12	3
	Ders saatlerinin veli ve öğrenciye uygun olmaması	Ö4,Ö5	2

Tablo 4.4. (devam) Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

FARKLI ORTAMLAR	Öğrencilerle fiziksel ve duygusal etkileşimin kurulamaması, dönüt ve düzeltmenin yapılamaması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16	12
	Derslerde tam bir bütünlüğün ve kontrolün sağlanamaması	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16	8
	Ev ortamında yeterli sayıda ve çeşitlilikte ders araç-gereç ve materyallerinin bulunmaması	Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16	7
	Derslerde geri dönüt alınamaması	Ö3,Ö5,Ö9,Ö11,Ö12	5
ÖĞRETMEN	Öğretmenlerin çalışan öğretmen eşleri ve çocuklarıyla aynı anda canlı ders yapıyor olmasından kaynaklanan sorunlar	Ö1,Ö2,Ö4,Ö11,Ö12	5
	Öğretmenin ekran karşısında rahat olamaması	Ö3,Ö11,Ö12,Ö15	4
	Öğretmenlerin mesai kavramı olmadan çalışması	Ö1,Ö2,Ö10,Ö11	4
	Dersleri planlamada yaşanan güçlükler	Ö2,Ö10,Ö15	3
	Öğretmenin uzaktan eğitimde sürekli aktif olması ve konuşması	Ö2,Ö5,Ö12	3
	Öğretmenin yaptırım gücünün kalmaması	Ö11,Ö13,Ö14	3
	Öğretmenlerin ailelerine ve kendilerine vakit ayıramaması	Ö11,Ö12	2
MADDİ SIKINTI	Çocuğun kendine ait odasının olmaması		8
	Birden fazla kardeşin aynı anda derse bağlanması		6

Birinci Kategori: Dijital

Tablo 4.4'te birinci kategori olan uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan dijital sorunlar incelendiğinde, teknolojik alt yapı yetersizliğinin ve internete erişim konusunda yaşanan sıkıntıların başı çektiği görülmektedir ($f=12$). Elde edilen bulgular interneti olmayan çocukların derslere hiç katılamadığını veya sınırlı sayıda derse katılabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde katılımcı 11 öğretmen, öğrencilerin bir kısmının bilgisayar veya tablet gibi bir cihazının olmadığını ve bundan dolayı bu çocukların derse ya hiç katılmadıklarını ya da telefonla katılmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin akademik olarak geri kalmasına ve akranlarıyla aralarındaki farkın açılmasına sebep olmuştur. Bu süreçte internet ve teknolojik materyal konusunda sıkıntı yaşamayan öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmaları

beraberinde teknoloji ve oyun bağımlılığı (f=6) gibi daha ciddi bir tehlikeyi gündeme getirmiştir. Uzun süre ekran karşısında kalmak (f=9) öğretmenleri de yormuş ve telefonla ödev kontrolü yapmak durumunda kalan birçok öğretmende (f=7) görme bozuklukları ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerine göre, okula ekran karşısında başlamak zorunda kalan minik öğrenciler ve onlara ilk defa uzaktan okuma yazma öğretmeye çalışan öğretmenler, dijital araçları ve programları kullanmakta sorunlar yaşamışlar (f=8) ve ders sürelerinin kısa olmasından dolayı konuları yetiştirme konusunda zorlanmışlardır (f=4).

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan dijital sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Mesela velilerin birçoğunun evinde internet yoktu. Veya çocuğun kullanacağı bir bilgisayar veya tableti yoktu. Bazıları telefondan girdiler. Bazılarının interneti sınırlı olduğu için giremediler. Böyle problemler oldu. İnternet bağlantısı sıkıntı oluyordu. Yani mahalleler arasında bile farklı yaşıyor.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“İnterneti olmayanlar vardı. Bağlantı sıkıntısı çeken öğrencilerimiz vardı. Evinde tableti, bilgisayar olmayan öğrencilerimiz vardı. 20 tane öğrencimiz vardı. Aşağı yukarı yani 12-13 ortalamayla ders yaptık. En fazla on beşi buldu, o da çok kısa süreli oldu. Özellikle mülteci öğrencilerimiz hiç katılamadılar.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Mesela bizim evde eşim de çalışıyordu ve okula giden çocuklar da vardı. Şimdi eşim bir odada bir bilgisayarda ders yapıyor, ben yanda biraz daha müsait olan mutfaktayım. Bazen ben onu dinliyorum, bazen de benim sesim ona gidiyor. Ben burada ders işliyorum ondan sonra çocuklar içeride tablet ya da başka bir şeyle ders dinliyor. Yani evde o zaman 4 tane teknolojik alet ya da bilgisayar olması gerekiyordu.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Eşim derse bir odadan bağlanıyor. Çocuğun biri derse giriyor, öbürü derse giriyor, ben derse giriyorum. Şimdi ben ders anlattığım için çocukların bilgisayarını aldım. Bilgisayar çocuklarımın odasındaydı. Çocukları sabah paldır küldür odadan dışarı çıkarıyordum. Geçin başka yere, kendinize bir yer bulun falan, onları odadan atıyordum. Ev ortamında buna benzer sıkıntılar yaşadık.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Uzun süre ekran karşısında kalmak benim için çok zordu ve çok fazla performans sergilemek zorundaydım. Çünkü o dersi sürekli ayakta tutmanız gerekiyor.” (Ö2, K, 19 Yıl)

İkinci Kategori: Veli ve Öğrenci

Tablo 4.4'te ikinci kategori olan uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan veli ve öğrenci kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğretmenleri en fazla rahatsız eden sorunun ev ortamında yaşanan olumsuzlukların derse yansması olduğu görülmektedir (f=12). Canlı dersler esnasında birçok veli çocuğuna yardımcı olmaya çalışmış veya dersin işlenişine müdahale etmiştir (f=9). Bu durum velilerin uzaktan eğitim konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını ve uzaktan eğitime uyum sağlayamadığını göstermektedir (f=6). Benzer şekilde yaşları küçük olan ilkokul çocukları da uzaktan eğitime uyum sağlama konusunda zorlanmışlardır. Ekran karşısında etkileşimin yüz yüze eğitime oranla daha zayıf olması, çocukların daha çabuk sıkılmasına ve dikkatlerinin daha çabuk dağılmasına neden olmuştur (f=9). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, bazı öğrencilerin canlı derslere ya hiç katılmadıklarını ya da düzensiz şekilde katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir (f=9). Araştırma verileri bu durumun temel nedeninin internet ve cihaz eksikliği olduğunu işaret etmektedir. Buna ek olarak hem annesi hem de babası çalışan çocukların derslere bağlanma ve dersi takip edebilme konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (f=3). Ayrıca sistem tarafından belirlenen ders saatlerinin çalışan velilere ve çocuk sayısı fazla olan ailelere uygun olmadığı anlaşılmaktadır (f=2).

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan veli ve öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Bir de arka tarafta gerçekten aile içinde olduğu için oradan sesler geliyor. Oradaki tartışmalar, aile içindeki ortam da bize yansiyordu. Gerçekten biz bunları gördük. Yani hoş olmayan görüntüler, konuşmalar, arka plandaki diğer bu aile içindeki şeyler de ekrana zaman zaman yansdı.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Mesela ben ders yaparken arkada yatağın üstünde zıplayan bir çocuğu bir türlü derse katamadım. Ailesine söylememe rağmen bu konuda bana yardımcı olmadılar. Canlı derste kıyafetini değiştiren bir öğrencim oldu mesela. Yani çocuk odası sonuçta, dolabını açtı, üzerini çıkarttı, yeni kıyafetini giydi. Ben söylememe rağmen hiç umursamadı bile. Köye giden bir öğrencim arabada canlı derse katılmak istedi. Baba arabayı sürüyor ve baba demiyor ki yavrum bu arabada olmaz. Biz bu işi yapmayalım demiyor. Baktım çocuk canlı derse katılmış ve yanında, sağında ve solunda 2 kişi var. Onlar da kameraya kafasını

uzatmış, hep beraber derse girmişler. Bunun olamayacağını söyledim ve çocuğu dersten çıkarmıştım mesela.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Ama mesela öğrencilerimle şöyle şeyler yaşadım: Öğrenci ekran karşısında beni görmediği için sadece kendi ekranını gördüğü için bazen de Zoom’da görüntüler kapatılabildiği için benim kendisini görmediğimi zannediyor. Makyaj yapanlar, hoplayıp zıplayanlar, dersten çıkanlar, kardeşiyle oynayanlar...” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Benim tespitim şuydu bir çocuğun 6 saat üst üste ders görmesi bence eğitim açısından da pek faydalı değil. Ekran karşısında çocukların canı sıkılıyor. Çok özür dilerim tuvaletleri geliyor, karınları acıyor. Bunlar küçük çocuklar. Hatta ben onlara: “Çocuklar karnınız acıktığı zaman ekran karşısında bir şeyler yiyebilirsiniz. Yeter ki derse katılın.” diyerek izin de verdim.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Mesela bazı öğrenciler giremiyor. Katılamıyor. Telefon açıyorsun, veliye söylüyorsun. Niye katılmıyorsun? Hocam diyor cihaz yok. İnternetimiz yok. Cihaz olsa internet yok; internet olsa cihaz yok. Bir de çocuklar 3- 4 kardeş. Aynı anda bir evde 3 kişi, 4 kişi cihaz bulup internette ders yapacak. Bunlardan dolayı bayağı bir sorun, sıkıntı yaşandı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Öğrencilerimin 1- 2 tanesi interneti olmadığı için derslere çok nadir katılabiliyordu. Cihaz sorunu yaşadığı için derslere katılamayan öğrencilerim oldu. Ailenin gayretiyle arada da olsa katılmaya çalıştılar. Evde benim verdiğim talimatlar doğrultusunda çalışmalar yaptılar. Bu tarz sıkıntılar yaşasak da sonuçta okuma yazmaya geçtiler.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Tabii ki oluyordu yani derse girip çıkmalar. Ya da mesela bir öğrencim vardı, yazıları sürekli annesi yazıyordu. Ekrandan görüyorsun. Çocuk masada dersi izliyor, alttan annesinin elini görüyorsun yani yazıyı yazdığını görüyorsun. Böyle anılar yaşadık.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Sadece şunlarda ben sorun yaşadım: ekran karşısında her şey daha kolaymış gibi görünüyordu. Soru soruyorsun. Kimler yaptı diyorsun. Cevap kartlarımız vardı. Herkes kaldırıyordu ekranda. Vay, hepsi yapmış diyorsun! Tam oradan fısıltı geliyor, yani biliyorsun. Müdahale etmeyin diyoruz veliye. Ekranda onu görsek de seslenmiyoruz. Çocuğa resim yaptırıyorsun. Oradan şey yapıyorsun, komut veriyorsun işte, şöyle filan. Bir tane kol uzanıyor orada. Hani diyorum ki müdahale etmeyin, bu çocuğun hayalidir, şeyidir

falan. Yok, gösterince güzel olsun gibi düşünüyor veli. Yani aileler de derse katıldı, dersi dinledi. Derse müdahale edildi, çocuğun yerine belki bir şeyler yapıldı.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Ondan sonra matematikte bu hani “üstünde, altında, sağında, solunda” konusu vardır ya. O konuyu işlerken mesela masanızın üstünde ne var çocuklar, şöyle bir göz gezdirin çocuklar dedim. Herkes saydı. Şimdi masanın altına eğilip bakın, masanın altında ne var, dedim. Çocuğun biri annemin ayakları var dedi. Anlatabiliyor muyum? Yani ailelere derse girmemeleri gerektiğini bir türlü anlatamadım. Ben çocukla birebir bağ kurmalıyım.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Veliler de bu duruma aslında çok yabancıydı. Yani çünkü birebir eğitimden ekran ortamında çocuklarla iletişim kurmaya çalışıyorsunuz.(...) İlk önce planlamada ve velilerin uyumunda bir hafta kadar bir sıkıntı yaşadık.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Çalışan annelerin çocukları evde yalnız kaldı belki. Veya ortam olarak anneanneye bırakılmış, babaanneye bırakılmış. Anneanne ve babaanne bilmiyor. O yüzden ben yokken katılamaz diyordu veli.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Ha bir de bu birinci sınıf çocuklarının şu dezavantajı vardı. Bunlar tam anasınıfı da görmediler. Ana sınıfı da kapanmıştı. Mesela bazıları dedi ki ya seneye ana sınıfına gönderelim. Gönderemediler. O çocuklar direkt birinci sınıfa geldiler. Anasınıfına gidememenin dezavantajını yaşadı bu çocuklar.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Okul idaremiz bizlere ders saati ataması yapıyordu. O ders öğrencinin atıyorum saatine uymuyordu. Ben o saati kendi velilerimle ayarlamaya çalışıyordum. Birinci sınıf çünkü bu çocuklar. Çalışan anneler için çok zordu bu süreç. Sabah ben dersi açsaydım emin olun daha başarısız olacaktı.” (Ö4, K, 14 Yıl)

Üçüncü Kategori: Farklı Ortamlar

Tablo 4.4’te üçüncü kategori olan uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmasından kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerle fiziksel bir etkileşim ve duygusal bir bağ kuramadıklarını; buna bağlı olarak da hatalı davranışlar ve yanlış öğrenmeler hususunda dönüt ve düzeltme yapamadıklarını (f=12) ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler öğretmenin ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmasının derslerde sınıf bütünlüğünün ve kontrolün sağlanmasının önüne geçtiğini (f=8), öğretmenlerin ders araç gereçleri bulma (f=7) ve

öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini anlama (f=5) konularında sıkıntı çektiğini göstermektedir.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmasından kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Onlar orada yapıyor bir şeyler ama göremiyorsun işte tek tek müdahale edemiyorsun. Çocukların isimlerini dahi uzaktan öğrendik. O fiziki etkileşim olmadı. O yaş grubundaki çocuklarda da fiziki etkileşim çok önemli. Çocuğun bir saçına dokunmak bile çocuğu aşırı motive ediyor. Biz bu etkileşimi uzaktan sağlayıp çocukları uzaktan motive etmeye çalıştık.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Hiç değilse yüz yüze eğitimde veli desteği gene zayıf ama çocuk neyi yapıyor neyi yapamıyor biliyorsun. Defalarca gösteriyorsun, öğretiyorsun. Hemen geri dönütü veriyorsun. Anında problemi çözüyorsun ve o şekilde yanlış öğrenme olmuyor. Yanlış öğrenmeyi engelliyorsun, yanlış öğrenmenin önüne geçiyorsun.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Kontrolünüz çok zor. Vermek istediğinizi tam anlamıyla veremiyorsunuz. Çünkü sürekli öğrencileri o ekrana baktırmaya uğraşırken dersi kontrol etmekte zorlanıyorsunuz. Ama sınıfta bir söz söylediğinizde kimin o söylediğiniz sözle veya işlediğiniz konuyla ilgili ne tepki verdiğini çok rahat görebiliyorsunuz.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Tahtalar mesela, evin mobilyasını ben tahta olarak kullandım, hala lekesi çıkmıyor. Yani silinir gibi düşünmüştüm. Tahtamız yoktu onları kendi yöntemimle çözmeye çalıştım.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Türkiye’de bir milyon öğretmen var. Bunun hepsi canlı ders yapmaya çalıştı. Özellikle de birinci sınıf öğretmenleri olarak materyal bulmakta çok zorlandık.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Bir de ya zaten sen buradan gösteriyorsun, derslerde anlatıyorsun. Bir de anlayıp anlamadıklarını da tam çözemiyorsun. Bakamıyorsun, dönemiyorsun, geri dönüt yok. Ölçme değerlendirme eksik. Çocuklar bir geldi. İnternetin başında çatır çatır okuyor. Ama okula geldi, okuyamıyor.” (Ö9, E, 22 Yıl)

Dördüncü Kategori: Öğretmenler

Tablo 4.4’te dördüncü kategori olan uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin zorlandığı konular ve karşılaştıkları sorunlar ele alındığında, öğretmenlerin

en çok öğretmen olan eşleri ve çocuklarıyla aynı anda canlı ders yapma konusunda zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir (f=5). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, diğer aile bireyleri ile aynı ortamda ve aynı anda canlı ders yapmaya çalıştıklarında seslerin birbirine karıştığını, evde yeterli sayıda oda ve cihaz olmadığı için zorlandıklarını söylemişlerdir. Araştırma verileri uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesai kavramı olmadan çalıştıklarını (f=4), canlı derslerde sürekli aktif olmak zorunda kaldıklarını (f=3) ve rahat davranamadıklarını (f=4), canlı dersleri planlamada (f=3) ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını (f=3), kendilerine ve ailelerine yeteri kadar vakit ayıramadıklarını (f=2) göstermektedir.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin zorlandığı konulara ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Ben kendi evimde de yine aynı sorunu yaşadım. Çünkü ben, eşim ve 2 çocuğum aynı anda canlı derse girmek zorunda kaldık. Altyapı kaldırmadı haliyle. Mesela çocuklarımın ders yaptığı saatte ben yapamadım. Ya da benim yaptığım saatte onlar yapamadı. Çünkü sürekli görüntü donuyordu, ses donuyordu. Alt yapı eksikliğinden dolayı çok sıkıntı çekti bu süreçte.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Uzaktan eğitimde mesela dersi çocuk dinliyor çocuğun bir arka planında veli de dinliyor. Biz dersi yaparken 20 25 tane çocukla birlikte 20 25 tane de veli var. Bir de onun da sıkıntısı var. Yani sınıfta çocuklarla birlikte olduğumuz için daha rahat bir ortam. Yani rahat konuşuyorsun, şakalar yapıyorsun, espri yapıyorsun. Uzaktan her şeye daha dikkat edeceksin. Bilgisayarın karşısında daha doğal olamıyorsun. Daha kontrollü olmak zorundasın. İşte her şeyi düşünüp tartarak yapıyorduk, daha sıkıntılıydı yani.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Canlı derslerde sınıf ortamına göre daha planlı daha programlı olmak gerekiyordu. Doğaçlama yapma imkânı çok fazla yoktu. Her şeyin, tüm materyallerin o anda elimizin altında hazır bulunması gerekiyordu. Bu kadar kontrollü olmak öğretmende stres yapıyordu. Velilerin de bir şekilde derse katılması, sınıf ortamında yaşanan her olaya şahit olmaları sıkıntılı bir durumdu. Gün boyu ders işlerken velilerin kontrolü ve sürekli gözetim altındasın. Rahat değilsin.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“İşte aslında dediğim gibi öğretmenler çok sıkıntı çekti. Öğretmenin gecesi ve gündüzü yoktu. O dönemlere kesinlikle dönmek istemem, çok zordu. Bizim ne gecemiz ne gündüzümüz vardı.(...)inanın o telefonlar 7- 24 elimizdeydi.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Ama canlı derste bir dakikayı bile programlamak zorundaydık. Canlı derslerde sınıf ortamına göre daha planlı daha programlı olmak gerekiyordu. Doğaçlama yapma imkânı çok fazla yoktu. Her şeyin, tüm materyallerin o anda elimizin altında hazır bulunması gerekiyordu. Bu kadar kontrollü olmak öğretmende stres yapıyordu.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Sürekli konuşmak zorundasınız sonuçta. Hani sınıfın avantajı ne? Yazma etkinliği veriyorsunuz, çocuk onu yazarken siz de dinlenebiliyorsunuz. Veya bir resim dersinde çocuk resim yaparken siz dinlenebiliyorsunuz. Ama ekran karşısında, 6 saat sürekli konuşmak zorundasınız, aktif olmak zorundasınız. Bazen sesiniz gitmiyor, belki hiç farkında olmadan işte bağıriyorsunuz. Mesela ben ders anlatırken sesim gitmiyor diye bağıriyorum. Bazı çocuklar öğretmenim sesinizi duyamıyorum diyor. Hâlbuki çocuk sesini kırmış. Ben de sesim çıkmıyor diye bağıriyorum. Yan odadan benim çocuk geliyor, baba işte öğretmen biri bağıriyor sizin evde diyor, biraz kısık sesle anlat diyor.”(Ö12, E, 24 Yıl)

“Geçmiş dönemlerle kıyaslarsak velilerde ve öğrencilerde böyle bir öğretmeni dinlememe, aşırı bir öz güven var. Eskiden öğretmenin bir itibarı vardı. Her şey daha disiplinliydi. Sanki o yetki öğretmenden alındı da velilere ve öğrencilere verildi. Bizler öğretmenimizi can kulağıyla dinlerdik. Şu anki düzende çok rahatlık ve gevşeklik var. O konudan muzdaripim yani.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Kahvaltı yapamıyorduk. Erken saatte canlı derse girmek zorundaydık. Teneffüs aralarında masa başında 1- 2 lokma atıştırıyorduk. Bazen mutfakta 2 çocuk, bir anne, bir baba, dördümüz ayakta atıştırarak geçiştiriyorduk. Öyleydik yani. Aniden Zoom’dan ders saatinin başlama bildirimi geliyordu, koşa koşa derse gidiyorduk. Evde kendi çocuklarımla sadece bir 15 dakika görüşebiliyordum.” (Ö11, E, 24 Yıl)

Beşinci Kategori: Maddi Sıkıntı

Tablo 4.4’te beşinci kategori olan uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde maddi sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar ele alındığında, çocukların kendilerine ait bir odalarının olmayışı öğretmenler tarafından en çok dile getirilen (f=8) sorun olmuştur. Bu durumun çocukların kalabalık ortamlarda derse bağlanmasına ve dikkatinin dağılmasına sebep olduğu eldeki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca ev ortamında yaşanan olayların derse

yansımalarının dersin akışını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde ders saatlerinin çakışması sonucu birden fazla kardeşin aynı anda derse bağlanmak zorunda kalması (f=8) katılımcıların dikkat çektiği bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde maddi sıkıntılardan kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Evde birden fazla öğrenci varsa saatlerimiz uyuşmadı. Abisiyle, ablasıyla veya kardeşiyle çakıştı dersler. Evde uygun ortamı olmayanlar, ayrı ayrı odaları olmayanlar ne yaptılar? Bu sefer aynı odada yapmak zorunda kaldılar. Sesler karıştı.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Herkesin ev konforu aynı değil. Herkesin çocuğuna özel odası yok. İşte 2 kardeş bir odada kalabiliyor. Sobalı olanlar var. Baktığınız zaman 2 kardeş birden aynı odada derse girmek zorunda.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Bir de çocuklar 3- 4 kardeş. Aynı anda bir evde 3 kişi, 4 kişi cihaz bulup internette ders yapacak. Bunlardan dolayı bayağı bir sorun, sıkıntı yaşandı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

4.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimleri

Pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğrenimini uzaktan eğitim yoluyla yapan öğrencilerin ilerleyen süreçteki akademik gelişimlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA: AKADEMİK GELİŞİM			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
OKUMA	Yüz yüze eğitim başladığında okuma becerisinin zayıf olması	Ö1,Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	11
	4. sınıfta dahi okuma becerisinin istenilen seviyede olmaması ve 2., 3. ve 4. sınıfta yapılan ek çalışmalarla genel olarak istenilen seviyeye getirilmesi	Ö1,Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15	9
	Yüz yüze eğitim başladığında okuma becerisinin kazanılamamış olması	Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16	8
	Herhangi bir problemin olmaması	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8	5
	Okuduğunu anlama konusunda yetersizlik	Ö3,Ö9,Ö11,Ö12,Ö16	5

Tablo 4.5. (devam) Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Yüz yüze eğitim başladığında yazma becerisinin zayıf olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	12
	4. sınıfta dahi yazma becerisindeki ve yazıdaki sorunların devam etmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	12
	Yazı güzelliğinin ve düzeninin yetersiz olması	Ö1,Ö3,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	10
	Harflerin Yazılış Yönlerinin Yanlış Olması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16	10
	Harflerin boyutlarının yanlış yapılması	Ö1,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö16	7
YAZMA	Yüz yüze eğitim başladığında yazma becerisinin edinilememiş olması	Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö15,Ö16	7
	Harfler, kelimeler ve satırlar arasında bırakılması gereken boşluklar konusunda yaşanan sıkıntılar	Ö1,Ö5,Ö9,Ö12	4
	Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyma konusunda eksiklerin olması	Ö7,Ö9,Ö15,Ö16	4
	Yazma becerisindeki ve yazıdaki sıkıntıların yapılan ek çalışmalarla zamanla düzelmesi	Ö5,Ö10,Ö15	3
	Herhangi bir problemin olmaması	Ö6,Ö8	2
	Kalem tutuş pozisyonunun yanlış olması	Ö4,Ö13	2
	Herhangi bir problemin olmaması	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15	8
	Toplama ve çıkarma işlemlerini yapma becerilerinin istenilen seviyede öğrenilmesi	Ö4,Ö5,Ö14,Ö16	4
	Matematik becerilerinin yeteri kadar somutlaştırılarak kazandırılmaması	Ö3,Ö5,Ö12,Ö16	4
	Matematik problemlerinin anlaşılabilmesi ve problem çözme becerisinin yeterince gelişmemesi	Ö4,Ö5,Ö11,Ö16	4
MATEMATİK	Matematik derslerinde yeterli etkileşimin sağlanamaması	Ö1,Ö3,Ö5,Ö12	4
	Matematikte yaşanan açığın 2. ve ilerleyen sınıflardaki ek çalışmalarla giderilmesi	Ö3,Ö4,Ö9	3
	2. sınıfın başında genel olarak matematik dersinin istenilen seviyede olmaması	Ö9	1
	Matematikteki sorunların 4. sınıfta devam etmesi	Ö5	1

Tablo 4.5. (devam) Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

HAYAT BİLGİSİ	Herhangi bir problemin olmaması	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö12,Ö14,Ö15	7
	Sıkıntılar olması	Ö13,Ö16	2
	Sınıf kurallarının öğrenilememesi	Ö11	1
GENEL	İkinci sınıfın birinci sınıf konularıyla birlikte birleştirilmiş sınıf gibi okutulması	Ö3,Ö4,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15	7
	Yüz yüze eğitimle kıyaslandığında öğrencilerin yaklaşık 1 dönem geç ilerleme göstermesi	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11	6
	Yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla okuma yazma öğrenemeyen öğrenci bulunması	Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö15,Ö16	6
	Yüz yüze eğitime kıyasla sınıf tekrarının fazla olması	Ö1,Ö10	2

Birinci Kategori: Okuma

Tablo 4.5 incelendiğinde, ilk okuma yazma eğitimini uzaktan alan öğrencilerin yüz yüze eğitim başladığında okuma becerilerinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 11 öğretmen pandeminin kontrol altına alınmasıyla beraber 2. Sınıftan itibaren yüz yüze eğitim vermeye başladığı öğrencilerinin okuma becerilerinin daha önce mezun ettiği öğrencilerle kıyaslandığında daha zayıf olduğunu vurgulamışlardır. İlerleyen süreçte, yapılan ilave çalışmalarla okuma becerisinin genel olarak istenilen seviyeye ulaştığı ve az sayıda öğrencinin 4. Sınıf olmasına rağmen okuma konusunda hala sıkıntılar yaşadığı görülmektedir (f=9). Katılımcılardan 8 tanesi yüz yüze eğitime başladıklarında sınıflarındaki bazı öğrencilerin hiç okuyamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler birinci sınıfta tamamlamasına rağmen okuma becerisini kazanamayan öğrenci sayısının önceki dönemlerde mezun ettikleri öğrencilere kıyasla daha fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir. Eldeki verilerden okuma yazma öğrenemeyenlerin genelde interneti ve bilgisayarını olmayan veya aileden yeterli desteği göremediği için canlı derslere katılamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerinin okuyabildiklerini fakat bazı öğrencilerin okuduğunu anlamadığını gözlemlediğini belirten 5 öğretmen bulunmaktadır. Bu durumun ders sürelerinin kısa olmasından dolayı okuma-anlama çalışmalarına yeteri kadar vakit ayrılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcı 5 öğretmen ise uzaktan okuttukları öğrenciler ile daha önce mezun ettikleri

öğrenciler arasında okuma becerisi açısından belirgin bir fark göremediklerini ifade etmişlerdir.

İlk okuma yazma öğrenimi uzaktan eğitimle tamamlayan öğrencilerin ilerleyen süreçte okuma becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Çocuklar okuma konusunda özellikle ilk başlarda çok zorlandılar. Evet, okudular ama ikinci sınıfa geldiklerinde böyle bizim daha önceki dönemlerle kıyasladığımızda çok gerilerdi.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Okumaları biraz daha geriden geldi. Yani okuma hızları biraz daha gerideydi. Bunu da bol bol okuyarak çözmeye çalıştık.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“İlk geldiklerinde ben birinci sınıfta okumamışlar gibi tekrar baştan aldım. Çok sıkıntılıydı. Yani diyorum ya harfleri yazma konusunda olsun, okuma konusunda olsun çok geriydiler. Okumalar çok kötü, hecelemeler kötü, matematiksel işlemler kötü, yazmalar kötü. İkinci sınıftan itibaren hemen şöyle yüzeysel olarak birinci sınıfın hızlandırılmış bir tekrarı yapıldı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Okuma açısından fazla bir farkımız oluşmadı yani. O açığı kapattılar. Yani dediğim gibi biraz geç yaptık ama bu işi. Özellikle yani ikinci sınıfta toparladık.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“İkinci sınıfın ilk döneminde özellikle tamamen okuma üzerine yoğunlaştık. Ek tedbirler aldık. Okuduğunu anlama çalışmaları yaptırдық. (...) Ha bu ilerleyen dönemde iyi öğrenciler farkı kapattılar. Yani şu anda dördüncü sınıf olarak düşünürsek, akademik başarı açısından çok büyük bir fark yok. Oluşan farkı ekstra çalışmalarla kapattık.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Çocukların okumaları şu an istediğim seviyede değil. Toparladık dersem doğru olmaz. İstediğim seviyenin bir sene gerisinden geldiğimizi düşünüyorum. Şu an hani her ne kadar çabalasak da daha önceki mezun ettiğim sınıfları düşündüğüm zaman, üçüncü sınıf seviyesinde olduklarını düşünüyorum açıkçası. Daha iyi olabilirdi.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Okuma yazmaya geçemeyenler vardı. Bunlar 5 kişilerdi. Canlı derslere sürekli katılan ve başarısız olan öğrencim yoktu. Bunlar canlı derslere ya bir kere ya 2 kere katılmışlardır veya hiç katılmamışlardır. İlgisizlikten dolayı katılmadılar. Çünkü imkânları iyiydi. Tabletleri veya en azından annelerinin babalarının cep telefonları vardı.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“İkinci sınıfta yüz yüze döndüklerinde okuma yazma problemi olan, okuyamayan 6 öğrencim vardı. Normal zamanda belki bir kişi olabiliyordu. Ama bu dönemde 6 öğrenci derslere hiç katılamadığı için ya da düzenli katılamadığı için okuma yazma problemi yaşıadı.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Yüz yüze eğitimde bile birinci sınıf bittikten sonra yaz tatili dönüşünde bir gerileme oluyor. Bazı öğrenciler tatilini iyi değerlendiremedikleri için okuma hızlarında bir yavaşlama oluyor. Bu uzaktan ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde gerileme daha fazla oldu. Normal zamanda okuma yazma öğrenemeyen 1- 2 öğrenci olabiliyordu. Ama bu süreçte 4 öğrencim ikinci sınıf başında okuma yazma öğrenememişti.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Hocam okuma konusunda hiçbir problem yaşamadım ben açıkçası. Okuma konusunda çok istikrarlı gittik.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Okuma noktasında çok bir fark olmadı. Okumalarında bir sıkıntı yaşamadım.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Hani uzaktan eğitimin etkisi ne kadar, onu bilmiyorum hocam ama çocuklar sadece kâğıtta yazanı seslendiriyor. Ama hani ağızından çıkan, çocuğun kulağına gitmiyor. Bu tabir bu nesil için söylenmiş gibi. Bu sadece benim tespitim değil. Biz bunu ortaokul, lise hocalarıyla da konuşuyoruz. Okuduğunu anlamama sorununun her gelen yeni nesille artarak devam ettiğini onlar da söylüyor. Bu sıkıntının ekran ve teknoloji bağımlılığından kaynaklandığını düşünüyorum.” (Ö12, E, 24 Yıl)

İkinci Kategori: Yazma

Tablo 4.5'teki veriler uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen çocukların yazma becerilerinin önceki dönemlerde yüz yüze eğitimle okuma yazma öğrenen çocuklara kıyasla daha zayıf olduğunu göstermektedir (f=12). İkinci sınıfın başında öğretmenlerin yaptığı gözlemlerde çocukların harflerin yönlerini yanlış yaptıkları (f=10), harfleri olması gereken boyutlardan daha büyük ya da daha küçük yazdıkları (f=7), harfler, kelimeler ve cümleler arasında bırakılması gereken boşluklara dikkat etmedikleri (f=4), yazım ve noktalama kurallarını yeteri kadar uygulamadıkları (f=4) tespit edilmiştir. Katılımcılar, çocuklardaki bu hatalı ve eksik öğrenmelerin yazı güzelliğini ve düzenini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler (f=10). Yazma becerisindeki bu eksiklerin uzaktan eğitimde etkileşimin zayıf olmasından ve öğretmenlerin yüz yüze eğitimde olduğu kadar dönüt ve düzeltme yapamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde

öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde, akademik açıdan kendilerini en çok zorlayan hususun yazma olduğunu vurgulamışlar ve ikinci sınıfa geçilmesine rağmen normal dönemlere göre çok fazla sayıda yazamayan öğrencileri olduğuna dikkat çekmişlerdir (f=7). Araştırmaya katılan az sayıda öğretmen yazma becerisindeki bu sıkıntıların zamanla düzeldiğini ifade etmiştir (f=3). Ancak öğretmenlerin geneli dördüncü sınıfa gelmelerine rağmen yazma becerisindeki eksiklerin ve sorunların hala devam ettiğini vurgulamışlardır (f=12).

İlk okuma yazma öğrenimi uzaktan eğitimle tamamlayan öğrencilerin ilerleyen süreçte yazma becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Özellikle yazma felaketti, çok kötüydü. Çünkü çocuğa sınıf ortamında sen gerekirse elinden tutup yazı yönlerini gösteriyorsun. Yaptığı yanlış bir görebiliyorsun. Orada gezerken ve harfleri, harflerin yazılış yönlerini düzeltiyorsun. Orada 20 tane öğrenci kameranın karşısında kim ne yapıyor aynı anda göremiyorsun. Yazıyor ama yanlış mı yazıyor; düzgün mü?” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Yazılar çok kötüydü, berbattı. Şu an düzelemeye başladı ama hala yazılarla ilgili sıkıntımız var. Bazı öğrencilerin yazılarında sorun, sıkıntı hala devam ediyor.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Yazılar da evet sıkıntılarımız vardı. Çünkü yazıları bir türlü düzeltemedik. Hala sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Onun için yazı büyük bir sorundu ve hâlâ devam eden en büyük sorun.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Yazmada aynı şeyi söyleyemiyorum. Harflerin yazılış yönü dördüncü sınıfa geçtiğimiz halde hala yanlış yapan, düzeltemediğim öğrencilerim var. Neden çünkü ben her harfi sınıfta gösteremediğim için.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Yazıda çok sıkıntılar yaşadık. Yüz yüze eğitim olmadığı için elini tutup müdahale edemedik. Velinin gösterdiği kadarıyla oluyordu. Uzaktan eğitimde harf videolarını kullanarak harflerin büyüklüklerini, yapılış yönlerini ve güzel yazı defterinin nasıl kullanılacağını gösterdik. Yazıları şu anda yüz yüze eğitim alan öğrencileriminki kadar iyi değil. Yazıda bozukluklar var.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Yazılar geldiklerinde çok kötüydü. Çocuklar harfleri öğrenirken yönlerini yanlış yaptılar. Harflerin büyüklüğünü, ölçülerini tam kavrayamadılar. Hani yüz yüze de olsa biz müdahale ederiz. Veya çocuk arkadaşına bakarak da bunları öğrenebilir. Mesela elini tutuyoruz, yönünü gösteriyoruz. Yazıları zamanla biraz düzeldi. Yazım kurallarında sıkıntı yaşıyoruz. Büyük harf kullanımı oturmadi. Noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımında sıkıntılar hala devam ediyor. İyi yapanlar var ama normal zamana göre yazılar sıkıntılı.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Yazmanın bir kuralı vardır. O kuralı tahtada gösteriyorsun fakat derse katılanlar var; katılmayanlar var. Göremeyen var, anlamayan var. Hani birebirdeki gibi olmuyor. Yani yazma kurallarını uygulayamadık uzaktan eğitimde. Yazmada başlangıç, devam etme olayı falan var. Sağdan sola, yukarıdan aşağıya gibi. Onlarda biz sıkıntı yaşadık. Yazımız bozuk oldu. Özensiz yazdılar. İkinci sınıfta ben bunları gördüm zaten.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Yazılar çok bozuktu, şu anda da bozuk. Çünkü biz yüz yüze eğitimde gerektiği zaman çocuğun elinden tutup yazdırıyoruz. Harfleri nasıl yapacağını gösteriyoruz. İnternet de kullanıyoruz, akıllı tahta da kullanıyoruz yine de elimizle tutarak düzeltebiliyoruz. Ama eğitim uzaktan olunca maalesef bunu yapamadık.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Dolayısıyla yazma işte harflerin yönü konusunda sorun yaşıyoruz ve hala da yaşamaktayız.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Harf yönleri kesinlikle karışıyor. Yani satır aralarına sığdırma, çizgilerin uzunlukları, satır altına çizilecek harflerin uzantıları konusunda hala sıkıntıları var.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Mesela 10 kişilik bir sınıfta, yedi sekizinde yazıyı düzelttim ama hala düzelemeyenler var. Ama 1- 2 çocukta hala harf arasındaki boşluk, harfin boyutları, yönü, bunlarda sıkıntılar var. Uzaktan eğitimde çok fazla dikte yapamadık. Çünkü hani çocuğa sesin gitmiyor. İşte bazen internet kesiliyor. Çocuk yazarken işte çocuğa bakma, düzeltme gibi bir durumumuz olmadığı için dikte çok verimli yapılamadı. Çocuk orada yazdı, ekrana kaldırdı ve gösterdi. Doğru veya yanlış çok fazla müdahale edemedik.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Ama yazıları düzeltme konusunda, özellikle işte harflerin yazılışı, işte bir başlık nasıl yazılır, küçük harfler, büyük harfler, kelime aralarında boşlukların bırakılması, noktalama işaretleri konularında hala sorunlarımız, sıkıntılarımız devam ediyor.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Mesela harfleri kelime içerisinde biraz sık yazmak lazım. Öğrenci geniş yazıyor. Müdahil olamıyorsunuz yani. Eğer okulda olsak anında müdahale ediyoruz. Biraz daha yan yana yazdırıyoruz. Gerekirse elinden tutup yazdırıyoruz. Kelimeler arasında boşluk bırakmakta zorlandılar.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Yazılar ikinci sınıfın başlarında olması gerektiği gibi değildi. Güzel bir şekilde yazamıyorlardı. Yüz yüze eğitime geçince okuma ve yazmaya özellikle de yazıya ağırlık verdik. Sürekli yazı çalışmaları yapıyorduk. Özellikle harflerin boylarına, yapılış yönlerine dikkat etmelerini sağlıyorduk. Belli bir süre geçtikten sonra algısı yüksek olan, yazısı diğerlerine nazaran güzel olan çocuklar, yazılarını belli bir düzene soktular. Sınıfın yarısından fazlası ikinci sınıfın sonunda çok güzel yazı yazmaya başladılar. Ama bu ben isterdim ki bu süreç ikinci sınıfın başında olsun. Bence pandeminin kaybı sadece yarım dönem oldu. Yarım dönem geriden geldiler. Ama onu şu anda telafi ettiler. Süreç içerisinde yazılar düzeldi. Şu anda hiç sıkıntımız yok, çok şükür.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Yani yazının güzel olmasını da geçtim, kalem tutuşlarımız bile çok kötü. Çok değişik kalem tutuşlar var. Şöyle bir kamera olsa da çekebilsek çocukları. Bu bir alışkanlık haline geliyor ve düzeltilemiyor. Ömür boyu sürececek bu alışkanlık.” (Ö13, E, 30 Yıl)

Üçüncü Kategori: Matematik

Tablo 4.5'teki veriler uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin matematik gelişimlerinin normale yakın olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan 8 öğretmen daha önce yüz yüze okuttukları öğrencilerle uzaktan okuttukları öğrenciler arasında matematiksel gelişim açısından büyük bir farkın oluşmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerini yüz yüze okuyan öğrencileri kadar iyi kavradığını belirten öğretmenlerin sayısı 4'tür. Eldeki veriler öğretmenlerin matematik dersini ekran karşısında işlerken çocuklarla yeteri kadar etkileşim kuramadıklarını (f=4) ve konuyla ilgili materyal kullanamadıkları için dersi somutlaştırmakta zorlandıklarını göstermektedir (f=4). Yapılan görüşmelerde öğretmenler çocukların matematik problemlerini anlamakta ve çözmekte sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (f=4). Bu durumun okuduğunu anlama becerisinin yeteri kadar gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak matematik dersi ile ilgili eldeki bulgular incelendiğinde uzaktan eğitim kaynaklı büyük sıkıntıların olmadığı; ufak tefek bazı eksiklerin ve sorunların zaman içerisinde giderildiği anlaşılmaktadır (f=3).

İlk okuma yazma öğrenimi uzaktan eğitimle tamamlayan öğrencilerin ilerleyen süreçte matematik becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Matematiklerinde hiçbir sıkıntı yoktu.” (Ö6, E, 27 Yıl)

“Matematikte hiçbir sıkıntı yaşamadık. Tam tersi sanki sıfıftaymışız gibi eğlenceli hale getirdik, somutlaştırdık.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Uzaktan eğitimde biz elimizden geldiği kadar örneklerle, video gösterimleriyle dersi zenginleştirmeye çalıştık. Oradaki anlatımlar da güzeldi. İlgili velilerimiz de mesela onluk bozarak çıkarma olsun, eldeli toplama olsun evde çocuklara yardımcı oldular. Bu sayede matematik konusunda sıkıntı yaşamadık. Şu an problem çözmede veya soruları anlamada bir sıkıntımız yok, iyiler yani.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Matematikte ders işlerken işte kalemlerdir, cevizdir, bilyedir başka şeylerdir bunları kullandık. Ne kadar sınıftaki gibi birebir dokunarak, yaparak, yaşayarak olmasa da ekran üzerinden materyal kullanarak dersi somutlaştırmaya çalıştık. Daha çok evdeki eşyaları kullandık. Ön hazırlık yaparak bu işi yürüttük. Bu sayede matematik konusunda ciddi bir sıkıntı yaşamadık. Bunda ailelerin de tabii etkisi var. Materyallerin hazırlanması ve ders esnasında kullanılması konusunda çok yardımcı oldular.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Toplama yapamayan, çıkarma yapamayan öğrencimiz yoktu.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Matematikte biz özellikle dediğim gibi birinci sınıfta yapmamız gereken şeyleri somut olarak gerçekleştiremedik. Biz ekran karşısında gösterdik ama çocuklar öbür taraftan izlediler. Yani film izler gibi izlediler, dokunamadılar, yapamadılar. Normalde biz materyalleri çocuğun sırasının üzerine koyardık. Örneğin sayı boncuğudur, çubuğudur, fasulyesidir. Orada toplatıyorsun, çıkarma yaptırıyorsun, oyun hamuruyla yaptırıyorsun.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Yani yüz yüze eğitimdeki somutlaştırma uzaktan olmuyor, somutlaştıramıyorsunuz. Bir de kameranın karşısındaki öğrencinin hepsine birden bunu anlatamıyorsunuz. Sıfıftayken hepsi sizi görüyor ya, anında anlatıyorsunuz. Bir somut örnekle anlatıyorsunuz.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Problem çözmede sıkıntı çektim ben çok. Muhtemelen aile tarafından sürekli soru anlatılmaya çalışıldı, yorumlamada müdahale edildi. Çünkü ses kapalı o süreçte

bekliyorum. Hani problemi yazıyorum, çözdürüyorum, süre var. Yaptığımda, aa herkes yapmış. Ama sınıfa geldiğimde aynı başarıyı yüz yüze, sınıfta göremedim. Muhtemelen orada, uzaktan eğitimde aile her şeye müdahale etti veya derste öğrenciyi yalnız bırakmadı.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Şu anda 4 işlem olarak çok iyiler. Ama problem çözmeye geldiği zaman hani biraz sıkıntı devam ediyor. Okuduğunu anlamada sıkıntı var.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“İş probleme geldiğinde, öğrenciye problemde neler verildiğini, neler istendiğini anlatırken materyallerle desteklememiz mümkün olmadığı için problem çözmede çok büyük sıkıntılar oluştu. Şu anda da bu sıkıntı devam ediyor.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Hani sınıf ortamı olsa, sınıfta malzemen var, kalemin var, tahtan var, bir şekilde çocuğa gösterebiliyorsun. Mesela sayı çubukları var, onlarla çocuğa etkinlik yaptırabiliyorsun. Uzaktan da bunu yaptıramadık. Ha daha sonra neye çevirdik bunu? İşte mutfaktan kaşık, çatal, bıçak getirine çevirdik. Evdeki materyallere yöneldik. Bu her çocukta da başarılı oldu mu? Hayır. Tabii her ailenin ortamı ve ilgisi farklı oluyor. Veya bu kadar malzemenin masanın üstüne yığılması aileyi de bazen bıktırdı.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Problem çözmedeki açığı kapatmak için yani ekstradan çok emek verdim.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Geldiklerinde işte biraz önce bahsettik. Türkçede nasıllarsa, matematikte de aynı o şekildeydiler. Ekstra etkinliklerle aşmaya çalıştık. Somut örneklerle, akıllı tahtalarla, değişik materyallerle bu sorun çözülmeye çalışıldı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

Dördüncü Kategori: Hayat Bilgisi

Tablo 4.5’te yer alan veriler incelendiğinde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha önceki dönemlerde yüz yüze eğitimle okuma yazma öğrenen öğrencilere kıyasla Hayat Bilgisi dersi gelişiminde herhangi bir fark olmadığı görülmektedir ($f=7$). Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin büyük çoğunluğu Hayat Bilgisi dersinde işlenen konularla çocukların sosyal gelişimini tanımlayan konuların iç içe ve benzer olduğunu ifade etmişler ve çocukların Hayat Bilgisi dersiyle ilgili gelişimlerine ait fikirlerini daha çok Sosyal Gelişim temasında aktarmayı tercih etmişlerdir.

İlk okuma yazma öğrenimi uzaktan eğitimle tamamlayan öğrencilerin ilerleyen süreçte Hayat Bilgisi becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Yok, Hayat Bilgisi birinci sınıfta daha çok okumayla ve günlük yaşamla ilgili bir ders olduğu için sıkıntı yaşamadık. Çocuğun evinde, günlük hayatında olan şeyler olduğu için sorun olmadı.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Hayır, onda bir sıkıntı yaşamadık. Hayat Bilgisi’nde okuruz, yaparız, söyleriz ama uygulamaya geçince sınıfta kalırsınız genelde. Onun dışında bir sıkıntı yaşamadık.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“En kolay Hayat Bilgisiydi. Çünkü hani direkt anlatabileceğim veya çocuğun çevresinden örnek verebileceğin bir şeydi Hayat Bilgisi. Bir de Hayat Bilgisi’ni çok kolay telafi edebiliriz hocam. Birde, ikide ve üçte hayat bilgisinin konuları çok değişmiyor. Aynı şeyleri tekrar edebiliyoruz. Yani mesela ikinci sınıfa geçtiğinde Hayat Bilgisi’nde aynı konu var. Birinci sınıfkini de 5 dakikada onun içine katabiliyorsunuz ve devam edebiliyorsunuz.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Hayır. Yani Hayat Bilgisi zaten okumaya ve anlamaya dayalı bir ders. Günlük hayatın içinde yaşadığımız bir ders. Çocukların aşına oldukları bilgileri içeriyor. Şu anki çocukların zaten bilmediği diye bir şey yok.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Hayat Bilgisi’nde de çok fazla bir sıkıntı yok. Yüz yüze eğitime göre tüm derslerde aksaklıklar ve eksikler muhakkak vardı. İkinci sınıfın başından itibaren biz bu eksikleri zamana yayarak yaptığımız ek çalışmalarla ve etkinliklerle gidermeye çalıştık.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Hayat Bilgisi konuları öğrenci davranışları, topluma uyum ve okul kuralları gibi konular. Bunlar yüz yüze de olduğu gibi oturmadi. Çünkü bazı şeylerin okulda verilmesi gerekiyor. Yaşayarak öğrenmesi gerekiyor. Mesela işte koridorda koşmamak, arkadaşlarına saygı göstermek, kantinde sıraya girmek gibi hayatın içinden konuların yaparak yaşayarak öğrenilmesi gerekiyor. Çocuklar tabi bir yıl evde kapalı kalınca sosyal konularda sıkıntılar yaşandı.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Hayat bilgisinde sıkıntılar var çünkü hayat bilgisi hayatın içinde olan, bizim yaşadığımız, davranışlarımızı kapsayan bir ders.” (Ö13, E, 30 Yıl)

Beşinci Kategori: Genel

Tablo 4.5'te yer alan verilere göre uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin akademik gelişimleri genel olarak ele alındığında öğretmenlerin çoğunluğu birinci sınıfın sonunda çocukların okuma yazma konusunda istenilen seviyeye gelemediklerini ve bu sebeple ikinci sınıfta okuma yazma öğretimine devam edildiğini ifade etmişlerdir (f=7). Buradan ikinci sınıfın, birinci sınıf konuları da verilmeye çalışılarak birleştirilmiş bir sınıf gibi okutulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan 6 öğretmen çocukların okuma ve yazma becerilerindeki gelişiminin daha önce yüz yüze okuma yazma öğrettikleri öğrencilere kıyasla yaklaşık bir dönem geriden geldiğini vurgulamışlardır. Araştırma verileri uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimin yapıldığı dönemlere göre birinci sınıf sonunda okuma yazmaya geçemeyen öğrenci sayısında bir artış olduğunu göstermektedir (f=6). Bu durumun yüz yüze eğitime oranla sınıf tekrarına bırakılan öğrenci sayısının da artmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır (f=2).

İlk okuma yazma öğrenimi uzaktan eğitimle tamamlayan öğrencilerin ilerleyen süreçte akademik gelişimlerine ilişkin öğretmenler tarafından yapılan genel değerlendirmelerden yapılan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır:

“Biz derslerde esas zorluğu ikinci sınıfta yaşadık. Çünkü o birinci sınıftaki verdiğimiz bütün açıkları ikinci sınıfta tamamlamaya çalıştık. İkinci sınıfta ekstra çalışmalarla, ekstra ilgilenmelerle gördüğümüz o eksiklikleri tamamladık. O yüzden ikinci sınıf baya bir uğraştırdı ve yorucu oldu. Aslında birinci ve ikinci sınıfı birlikte okuttuk.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Sadece ikinci sınıfta belki telafi edebilirdik ve çoğu şeyi de biz öyle yaptık aslında. Yani ikiye başladık ama hani bir ile 2 arasında bir eğitim gibiydi bizim ikinci sınıfımız.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Bir de ikinci sınıfın tüm programını yetiştirmen gerekiyor. Aynı birleştirilmiş sınıf gibi. Hem birinci sınıfı okutuyorsun, arkadan gelenleri toparlamaya çalışıyorsun hem de ikinin müfredatını vermek için çaba sarf ediyorsun.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“İkinci sınıfı, eksiklerimizi tamamlama, tamir etme, onarma aşaması gibi düşünebiliriz. Hem sosyal hem de akademik açıdan birinci sınıfın eksiklerini gidermeye çalışırken aynı zamanda ikinci sınıf derslerini de götürmeye çalıştık.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“O yüzden ikinci sınıf bizim için çok yıpratıcı oldu. Çünkü birinci sınıfı da tekrar okutmak zorunda kaldık. Her şeyiyle tekrar ve en büyük dezavantajımız yazıda oldu hocam.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Çocuklar ikinci sınıfta, yüz yüze eğitime, okula döndüklerinde biz tekrar harflerden aldık. Tekrar heceleri verdik. Birleştirilmiş sınıf gibi birinci ve ikinci sınıfı beraber götürdük.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Yani bunlar dördüncü dönem öğrencilerim sayılır. Yani diğer ilk 3 dönemde kişileri hatırladığım zaman bu öğrencilerle akademik olarak yaklaşık 3- 4 ay geriden gittik. O konuda hakikaten bir farklılıklar oluştu.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Çocuklar bu sistemde normal şartlarda Ekim- Kasım, en geç Aralık gibi okuyorlar. İkinci dönem okuduğunu anlama, okumayı hızlandırma çalışması yapıyorduk. Uzaktan eğitimle de çocukları okuttuk ama o çalışmaları özellikle ikinci sınıfın ilk döneminde fazlaca yaptık. Yani bir dönem geriden geldiler.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Ya bu kuralları öğretmemiz lazım çocuklar bir sene geriden geliyor dedik velilerimize. İkinci sınıfta bunu çektik. Üçüncü sınıfta bir sanki ikinci sınıfın rayına oturduk. Hep bir sene geriden geliyoruz. Yani ortaokulda ne olur, nasıl olur çocuklar bilmiyoruz. Ama mutlaka araştırılması gerekiyor.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Ama bu ben isterdim ki bu süreç ikinci sınıfın başında olsun. Bence pandeminin kaybı sadece yarım dönem oldu. Ama onu şu anda telafi ettiler.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“İstediğim seviyenin bir sene gerisinden geldiğimizi düşünüyorum. Şu an hani her ne kadar çabalasak da daha önceki mezun ettiğim sınıfları düşündüğüm zaman, üçüncü sınıf seviyesinde olduklarını düşünüyorum açıkçası.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Ama ikinci sınıfın başında geldiklerinde okuma yazmaya geçemeyen çocuklar vardı. Yazı yazamayan çocuklar vardı.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Bu öğrencilerden şöyle söyleyeyim toparlayamadıklarımız da oldu. Ben kendi açımdan şöyle düşünüyorum, yol alamayanlar da hem seviye açısından hem de fiziksel olarak biraz küçüklüklerdi. Senenin sonunda bunların annelerine babalarına durumu ilettik. Yani zaten biliyorsunuz, onların izinleri olmadan sınıf tekrarı yaptırıyoruz. (...) Onlar da sağ olsunlar, duyarlı velilerimiz bizim önerilerimize uydular. Bırakılması gereken çocukları da bıraktık.” (Ö10, E, 28 Yıl)

4.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimleri

Pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğrenimini uzaktan eğitim yoluyla yapan öğrencilerin ilerleyen süreçteki sosyal gelişimlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA: SOSYAL GELİŞİM			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
SOSYAL İLİŞKİLER VE İLETİŞİM	Arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olması ve içe kapanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16	14
	Birbirlerini ve öğretmeni kabullenememe	Ö2,Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13	7
	İletişim sorunlarının yaşanması	Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15	6
	Çocukların birbirlerini tanıyamaması	Ö2,Ö4,Ö7,Ö11,Ö12	5
	Uzlaşma sorunu	Ö10,Ö16	2
OKUL KÜLTÜRÜNE UYUM	Okul kültürüne ve kurallarına uyum konusunda sıkıntılar yaşanması	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14	9
	Sınıf Bütünlüğünün Oluşmaması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10,Ö11	6
	Okula alışamama ve okula gelme konusunda isteksiz davranma	Ö12	1
PAYLAŞMA VE İŞ BİRLİĞİ	Paylaşma ve yardımlaşma konularında sıkıntılar yaşanması	Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	8
	Akran Eğitiminin Geri Kalması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11	7
BİREYSEL VE DUYGUSAL GELİŞİM	Bireyselliğin artması	Ö3,Ö5,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16	6
	Empati kuramama	Ö1,Ö10,Ö11,Ö13,Ö16	5
	Özgüven sıkıntısı	Ö4	1
KİŞİSEL VE AİLEVİ ETKİLER	Kişisel bakımda eksiklik ve sorumluluk duygusunun gelişiminde zayıflık	Ö3,Ö4,Ö5,Ö11,Ö12	5
	Çocuğun özelliklerini ve aile yapısını tanımada sıkıntılar yaşanması	Ö3,Ö7	2
DEĞERLER	İnsani ve toplumsal değerlerin zayıflaması	Ö3,Ö4,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16	6

Tablo 4.6’da yer alan uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin sosyal gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en çok dile getirilen sorunun çocukların

arkadaşlık kuramaması ve içe kapanması olduğu görülmektedir (f=14). Yapılan görüşmelerde öğretmenler bu sorunun birkaç öğrenci dışında zamanla düzeldiğini ifade etmişlerdir. Eldeki veriler ekran karşısında okula başlayan öğrencilerin okul kurallarına ve kültürüne uyum konusunda zorlandıklarını göstermektedir (f=9). Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin yüz yüze eğitimle okula başlayan öğrencilere kıyasla paylaşma, yardımlaşma (f=8) ve birbirlerini kabullenme (f=7) konularında daha zayıf olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerde bireyselliğin ve bencilliğin artmasına sebep olduğu (f=6), sınıf bütünlüğünün sağlanmasının (f=6) ve sınıfta sağlıklı bir iletişim kurulabilmesinin (f=6) önüne geçtiği görülmektedir. Elde edilen verilerden uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yüz yüze eğitimde olduğu kadar grup çalışması yaptırılmadığı ve buna bağlı olarak akran eğitiminin (f=7) ve çocukların empati kurma becerisinin (f=5) istenilen seviyede gelişmediği anlaşılmaktadır. İlk okuma yazma eğitimini uzaktan alan öğrencilerde sevgi, saygı, merhamet ve hoşgörü gibi insani değerlerin yüz yüze okuma yazma eğitimi alan öğrencilere oranla daha zayıf olduğu tespit edilmiştir (f=6). Öğretmenlerin verdiği bilgiler, uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin sorumluluk almakta zorlandıklarını ve kişisel ihtiyaçlarını karşılama konusunda bile sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (f=5). Bu durumun öğrenci velilerinin pandemi döneminde aşırı korumacı davranmalarından ve birçok işi çocukların yerine yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin sosyal gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Arkadaşlık ilişkileri açısından sıkıntı oldu çünkü arkadaşı yok. Sürekli evde kalma ayrı bir sıkıntı oluşturuyor. Mesela o zaman bir veli aramıştı. “Ben çocuğumu hiç dışarı çıkarmadım, aslında yapmak istemiyorum sürekli evde.” demişti. “Okula nasıl ayak uyduracak çocuk” diye kaygıları vardı.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Arkadaşlık ilişkilerini hiç ama hiç yaşamadılar. Hem öğretmenler zamanla yarıştı, hem de öğrenciler zamanla yarıştı. Ama öğretmenler bunun farkındayken; öğrenciler onun farkında değildi. Zaman kısıtlı olduğu için ve eğitim de uzaktan olduğu için birbirleriyle yeterince vakit geçiremediler. Bu sebeple arkadaşlık ilişkileri çok zayıf oldu.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“İçe kapanan öğrencilerim oldu. (...) Şu anda arkadaşlık ilişkilerimizde sıkıntılar var.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Kurallara uymada, ne bileyim okul kültürüne uymada, birtakım sıkıntılar yaşadık.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Ama Hayat Bilgisi’nde şöyle bir sıkıntı oldu, okul ortamını, arkadaşlarıyla paylaşmayı, okul kurallarına uymayı öğrenemediler. Okula geldiklerinde de sıkıntı çektiler. Bir sene boyunca okul kurallarına uymayı, arkadaşlarıyla paylaşmayı, arkadaş olmayı beceremediler.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Şöyle anlatayım, benim sınıfımda, okula ilk geldiğimde sadece sınıfta uyulması gereken kurallarda eksikler vardı. Artı işte derse odaklanma, güdülenme, ders dinleme falan bunlarda eksikleri vardı.” (Ö6, E, 27 Yıl)

“Yani ilk geldiklerinde hele sınıfa girerken birçok çocuk çekindi. Tabi ağlayan, annemi isterim diyen, akşama kadar ağlayan çocuklar vardı. İkinci sınıfın başında, birinci sınıfın ilk haftalarında yaşadığımız süreci yaşadık. Ondan kalma hâlâ ağlayan çocuğum var benim. Hâlâ yani o alışkanlığını devam ettirip, yani böyle ortama girmek istemediği için bunu ağlama tepkisiyle gösteren çocuklarımız var. Çok zor. Mesela daha bu sene uyum sağlayan çocuk bile var.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Bu konuda uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim arasında bir uçurum var. Yüz yüze eğitimde çocuk akranlarıyla bir arada bulunuyor. Aralarında yardımlaşma oluyor. Örneğin bir resim dersinde araç gereç paylaşımı oluyor. Maalesef uzaktan eğitimde bunları yaşayamadık. Mesela öğrencinin sınıfa girişi, oturuşu, kalkışı kısaca okul ve sınıf kuralları konularında da çocuklarda sıkıntılar yaşadık. Bu sıkıntıları ileriki dönemlerde toparlamaya çalıştık.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Örneğin empati kuramadılar. Hüzünlerini, sıkıntılarını ve mutlu anlarını birbirleriyle paylaşamadılar. Sınıfta bir kalem, silgi alışverişini dahi yaşayamadılar. En önemlisi de bence paylaşmayı öğrenemediler. Beraber oyun oynayamadılar. Hala da oyun oynamayı beceremiyorlar.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Paylaşma, merhamet ve acıma gibi insani değerlerde toplumun genelinde bir yozlaşma var maalesef. Sürekli ekranla muhatap olma toplumda bir ekran ve teknoloji bağımlılığına sebep oldu. Bu da beraberinde bireyselleşme ve içe kapanma gibi iki ciddi sorunu getirdi.

Sadece öğrencilerde değil; toplumun tamamında bir iletişimsizlik ve bir bireyselleşme var. Zaten son zamanlarda toplumda o yöne doğru bir gidiş vardı. Bu salgın dönemi de üstüne tuzu biberi oldu diyelim.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“ O 1-2 ay birbirlerini kabul etmede bir sıkıntı yaşadılar.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Biz birinci sınıfta, sınıfı iki gruba ayırmıştık. Bu iki grup farklı iki sınıf gibi geliyordu ama aynı sınıfın çocuklarıydı aslında. Bunlar biraz zor kaynaştılar. Birbirlerine yabancılık çektiler.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Çocuğun yanında akranı yok, arkadaşı yok. Bazen akran eğitimi öğretmen eğitiminden daha da etkili olabiliyor. Yani akran eğitimi açısından bir sıkıntımız oldu. Çünkü arkadaşlarından göremediler.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Yani uzaktan akran eğitimi yapamayız, yapamadık da zaten. Hani çocuklar hep evinde kapalı oldukları için bunu yapamadık. Yüz yüze geldiklerinde zorluklar çektik ancak artık üçüncü sınıfta biraz daha oturmaya başladı.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“İşte dediğim gibi yani hep söylüyoruz ben merkezli oldu öğrenciler. Bencilleştiler. Bunun dışında ben olumsuz bir şeyle karşılaşmadım.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Önceki dönemlerde okuttuğum sınıflarımdaki öğrencilerim yardımlaşma, birbirini koruma, biri üzüldüğü zaman üzüntüsüne ortak olma, empati kurma konularında çok iyiydiler. Uzaktan ilk okuma yazma öğrettiğim bu öğrencilerimde bireysellik ön planda. Artık günümüzün şartları mı onu getiriyor yoksa bu sıkıntı uzaktan eğitimden mi kaynaklandı onu bilmiyorum.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Hocam iletişim noktasında, arkadaşlık ilişkileri noktasında başlarda biraz sıkıntılar yaşadılar. Ama çocuklar çabuk ortama alışıyorlar yani. Hani ne kadar sıkıntılar olsa da zamanla aşıldılar.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Çocukları olumsuz etkiledi. Affedersiniz bir kümeden tavukları uzun süre çıkarmadığınızda ve bir anda çıkardığınızda aptallaşırlar ya aynı çocuklar da o şekilde oldu. Yani uzun süre bir evde duruyorsun. Ondan sonra okula başlıyorsun. İlk başta o şekilde oldu, yani o şekilde etkiledi. Çocuklar birbirleriyle iletişim kuramadılar. O arada da teknolojik ürünlerin kullanımı yaygınlaştığı için çocuklar yani birbirleriyle 2 kelime edemez durumdaydılar. Ama sonra biraz zaman geçtikten sonra o da halloldu ama biraz zaman aldı.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Diyalog eksikliği var aslında. İletişim kopukluğu yaşıyorlar. Aslında çocuklar çok iyi niyetli olmasına rağmen yüz yüze eğitim alamadıkları için iletişim yönünden eksikler.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Yani o pandemiden sonra çoğu bizim örf ve âdetimiz değişti. El öpme vardı. Artık kimse öpmez oldu. Sarılmalar hayal oldu. Veya dediğim gibi birinin yanında öksürmeye korkar olduk. Bana mikrop lu gözüyle bakılacak gibi düşünüldü. Bu çocuklar o temelle yetiştiler. İlla ki böyle artık bazı şeylerin farklı olarak gideceğini düşünüyorum. Bir de ailenin bu pandemi sürecine bakışı da önemli tabi. Bazı aileler gerçekten dokundurmadı etmedi. Eve gelen çok şeyleri, poşetleri yıkadılar ettiler filan.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Bu bencillik, bireysellik ve kendini ön plana çıkarma hevesi artarak devam edebilir. Toplumun genelinde ve bu çocuklarımızda ahlaki değerlerde bir yozlaşma var. Değerler eğitiminde verdiğimiz merhamet, sevgi, saygı, arkadaşlık, anne baba sevgisi gibi değerler bu çocuklarda eksik kaldı. Toplum olarak bu kötü gidişe bir çözüm yolu bulamazsak ilerleyen zamanlarda çok daha vahim durumlar ortaya çıkabilir. Bu çocuklar belki ilerde ailesine, karısına, çocuğuna ve çevresine şiddet uygulayacak. Bu çocukların geçmişinde sosyal yönden bir arıza oluştu. Bunun ileriki yansımalarının araştırılması lazım.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Mesela çocuklar ilk geldiklerinde ikinci sınıfın başında, bu hibrit eğitime geçtiğimizde, baktım birbirlerini tanımıyorlar. Ben grupları yaparken ilk başta, kız erkek sayısının eşitliğine dikkat ederek bir gruplama yaptım. Ama çocuklar geldi, birbirini tanımıyorlar. Bakıyorlar böyle birbirlerine.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Hani uzaktan eğitim sürecinde, birinci sınıfta, evde oldukları için çocukların her işini sürekli aileleri yapmışlar. Tabii ki bunlar çocuk ama bazı kişisel işlerini kendilerinin yapması gerekirdi. Ama aileler yaptırmamışlar. Dolayısıyla okula geldiklerinde kişisel bakım becerileri gelişmemişti. Ana sınıfına gitmeyen öğrencilerim de vardı. Onlar iyice facia oldu. Mesela en basit kişisel ihtiyaçlarını bile karşılayamadılar. Aileler benden yardım istediler tuvalet konusunda. Yani hani ararsanız ben gelirim, çocuğun tuvaletini yaptırırım diyen bile oldu.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Özgüveni düşük çocuklar oldular bence. Diğerleri daha böyle yaparız, ederiz gibiydi. Bunlarda biraz özgüven hissi sıkıntısı var veya ürkekler. Hep böyle bir adımlarını atarken acaba mı diye düşündürüyor. Hala devam ediyoruz.” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Yabancılık çektiler, işte arkadaşlarıyla problemler çok daha fazla oldu. Uyum sorunları yaşadık.” (Ö3, E, 33 Yıl)

4.7. Uzaktan Eğitim ve Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile İlgili Öneriler

Pandemi sürecini yaşayan ve uzaktan eğitim konusunda tecrübe edinen öğretmenlerin yeni başlayan meslektaşlarına ve uzaktan eğitimden yeteri kadar faydalanamayan dezavantajlı öğrenci gruplarına ilişkin önerileri aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4.7. Uzaktan Eğitim Sürecini Yaşamış Öğretmenlerden Uzaktan Eğitim ve Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile İlgili Öneriler

TEMA: ÖNERİLER			
KATEGORİLER	KODLAR	KATILIMCILAR	f
ÖĞRETMEN	Devlet tarafından alınacak tedbirlerle yeni yetişen ve hali hazırda çalışan öğretmenler uzaktan eğitim konusunda donanımlı hale getirilmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	16
	Uzaktan eğitim programları konusunda öğretmenlerin kendini yetiştirmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	11
	Bilgisayar kullanımına ve dijital becerilere hâkim olunması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16	9
	Süreci yaşayan tecrübeli öğretmenlerden faydalanılması	Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15	5
	Veli işbirliğinin sağlanması	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö15	5
	Uzaktan eğitimin okul ortamında, sınıflardan yapılması	Ö2,Ö6,Ö12,Ö15	4
	Dijital alt yapının iyileştirilmesi	Ö1,Ö11,Ö12	3
DEZ AVANTAJLI ÖĞRENCİ	Sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi	Ö5,Ö7,Ö12	3
	Ekstra etütlerin ve kursların yapılması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	13
	Etkinlik ağırlıklı derslerin planlanması ve fazladan ders içi ve ders dışı etkinliklerin yapılması	Ö2,Ö3,Ö6,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	8
	Velilerle işbirliğinin artırılması ve veli desteğinin sağlanması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö12,Ö13	8
	Öğretmenin rehberliğini artırması	Ö2,Ö3,Ö5,Ö9,Ö13,Ö15	6
	Dijital materyal, araç gereç ve kaynak kitap konusunda destek olunması	Ö1,Ö8,Ö10,Ö16	4
	Sınıf tekrarı uygulanması	Ö8,Ö15	2

Birinci Kategori: Öğretmen

Tablo 4.7’de uzaktan eğitim tecrübesi edinmiş öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve mevcut durumda çalışmakta olan öğretmenlere uzaktan eğitim ve uzaktan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili önerileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının halen çalışmakta olan meslektaşlarının ve fakültelerde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının yetkililer tarafından uzaktan eğitim konusunda donanımlı hale getirilmeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir (f=16). Benzer şekilde katılımcı öğretmenler, çağın gereklerine cevap verebilen ideal bir öğretmenin dijital konularda (f=9) ve uzaktan eğitim konusunda (f=11) kendini yetiştirmesi gerektiğini ve bu doğrultuda süreci yaşamış tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanılabileceğini (f=5) düşünmektedirler. Elde edilen verilerden uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin veli desteğine daha çok ihtiyaç duyduklarını ve süreci velilerle işbirliğini artırarak yürüttüklerini göstermektedir (f=5). Az sayıda da olsa bazı katılımcılar uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin önemine dikkat çekmişlerdir (f=4).

Uzaktan eğitim tecrübesi edinmiş öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve mevcut durumda çalışmakta olan öğretmenlere uzaktan eğitim ve uzaktan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili önerilerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Bu konuda kesinlikle eğitim şart. Ben yetkili kişiler tarafından, devlet tarafından seminerler ve eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Arkadaşların kendini bu konuya hazırlaması gerekiyor. Bu tarz olayların olabileceğini düşünmeleri lazım. (...) Bu konuda kendilerini hazırlamaları, yetiştirmeleri lazım. Profesyonel kişiler tarafından uzaktan eğitim konusunda eğitimler verilmesi lazım. Öğretmenlerin hazırlanması lazım yani.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Öğretmenlerimize uzaktan eğitim nasıl yapılır, uzaktan eğitimle nasıl okuma yazma öğretilir bunların eğitiminin verilmesi lazım. Yani biz deneme yanılma yoluyla yaptık ama bilinçli yapmak daha iyi olur. Daha bir verimi artırır.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Bakanlık birimleri, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü depremleri, savaşları, salgınları göz önünde bulundurarak bu uzaktan eğitimin alt yapısını bir an evvel oluşturmalı ve gerekli tedbirleri alıp hazırlıklı olmalı.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Biz bir şeyleri kendimiz deneme yanılma yoluyla öğrendik. Devletimizin yeni yetişen öğretmen adaylarımıza dijital derslere yönelik eğitimleri vermesi gerekir. Bu şekilde yeni

yetişen öğretmenlerimiz her duruma adapte olabilen daha yetkin hale gelebilir. Yani bunun bir devlet politikası olması lazım.” (Ö14, E, 38 Yıl)

“Devletimiz de ğretmen yetiştirirken bu gibi durumların yaşanabileceğini göz önünde bulundurmalı. Fakültelerde bu doğrultuda eğitimler verilebilir. Kurslar yapılabilir.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Kurs veya seminerler açılması gerekiyor. Uzaktan eğitim araçlarının tanıtılması gerekiyor. Öğretmenin kendisini geliştirmesi gerekiyor. Hangi materyaller lazım? Neler lazım? Öğrenciye nasıl ulaşabiliriz? Bunları bilmeleri gerekiyor.” (Ö16, E, 28 Yıl)

“Öğretmenin kendini hazırlaması gerekiyor. Bilgisayar nasıl kullanılır, bilgisayardaki belli başlı programlar nasıl kullanılır, bunları bilmesi lazım. Uzaktan eğitimde kullandığımız programları kullanmayı öğrenmesi lazım. Uzaktan eğitimde öğrenciye nasıl daha faydalı olabileceğini, kendini nasıl geliştirebileceğini planlaması gerekiyor. Yani kısaca kendini geliştirirse sıkıntı yaşamaz.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“İl Milli Eğitim müdürlükleri yeni göreve başlayan ve bu konuda eksiği olan öğretmen arkadaşları bir program dahilinde veya gönüllülük esasına göre daha önce bu süreci yaşamış, bilgisi olan arkadaşların yanına göndererek eğitim almalarını ve yaşanan bu tecrübelerden faydalanmalarını sağlayabilir. Bilgisayar kullanımı ve web araçları konusunda uygulamalı eğitimler verilebilir.” (Ö13, E, 30 Yıl)

“Bir de bilgisayarı özellikle çok iyi kullanmak lazım. Teknolojiyle aralarının iyi olması lazım. Bakın bizim yaş grubumuzda özellikle teknolojiyi, bilgisayarı kullanamayan arkadaşlar vardı. Ben yani biraz biliyordum yine. Teknolojiyle haşır neşirdim. Onlar çok daha zorlandı. Çünkü ödevlerde, veri aktarımlarında, şunda, bunda, işte video atıyorsun, anlatırken izletiyorsun. Yani kullanman gereken şeyler var. Kesinlikle bu temel bilgilerin bilinmesi lazım.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Mutlaka şu anda veriliyordur zaten ama bilgisayar kullanmak, bilgisayar güvenliği, bir ofis programı, bir word programı nasıl kullanılır, power pointte nasıl sunumlar hazırlayıp öğrenciye anlatılabilir bunların mutlaka verilmesi gerekiyor.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Teknolojiyi kullanmayı bilmeyen öğretmenler var. Tabii ki onlara teknolojiyi kullanmayı öğretmeliyiz. Onlar da teknolojiyi kullanmayı öğrenmeliler. Ama bu gönüllü olmalı

diyorum ben. (...) Yani okullardaki seminer dönemlerinde biz yapacak iş bulamıyoruz. Bu vakitler bu tip eğitimler verilerek daha verimli değerlendirilebilir.” (Ö11, E, 24 Yıl)

“Yeni gelen öğretmen arkadaşlar bizlerin tecrübelerinden faydalanabilir. (...) Yani uzun lafın kısası pandemi döneminde birinci sınıf okutan arkadaşlardan faydalansınlar. Gerçekten çok güzel dönütler alacaklardır.” (Ö10, E, 28 Yıl)

“Şimdi yeni başlayan bir arkadaş böyle hiçbir şey görmemiş. Zaten meslekte tecrübesiz, bir de onu canlı derse sokup o öğretmenden hani çok bir verim elde etmek mümkün değil. Tecrübeli hocalardan faydalanmaları gerekir. Hani öyle bir ortam oluştuğunda okulda tecrübesiz öğretmenler varsa tecrübeli öğretmenler onlara rehberlik edebilir.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Burada en önemli şey öğretmen veli işbirliğinin sağlam olması gerekiyor. İkincisi teknolojik altyapının müsait olması gerekiyor. Yani öğretmenin evinde kullandığı bilgisayar ve internet ağ yapısının uygun olması gerekiyor. Aynı şekilde velilerin evlerinde bu tür cihazların olması gerekiyor. Bunları da kullanmayı bilmeleri gerekiyor. Velilerle olumlu ilişkiler kurarak velilerin sorumluluk almasını sağlamak gerekiyor ve sorumluluk bilincini yükseltmek gerekiyor.” (Ö1, E, 29 Yıl)

“Çocuklar küçük olduğu için kurallara bazen uyuyor; bazen uymuyor. İlkokul çocuklarına uzaktan eğitimle ders yaptırmak çok zordu. (...) Uzaktan eğitim verirken sınıf nasıl yönetilir bununla alakalı bir eğitim verilmeli aslında. Velilere de eğitim vermek lazım. Ufak çocuk olduğu için bunlar, küçük oldukları için annesinin ve babasının yönlendirmesi gerekiyor.” (Ö7, K, 28 Yıl)

“Ben derslerimi okulda vermeye çalıştım. “Burası sizin sınıfınız çocuklar.” (...) diyerek aslında sınıfla bağlarını koparmamaya çalıştım, tabi elimden geldiğince.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Ben okulda yaptım hocam dersi. Masaya oturdum. Arkada tahtam vardı. Yazı tahtam vardı şeffaf. Oradan okuttum. Kamerayı oraya yönlendirdim. Okulda daha zevkli oluyor, sınıfta. Sınıfta yaptım ben çoğu zaman.” (Ö6, E, 27 Yıl)

“Sınıf yönetimini çok iyi bilmeleri gerekiyor. Mutlaka her öğretmenin sınıf yönetimini hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle nasıl yapabilir bunun eğitimi mutlaka verilmeli.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Yani işte öncelikli olarak iyi bir veli iletişiminin olması gerekiyor.” (Ö9, E, 22 Yıl)

İkinci Kategori: Dezavantajlı Öğrenci

Tablo 4.7’de uzaktan eğitim tecrübesi edinmiş öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki kayıplarının telafi edilmesi ve genel başarılarının artırılması hususlarındaki önerileri incelendiğinde, 13 öğretmenin bu çocuklara ekstra etütler ve kurslar açılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Benzer şekilde 8 öğretmen derslerin etkinlik ağırlıklı işlenmesi gerektiğini, ders içi ve ders dışı yapılacak ek çalışmalarla bu çocukların başarılarının artırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimden yeteri kadar faydalanamayan öğrencilerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve bu doğrultuda öğretmenlere (f=6) ve velilere (f=8) daha fazla iş düştüğünü belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kırsalda yaşayan ve uzaktan eğitime erişim imkânı zayıf olan öğrencilerin dijital materyal, araç gereç ve kaynak kitap gibi konularda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (f=4). Araştırmada yaklaşık bir buçuk yıllık pandemi sürecinde eğitimden olması gerektiği şekilde faydalanamayan bu çocukların sınıf tekrarına bırakılmalarının daha faydalığı olabileceği şeklinde görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır (f=2).

Uzaktan eğitim tecrübesi edinmiş öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki kayıplarının telafi edilmesi ve genel başarılarının artırılması hususlarındaki önerilerinden bazıları aşağıda paylaşılmıştır:

“Diğer taraftan esas problemler köy ortamında veya kırsal kesimde, işte bilgisayara ve internete daha zor ulaşılabilen yerlerde yaşandı. Oralardaki problemler ikinci sınıfta, üçüncü sınıfta yüz yüze açılacak ekstra kurslarla, etkinliklerle giderilebilir. Yani bunun başka bir yolu yok. Yani öğretmen derste ve ders dışı kurslarla ekstra çalışmalar yaparak o açığı kapatacak.” (Ö3, E, 33 Yıl)

“Yani ek kurslar açılabilir. Mesela büyük ihtimalle o öğrenciler İYEP’lik öğrenci durumuna düşmüşlerdir. Destek eğitimi almak zorunda kalmış olabilirler. Kurslar açılmalı. Yani burada bir devletin yapacağı; bir de şahısların yapacağı işler var. O kesimleri iyi analiz ederek, bu durumda olan illerdeki ve bölgelerdeki öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı’nın mutlaka destekleme eğitimi vermesi lazım. Kurslar vermesi lazım. Hafta içi olsun, hafta sonu olsun kurslar vermesi lazım.” (Ö5, E, 30 Yıl)

“Takviye kurslarla, bu tür İYEP ve destek eğitim kurslarıyla öğrencilerin desteklenmesi gerekiyor. Bu mesele bayağı büyük bir sorun, sıkıntı. Çocuklar o açıklarla devam ederse

bir de çocukların ortaokula geçtiğini düşünün. Eksikler kartopu gibi büyüyecek. Sonrası nasıl olacak? Ortaokulda zaten bu tür davranışlar nasıl verilecek? İlkokulda alamadığı davranışları sen ortaokulda vermeye çalışacaksın. Bu bayağı zor olur.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Bu konuda devlet kurslar açabilir. Ha bunu da sınıftaki öğretmenle yaparsa çok verimli olmaz. Öğretmen zaten yıpranıyor. Yani ben mesela yıllardır o yüzden kurs yapmıyorum. Şu bir gerçek ki öğretmeni 6 saat dersten çıkarttıktan sonra kursa sokarsanız bu iş verimli olmaz. Çünkü altıncı saat benim kafamda şu oluyor: Ders bitecek, ben eve gideceğim. Sonra ders bitiyor. 2 saat daha kursun var. Sen zaten psikolojik olarak çok hazır değilsin. Ve çocuk da hazır olmuyor. Çocuk da bitmiş oluyor. Arkadaşları çantasını alıp giderken orada beklemek çocuğa bir eziyet oluyor. Yaz tatillerinde ve ara tatillerde yapılması daha verimli olur. Ücret olarak şu anki ek ders fiyatları üzerinden bu iş olmaz. Özendirici ücretler olmalı. Yani ücret konusu gelen öğretmeni tatmin etmezse mümkün yazın kimse tatilinden taviz verip de kursa gelmez.” (Ö12, E, 24 Yıl)

“Burada olağan dışı bir durum vardı. Bu çocuklar okula ilk geldiklerinde normal öğrenci gibi değil de pandemi dönemi sonrası olarak değerlendirilmeliydi. Ona göre bir yaklaşım, bir program uygulanmalıydı. İkinci sınıftan itibaren zamana yayılarak bu çocuklar ek çalışmalarla ve kurslarla desteklenmeliydi. Bu çocuklarda bir temel oluşturulmadan bir üst sınıfa geçilmemeliydi. Belki bu öğrencilerde sınıf tekrarı da uygulanabilirdi. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenilen temel şeylerin işte ne bileyim okuma yazma başta olmak üzere işlem becerisi ondan sonra defter tutma işte ondan sonra diğer alışkanlıkları kazanma onların üzerinde çok durulması gerekiyordu.” (Ö15, E, 30 Yıl)

“Gerekirse etütlerini yapacak, ders sonrasında bırakmayacak o çocukları. Dersi ful etkinlikli işleyecek ve hareketli olacak, olmak zorunda. Yoksa bu açık kapanmaz.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Valla bu birinci sınıfta uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilemeyen yerler oldu imkânsızlıklar sebebiyle. Çocuklar okuma yazmayı öğrenemedi. Şunu söyleyeyim ikinci sınıfta, birinci sınıftaki hedefimiz olan yarıyıla kadar okuma yazmayı öğretme hedefini ilk dönem gerçekleştirmek gerekiyor. İkinci sınıfta yarıyıla kadar sesler bitirilmeli ve yarıyıl tatilinde okuma kitapları verilmeli. Ondan sonra ikinci dönem derslerine yavaş yavaş başlanabilir.” (Ö6, E, 27 Yıl)

“Yani rehber olmak zorunda öğretmen bir şekilde. Hem ailelere, hem öğrencilere. Ailenin devreye girmesi için ya da onun bu konuda bilgilendirilmesi için öğretmenin rehber olması şart.” (Ö2, K, 19 Yıl)

“Mesela benim sınıfımda biraz evladını önemseyen veya hani merkezinde olan ailelerdi. Çocuğunun tableti yoksa almaya çalıştı, telefonunu ayarladı. Ben dersin saatini düzenlediysem, onlar da hazır bir şekilde uyum sağladı. Ama yapmayan bir aile olsaydı ben nasıl telafi edecektim?” (Ö4, K, 14 Yıl)

“Yani ondan dolayı bakacak öğretmen. Şöyle öğrenci seviyesini kontrol edecek. Seviyesi sınıf gerisinde olan öğrencilerle birebir eğitim yapacak. Ailesiyle bir konuşacak. İletişime geçecek ve aile desteğini alacak. Onunla gerekli çalışmaları yaparak sınıf seviyesine yükseltmeye çalışacak.” (Ö9, E, 22 Yıl)

“Şu an bu açığı giderme adına şöyle bir şey olabilirdi, o sene yok sayılabilirdi. Pandemi sonrasındaki sene birinci sınıftan başlatılabilirdi. Sınıf tekrarı gibi olabilirdi. Diğer türlü alt yapı bakımından interneti her yere götürmek imkânsız.” (Ö8, E, 22 Yıl)

“Dezavantajlı bölgelerdeki okulları ve öğrencileri teknik yönden desteklemek gerekiyor. İnternet, tablet falan alt yapının sağlanması gerekir. Ek eğitimlerin yapılması gerekiyor. Onlar da tabii ki bizim çocuğumuz. Onlar da bizim öğrencimiz, bu ülkenin insanları. Onlara da bu imkânların sağlanması gerekiyor. Okuma yazma çalışmaları yapılabilir. Sosyal açıdan bir takım aktiviteler yapılabilir. Mesela başka şehirleri gezdiriyorlardı. O tarz çalışmalar yapılabilir.” (Ö16, E, 28 Yıl)

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılarak sunulmuştur.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecindeki İlk Deneyimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Pandemi dönemi, öğretmenlerin çoğu için uzaktan eğitimle tanışmak zorunda kaldıkları yeni ve zorlu bir süreç olmuştur. Bu dönemde öğretmenler alışık olmadıkları şartlarda, ilk kez deneyimledikleri yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim- öğretim yapmaya çalışmışlardır. Eldeki bulgular öğretmenlerin çoğunun daha önce herhangi bir uzaktan eğitim tecrübesinin olmadığını ve pandemi öncesi dönemde öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanmalarına ve uzaktan eğitime uyum sağlama konusunda zorlanmalarına sebep olmuştur. Aytaç (2021) yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşmış; öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalandıklarını ve uzaktan eğitimde kullanılan yöntemlere ve sistemlere uyum sağlayabilmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşan Kırmızıgül (2020), öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Özcan ve Saydam da (2021) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan ilk okuma yazma öğretimine uyum sağlayabilme konusunda zorlandıklarına dikkat çekmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecine aniden geçilmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgisiz ve tecrübesiz olmaları sürecin başında bazı öğretmenlerin kısa süreli bir korku ve panik yaşamalarına sebep olmuştur. Araştırma verileri özellikle o dönem birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma yazma öğretebilme konusunda yoğun bir kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar Şahan ve Parlar'ın (2021) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Şahan ve Parlar (2021) yaptıkları araştırmada bazı öğretmenlerin kendini uzaktan eğitim konusunda yetersiz hissettikleri ve bu durumun öğretmenlerde korku ve tedirginlik yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer başka bir çalışmada Bakioğlu ve Çevik (2020), öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kendilerini

yetersiz hissetmelerinin, kaygı ve korku gibi duygular yaşamalarının altında yatan sebebin bilgisizlik ve tecrübesizlik olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma verileri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanan öğretmenlerin zamanla bu şoku atlattıkları ve durumu kabullenerek bir takım çözüm yolları bulmak için harekete geçtikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler internet ortamından, çeşitli platformlardan ve kendi aralarında bilgi alışverişi yaparak uzaktan eğitim ve ilk okuma yazma öğretimi konularında kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Özellikle kendini sürekli geliştiren ve öğrenmeye açık olan öğretmenlerin sürece daha çabuk uyum sağlayabildikleri gözlenmektedir (Çağatay, 2021). Ayrıca elde edilen bulgular öğretmenlerin %50'sinin deneme yanılma yoluyla sürece adapte olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin süreci yaparak yaşayarak ve deneme yanılma yoluyla yönetmeye çalıştıkları ve birçok zorluk ve sıkıntıyla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Geliştirdikleri Eğilimlere ve Düşüncelere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, Covid 19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin genelinin uzaktan eğitim konusunda olumsuz eğilimler geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular İncetaş ve Kaf'ın (2022) çalışmasıyla da örtüşmektedir. İncetaş ve Kaf (2022) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu uzaktan eğitimde öğrenciyle etkileşimin ve öğrenciye geri bildirim verme imkânının yetersiz olduğuna ve bu durumun eğitim- öğretimi olumsuz anlamda etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple Bozgün'ün (2022) çalışmasındaki bulgulara paralel olarak, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve yüz yüze eğitimin öğrencilere katkı sağlama anlamında daha yararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları bu süreçte duydukları keyifsizlik, motivasyon eksikliği ve emeğin karşılığını alamama gibi olumsuz duyguları dile getirmekte ve tercih edebilme imkânları olsa kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini vurgulamaktadırlar. Uzaktan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen Dudak ve Biçer (2022), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden yeteri kadar verim alamadıkları ve memnun kalmadıkları bu sebeple de yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Alan ve Can (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimden memnun

olmadıklarını ifade etmişlerdir. Şahan ve Parlar (2021) ile Fidan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da olumlu tarafları olsa da uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı ve öğretmenlerin geneli tarafından yüz yüze eğitimin tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Az sayıda da olsa araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitimin kaçınılmaz olduğuna ve gelecekte daha da yaygınlaşacağına dikkat çekmişlerdir. Uzaktan eğitimin kar tatillerinde, çeşitli etkinliklerde ve ödev yapma konularında haftada birkaç saat dahi olsa kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler yüz yüze eğitime oranla daha fazla emek verdiklerini ancak etkileşimin sınırlı olmasından dolayı çocukların istenilen seviyede öğrenemediğini ve emeklerinin karşılığını alamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin sınıf öğretmenlerini mesleki doyum ve motivasyon konularında olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.3. Uzaktan Eğitimin Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Kazanımlara ve Kolaylıklara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Eğitim ve öğretimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenler ve veliler uzaktan eğitim sürecinde birçok sıkıntı yaşamalarının yanı sıra bir takım kazanımlar da elde etmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları kolaylıklar ve edindikleri kazanımlar incelendiğinde, öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen kolaylığın evden çalışma olduğu görülmektedir. Evden çalışma imkânı sayesinde öğretmenlerin okula ulaşım zorluklarının ortadan kalkması, olumsuz hava koşullarının engel teşkil etmemesi ve okul hazırlıklarıyla ilgili zaman kaybı olmaması gibi günlük yaşamlarını önemli ölçüde kolaylaştıran birtakım kazanımlar elde ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler bu kazanımlardan olumlu yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca elde edilen veriler öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde derslerin daha kısa (30dk.) olmasından da memnun kaldıklarını göstermektedir. Collie (2021) ve Polymili (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiş ve öğretmenlerin evden çalışmayı olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Duran'ın (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenler evden çalışmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler uzaktan eğitimde etkileşimin yüz yüze eğitime oranla daha kısıtlı olduğunu ve veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olması ve teknolojik araç gereç kullanımı konusundaki becerilerinin istenilen düzeyde olmaması veli desteğinin önemini bir kat daha artırmıştır. Araştırma verileri özellikle ilkokullarda veli öğretmen etkileşiminin bu ihtiyaç doğrultusunda arttığını göstermektedir. Dudak ve Biçer (2022) çalışmalarında, uzaktan eğitimde veli desteğinin başarıyı sağlamadaki en önemli unsur olduğunu, bu süreçte ailelerinden yeterli desteği alabilen öğrencilerin veli desteği alamayan öğrencilere kıyasla okuma yazma becerileri konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan zorlukların ancak veli desteğiyle aşılabileceğine vurgu yapılmıştır. Öğretmen ve veli arasındaki bu iş birliği, öğretmenlerin iş yükünü dengelemiş ve eğitim sürecini daha verimli hâle getirmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı da dikkat çekici bulgulardan biridir. Elde edilen veriler zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenlerin çevrimiçi ders tecrübesi edinmelerine katkı sağladığını ve teknoloji konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde alan yazında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik araç gereç kullanma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (İncetaş & Kaf, 2022; Kazu & İlhan, 2023; Sethi & Saini, 2020; Şahan & Parlar, 2021; Taş vd., 2021). Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitimin kendilerine olumsuz hava koşullarının veya salgın hastalıkların eğitimi aksattığı dönemlerde dahi okula gitmeden eğitim öğretim yapabilme imkânı sunduğunu ve bunun çok değerli bir kazanım olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü İncetaş ve Kaf'ın (2022) bulgularıyla paralellik göstermektedir. İncetaş ve Kaf (2022) çalışmalarında, uzaktan eğitimin tüm eksiklerine rağmen öğrencilere ulaşabilme imkânı sunduğunu ve uzaktan eğitim sayesinde derslerin bir şekilde devam ettirilebildiğini ifade etmişlerdir.

Velilerin uzaktan eğitim döneminde edindikleri kazanımlara dair bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitimin velilere çocuklarının derslerine daha fazla tanıklık etme ve dersin işleyişini gözlemleme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kazanım, velilerin çocuklarının eğitime dair daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Ayrıca elde edilen bulgular zorunlu uzaktan eğitim sayesinde velilerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Uzaktan eğitim sayesinde birçok veli bilgisayarı ve birtakım bilgisayar programlarını kullanabilme becerisi kazanmıştır.

5.4. Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler zorunlu uzaktan eğitim sürecinde birçok sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunları dijital sorunlar, veli ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlarda ders yapmasından kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerle ilgili sorunlar ve maddi sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar olarak beş başlıkta toplamak mümkündür.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan dijital sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde, teknolojik alt yapı yetersizliği ve internete erişim konusunda yaşanan sıkıntıların başı çektiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer bulgulara ulaşan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Atık & Avcı, 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021; Özcan & Saydam, 2021; Türker & Dünder, 2020). Birçok öğrenci, internet yetersizliği ya da cihaz eksikliği nedeniyle derslere katılamamış veya sınırlı sayıda derse katılabilmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında akademik eşitsizliklere yol açmış ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Sağır (2021) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış ve uzaktan eğitimde derslere düzenli katılımın öğrenci başarısını artırdığına dikkat çekilmiştir. Bir diğer çalışmada Gören vd. (2020), uzaktan eğitim sürecinde derslere düzenli katılmayan öğrencilerin okuma ve yazma becerisi kazanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu süreçte internet ve teknolojik materyal konusunda sıkıntı yaşamayan öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmaları, beraberinde teknoloji ve oyun bağımlılığı gibi daha ciddi bir tehlikeyi gündeme getirmiştir. İncetaş ve Kaf (2022) çalışmalarında benzer bulgulara değinmişler ve uzaktan eğitimin olumsuz etkileri arasında teknoloji bağımlılığının da yer aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ekran karşısında uzun süre kalmak, hem öğretmenleri hem de öğrencileri fazlasıyla yormuş, dijital araçlar ve yazılımlar konusunda deneyimsizlik öğretmenler için ciddi bir sorun oluşturmuştur. Fidan (2020) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da bu bulgularla örtüşmekte ve çalışmada öğrencilerin uzun süre ekran karşısında kalmasının teknoloji bağımlılığına yol açtığı vurgulanmaktadır. Buna ek olarak bazı öğretmenler ders sürelerinin kısa olmasından dolayı konuları yetiştirme konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aydın (2020) ile Kavuk ve Demirtaş (2021) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve 30 dakikalık ders süresinin yetersiz olduğunu ve uzaktan eğitimde verimi düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan veli ve öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenleri en fazla rahatsız eden sorunların ev ortamında yaşanan olumsuzlukların derse yansması ve velilerin çocuğuna yardım etmek amacıyla dersin işlenişine müdahale etmesi olduğu anlaşılmaktadır (Işıkdogan, 2023). Sağır (2021) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiş ve uzaktan ilk okuma yazma sürecinde yapılan okuma çalışmalarında velilerin çocuklarına kopya verdiklerini ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak, Uğur Göçmez ve Ünal (2021) ile Kırmızı ve Büyükdağ (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da velilerin çocuklara kopya vererek öğrenme sürecine müdahale ettikleri ve dersin akışını olumsuz yönde etkiledikleri sonucuna yer verilmiştir. Bu durum velilerin uzaktan eğitim konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını ve uzaktan eğitime uyum sağlayamadığını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, bazı öğrencilerin canlı derslere ya hiç katılmadıklarını ya da düzensiz şekilde katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma verileri bu durumun temel nedeninin internet ve cihaz eksikliği olduğunu işaret etmektedir. Sintema (2020) ve Tekin (2020) tarafından yapılan çalışmalarda özellikle Suriyeli öğrencilerin teknolojik araç gereçlere erişemediklerinden dolayı canlı derslere katılım sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak çocukların ekran karşısında dikkatlerinin daha çabuk dağılmasının, birden fazla çocuğu olan ailelerde çocukların aynı anda derslere katılma zorunluluğunun ve her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde çocuğun ilgisiz kalmasının, derslere katılımı ve uzaktan eğitimde verimi düşürdüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar Bayburtlu'nun (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Bayburtlu (2020), anne ve babası çalışan çocukların uzaktan eğitim sürecinde tek başlarına, ilgisiz kaldıklarını ve süreci yönetebilmekte zorlandıklarını ifade etmiştir.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler farklı ortamlardan ders yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasında duygusal bir bağ kurulmasının ve fiziksel etkileşim sağlanmasının önüne geçmiştir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, öğrencilerin edindikleri hatalı davranışlar ve yanlış öğrenmeler hususunda dönüt ve düzeltme yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Derslere evden katılmak durumunda kalan öğrenciler, sınıf ortamında olduğu kadar motive olamamışlar ve bu durum uzaktan eğitimden alınan verimin düşmesine sebep olmuştur (Fidan, 2020). Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenin ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmasının

derslerde sınıf bütünlüğünün ve kontrolün sağlanmasının önüne geçtiği, öğretmenlerin ders araç gereçleri bulma ve öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini anlama konularında zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkinlik yapamamışlar daha çok düz anlatımı tercih etmişlerdir. Çalışmasında bu duruma değinen Koylu (2022), öğretmenlerin bu süreçte öğretim yöntem ve tekniklerinden en fazla soru cevap tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara dair bulgular ele alındığında, öğretmenlerin diğer aile bireyleri ile aynı ortamda ve aynı anda canlı ders yapmaya çalıştıklarında seslerin birbirine karıştığını, evde yeterli sayıda oda ve cihaz olmadığı için zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmasında benzer bulgular elde eden Taşdemir (2022), özellikle küçük yaşta çocuğu olan ve uzaktan eğitim sürecinde ev ve iş hayatını beraber götürmek zorunda kalan öğretmenlerin bu dönemde çok daha yoğun çalıştıklarını ve yorulduklarını ifade etmiştir. Canlı derslere öğrenci dışında katılımların da olması öğretmenlerin rahat davranmalarını engellemiş ve sınıf yönetiminde çeşitli sıkıntıların yaşanmasına sebep olmuştur. Kuzu ve İlhan'ın (2023) elde ettiği bulgular araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Kuzu ve İlhan (2023) çalışmalarında velilerin derslere katılımının öğretmenleri tedirgin ettiği ve öğretmenlerde strese yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma verileri uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesai kavramı olmadan çalıştıklarını göstermektedir. Bu süreçte öğretmenler canlı dersler dışında telefonda gelen ödevleri kontrol etme ve dijital içerik hazırlama gibi işlerle meşgul olmak zorunda kalmışlardır. Buradan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun çalıştıkları ve gerek kendilerine gerek ailelerine yeteri kadar vakit ayıramadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma verileri, maddi imkânsızlıkların uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğunu göstermektedir. Çocukların kendilerine ait bir çalışma odalarının olmayışı, dikkat dağınıklığına neden olmuş ve canlı derslerdeki verimi düşürmüştür. Benzer şekilde, evde birden fazla çocuğun aynı anda derslere katılmak zorunda olmasından kaynaklanan sıkıntılar, öğrenme süreçlerini aksatmış ve öğrenme kayıplarının yaşanmasına sebep olmuştur. Uğur Göçmez ve Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, kardeş sayısının fazla olmasının derse katılım konusunda sıkıntı yarattığına dikkat çekilmiştir.

5.5. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilk okuma yazma eğitimini uzaktan alan öğrencilerin okuma becerilerinin yüz yüze eğitime başladığında istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler uzaktan okuttukları öğrencilerin okuma becerilerinin daha önce yüz yüze okuttukları öğrencilere kıyasla daha zayıf olduğunu vurgulamışlardır. Benzer bulgular elde eden Aktaş ve Sural (2023) tarafından yapılan çalışmada, acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini istenilen seviyede kazanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin 2. sınıftaki okuma becerilerini inceleyen Güler (2023), araştırmaya katılan öğrencilerin %21'inin okuma hızlarının sınıf seviyesinde olduğunu ve sadece %7'sinin okuduğu metni anlayabildiğini gözlemlemiştir. Güler (2023) bütün bu veriler ışığında uzaktan eğitim yoluyla okuryazar olan öğrencilerin okuma becerilerinin istenilen seviyeye ulaşamadığı sonucuna varmıştır. Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin istenilen seviyede gelişmediği sonucuna ulaşan çok sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Baş vd., 2023; Çelik, 2022; Kuhfeld & Tarasawa, 2020). Yüz yüze eğitim başladığında bazı öğrencilerin hiç okuyamadıkları ve ikinci sınıf olmasına rağmen okuyamayan öğrenci sayısının yüz yüze eğitim dönemine kıyasla çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Okuma yazma öğrenemeyenlerin genelde teknolojik imkânları zayıf olan veya aileden yeterli desteği göremediği için canlı derslere katılamayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Aliyyah vd. (2020) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu öğrenme kayıplarının temel sebebinin fırsat eşitsizliği olduğuna dikkat çekmişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) bu fırsat eşitsizliğinin özellikle kırsal kesimde daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler ilkokulun ilerleyen yıllarında yapılan ilave çalışmalarla okuma becerisinin genel olarak istenilen seviyeye ulaştığını ve az sayıda öğrencinin 4. sınıfa geçmesine rağmen okuma konusunda hâlâ sıkıntılar yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin yüz yüze dönemlere kıyasla çok zayıf olduğu ve bu durumun ders sürelerinin kısa olmasından dolayı okuma-anlama çalışmalarına yeteri kadar vakit ayrılamamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak az sayıda öğretmen ise uzaktan okuttukları öğrenciler ile daha

önce yüz yüze okuttukları öğrenciler arasında okuma becerisi açısından belirgin bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde, akademik açıdan kendilerini en çok zorlayan hususun yazma olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonuçları uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen çocukların yazma becerilerinin önceki dönemlerde yüz yüze eğitimle okuma yazma öğrenen çocuklara kıyasla daha zayıf olduğunu göstermektedir. Köroğlu vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiş, uzaktan eğitimde özellikle yazı konusunda veli desteğinin fark yarattığı, öğrencilerin yazma konusunda yüz yüze eğitimle kıyaslandığında istenilen düzeye ulaşamadıkları ve yazılarının bozuk olduğu, yine yüz yüze eğitime kıyasla okumalarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte yapılan gözlemlerde çocukların yazarken harflerin yönlerini ve boyutlarını yanlış yaptıkları, harfler, kelimeler ve cümleler arasında bırakılması gereken boşluklara dikkat etmedikleri ve yazım ve noktalama kurallarını yeteri kadar uygulamadıkları tespit edilmiştir. Aktaş ve Sural (2023) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla neredeyse birebir aynı olduğu görülmektedir. Aktaş ve Sural'ın (2023) çalışmasında acil uzaktan eğitim sürecinde özellikle yazma konusunda daha büyük sorunların yaşandığı, harflerin yönünün yanlış yazıldığı, yazıların okunaksız olduğu, öğrencilerin kalemi yanlış tuttuğu ve dikte çalışmalarında çok zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Atik & Avcı, 2021; Ercan, 2021; Kasa Ayten & Ekmekci, 2021; Kazu & Güher Özercan, 2023; Kılınç vd., 2021; Özcan & Saydam, 2021; Sağır, 2021; Uğur Göçmez & Ünal, 2021). Yazma becerisindeki bu eksiklerin uzaktan eğitimde etkileşimin zayıf olmasından ve öğretmenlerin yüz yüze eğitimde olduğu kadar dönüt ve düzeltme yapamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Can (2020), öğrencilerin dikte çalışması yaparken zorlandıklarını, harflerin yönlerini ve şekillerini yanlış yaptıklarını ifade etmiş ve bu sorunların öğretmenlerin dönüt ve düzeltme yapamamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde ikinci sınıfa geçilmesine rağmen yüz yüze eğitim dönemlerine kıyasla çok fazla sayıda yazamayan öğrenci olduğuna dikkat çekilmiştir. Eldeki veriler uzaktan eğitim sürecinden kaynaklandığı düşünülen yazma becerisindeki bu eksiklerin ve sorunların öğrenciler 4.

sınıfa gelmiş olmalarına rağmen hâlâ devam ettiğini göstermektedir. Buradan hareketle yazma becerisinde yaşanan sorunların kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler, uzaktan eğitimle okuyazar olan öğrencilerin matematik gelişimlerinin normale yakın olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu daha önce yüz yüze okuttukları öğrencilerle uzaktan okuttukları öğrenciler arasında matematiksel gelişim açısından büyük bir farkın oluşmadığını ifade etmişlerdir. Veriler incelendiğinde uzaktan eğitimle okuyazar olan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerini yüz yüze okuyan öğrenciler kadar iyi kavradıkları fakat matematik problemlerini anlamakta ve çözmekte sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun okuduğunu anlama becerisinin yeteri kadar gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha önceki dönemlerde yüz yüze eğitimle okuma yazma öğrenen öğrencilere kıyasla Hayat Bilgisi dersi gelişiminde herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimle okuyazar olan öğrencilerin akademik gelişimleri genel olarak ele alındığında öğretmenlerin çoğunluğu birinci sınıfın sonunda çocukların okuma yazma konusunda istenilen seviyeye gelemediklerini ve daha önce yüz yüze okuttukları öğrencilere kıyasla yaklaşık bir dönem geriden geldiklerini ifade etmişlerdir. Patrinos vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 pandemisi döneminde bir öğrencinin ortalama 1/3 ila yarım yıllık öğrenimini kaybettiği ve bu durumun öğrencinin gelecek yıllardaki okul başarısını ve mesleki kariyerini olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bozgün (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinin sona ermesiyle birlikte okula başlayan 2. sınıf öğrencilerindeki bu öğrenme kayıplarını gidermek amacıyla öğretmenlerin normal dönemlere göre daha yoğun çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan ikinci sınıfın, birinci sınıf konuları da verilmeye çalışılarak birleştirilmiş bir sınıf gibi okutulmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçları yüz yüze eğitimin yapıldığı dönemlere kıyasla birinci sınıf sonunda okuma yazmaya geçemeyen ve sınıf tekrarına bırakılan öğrenci sayısında da anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu durumdan hareketle uzaktan eğitimin birinci sınıf öğrencilerine okuma yazma becerisi kazandırabilme konusunda yeteri kadar başarılı olamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.6. Uzaktan Eğitimle Okuryazar Olan Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine İlişkin

Tartışma ve Sonuçlar

Uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin sosyal gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en çok dile getirilen sorunun çocukların arkadaşlık kuramaması ve içe kapanması olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine etkilerini inceleyen Taşdemir (2022), uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanamadığını ve bu durumun öğrencileri psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ekrem (2023) bu sonuçları destekler nitelikte, uzaktan eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından yetersiz kaldığı ve bu seviyedeki öğrencilerin eğitim öğretimi için uygun bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eldeki verilerden uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin okul kurallarına uyum konusunda zorlandıkları, yüz yüze eğitimle okula başlayan öğrencilere kıyasla paylaşma, yardımlaşma ve birbirlerini kabullenme konularında daha zayıf oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlara paralel bulgular elde eden İncetaş ve Kaf (2022), uzaktan okuryazar olan öğrencilerin genel olarak okul ve sınıf kurallarına uyum konusunda zorlandıklarını ve yeteri kadar sosyalleşemediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Hebecci vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal bağlarının zayıfladığı ifade edilmiştir. Karakaya vd. (2020) ise okul ortamından uzaklaşan öğrencilerin aidiyet duygularını yitirdiği ve çeşitli psikolojik sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde bencilliğin arttığı, sevgi, saygı, merhamet ve hoşgörü gibi insani değerlerin yüz yüze okuma yazma eğitimi alan öğrencilere oranla daha zayıf olduğu ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim ve bütünlük sağlanamadığı tespit edilmiştir. Diamanti ve Nikolaou (2021), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal gelişiminde gözlemlenen bu sorunların gelecekte de öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik etkilerinin olacağına dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilere yeteri kadar grup çalışması yaptırılmadığını ve buna bağlı olarak empati kurabilme becerisinin ve akran eğitiminin geri kaldığını göstermektedir. Taşdemir'in (2022) uzaktan eğitim döneminde akran eğitiminin yeteri kadar gelişmediğine dair elde sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin verdiği bilgilerden, uzaktan eğitimle okuryazar olan öğrencilerin sorumluluk almakta zorlandıkları ve kişisel ihtiyaçlarını karşılama konusunda bile sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun öğrenci velilerinin pandemi döneminde

aşırı korumacı davranmalarından ve birçok işi çocukların yerine yapmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.7. Öneriler

Bu bölümde uzaktan eğitim tecrübesi edinmiş öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan ve mevcut durumda çalışmakta olan öğretmenlere uzaktan eğitim ve uzaktan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin benzer durumlarda dezavantajlı öğrenci gruplarında yaşanabilecek kayıpların telafi edilmesi ve bu öğrencilerin genel başarı durumlarının artırılması hususlarındaki görüşleri sunulmuştur.

- MEB tarafından alınacak tedbirlerle fakültelerde yeni yetişen ve hali hazırda çalışmakta olan öğretmenler uzaktan eğitim konusunda donanımlı hâle getirilmelidir.
- Öğretmenler bilgisayar kullanımı, dijital beceriler ve uzaktan eğitim programları konularında kendini yetiştirmelidir.
- Özellikle uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğretmenler süreci yaşayan öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmalıdır.
- Covid 19 pandemisi sürecinde yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde veli desteğinin verimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple savaş, salgın hastalık ve doğal afet gibi durumlarda uzaktan eğitim sürecine geçilmesi hâlinde uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerinin velilerle işbirliği içerisinde yürütülmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca süreç sonunda yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte yapılacak telafi çalışmalarında da mutlaka veli desteği sağlanmalıdır.
- Ülke genelinde ve özellikle okullarda internet ağı ve dijital altyapı geliştirilmelidir. Benzer durumlarda yapılacak olan uzaktan eğitim öğretim faaliyetleri öğretmenler tarafından okul ortamında, sınıflardan yapılmalıdır.
- Covid 19 pandemisi sürecinde yapılan canlı derslerde öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenler özellikle uzaktan sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmelidir.
- Yapılan araştırma kapsamında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili ve verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitimle eğitim öğretim

faaliyetlerini bir şekilde devam ettirmeye çalışmış öğrenciler, yüz yüze eğitim süreci başladığında yapılacak ekstra çalışmalarla ve kurslarla desteklenmelidir.

- Uzaktan eğitime erişim konusunda zorlanan ve özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrencilere dijital materyal, araç gereç ve kaynak kitap konusunda destek olunmalı ve yaşanan fırsat eşitsizliğinin etkilerini en aza indirgeyebilmek için bu bölgelerde devlet desteği ve öğretmen rehberliği artırılmalıdır.
- Benzer süreçlerin yaşanması sonucu dezavantajlı öğrenci gruplarında telafisi mümkün olmayan öğrenme kayıplarının ortaya çıkması durumunda sınıf tekrarı uygulanmalıdır.
- Bu çalışma Yozgat ilinde ve sadece ilkokullarda yürütülmüştür. Benzer bir çalışmanın ülke genelinde ve tüm eğitim kademelerinde yapılmasının uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Abasioğlu, A. (2023). *Pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde eğitim platformları ve z-kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayın No. 801456) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, N., & Sural, Ü. Ç. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımaları: Birinci sınıf öğretmen ve veli deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 142-209. <https://doi.org/10.29299/kefad.1160758>
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20479/218121>
- Alan, Y., & Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (72), 541-562. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4451>
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Allington, R. (2006). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (2. Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5), 320-321. https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 8(1), 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>

- Alyılmaz, S., & Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (45), 7-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tdded/issue/42617/505862>
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading Washington. DC: *National Institute of Education*, 180-87. <https://www.jstor.org/stable/42899086>
- Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C., & Matsheng, M. (2020). Stemming learning loss during the pandemic: A rapid randomized trial of a low-tech intervention in Botswana. *SSRN Electronic Journal*, 44. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3663098>
- Arar, A., & Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 15-16.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, H. M. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin veli ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 824768) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 35-41.
- Ataş, U., & Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1245-1268. <https://doi.org/10.16916/aded.781685>
- Atık, H., & Avcı, F. (2021). Covid-19 salgın sürecinde 1. sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitim teknolojileri ile ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 687-708. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/67938/994240>

- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde eba tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787592>
- Aytaç, T. (2021). The Problems Faced by Teachers in Turkey during the COVID-19 Pandemic and Their Opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286522>
- Babayiğit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de ana dili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 181-190. <https://doi.org/10.18506/anemon.459985>
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaman, F. (2014). *Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/58115/772767>
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling reading ability gain in kindergarten children during COVID-19 school closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371>
- Baş, Ö., Sirem, Ö., Akyol, H., & Gök, B. (2023). Investigation of reading skill

- development of primary school students in the Covid 19 process. *Reading & Writing Quarterly*, 39(4), 300-317.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2103055>
- Baştuğ, M., & Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her ses/ harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma uygulamalı el kitabı* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Battro, A. M., & Fischer, K. W. (2012). Mind, brain, and education in the digital era. *Mind, Brain, and Education*, 6(1), 49-50. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01137.x>
- BAU. (2020). *BAU uzaktan eğitim raporu*. Erişim adresi (5 Eylül 2024): <https://www.haberturk.com/bau-uzaktan-egitim-raporunu-acikladi-2680614>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). DOI:10.7827/TurkishStudies.44460
- Baymur, F. (1954). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. İnkilâp Kitabevi.
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239. <http://ijeass.gedik.edu.tr/tr/pub/issue/67402/1050120>
- Bozgün, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1026-1040. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1096803>
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi* (Yayın No. 432498) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769>

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi. <https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Bullock, L. M., Gable, R. A., & Mohr, J. D. (2008). Technology-mediated instruction in distance education and teacher preparation in special education. *Teacher education and special education*, 31(4), 229-242. <https://doi.org/10.1177/0888406408330644>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri, çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 148-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/26563/279711>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/840233>
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceylan Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*

- (Balıkesir ili örneği) (Yayın No. 345867) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Orlando, Fl: Harcourt, Brace and World.
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., & Zhu, R. (2021). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic. *China Economic Review*, 68, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101629>
- Cohen, D. (2020). *Surviving lockdown: Human nature in social isolation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003105091>
- Collie, R. J. (2021). Covid-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1),1-15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. edition). Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çağatay, M. (2021). Salgın sürecinde öğretmen yetiştirme. A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 salgınının Türk eğitim sistemine yansımaları* (1.Baskı, 1.Cilt, 89-98). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çavdarlı, S. D., & Yılmaz, R. K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113. <https://doi.org/10.51460/baebd.1149973>
- Çelenk, S. (1983). İlkokuma yazma öğretiminde yanlış bir uygulama. *Çağdaş Eğitim*. (77), 27-28.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, R. N. (2022). *Web destekli doğru ve hızlı okumayı geliştirme programının ilkokul öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* (Yayın No. 724668) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çetinkaya, F. Ç., & Elalmış, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 598-618. <https://doi.org/10.16916/aded.1108579>
- Çiftçi, S. G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri* (Yayın No. 488716) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*. <https://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf>
- Çoruk, A., & Moran, C. (2021). Salgın sürecinde temel eğitim. *Covid-19 salgınının Türk eğitim sistemine yansımaları*, 1, 29-43.
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/doujournal/issue/66647/1042791>
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.007>
- Demir, C. (2019). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. (Ö. Yılar, Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 117-136). Ankara: Pegem Akademi
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39). <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4781/65913>

- Demiray, U., & İşman, A. (2001). History of distance education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115681>
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Desai, M. S., Hart, J., & Richards, T. C. (2008). E-Learning: Paradigm shift in education. *Education*, 129(2), 327-334. <https://www.learntechlib.org/p/107217/>
- Devran, Y., & Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.2.003.x>
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203412497>
- Diamanti, K., & Nikolaou, S. M. (2021, January). Distance Learning in the Shadow of Pandemic Covid-19 in Greece. In *Academic Conference Proceedings. Virtual Conference* (Vol. 28).
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help. *McKinsey & Company*, December, 8, 6-7.
- Dudak, H. Ş. (2022). *Uzaktan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* (Yayın No. 721426) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dudak, H. Ş., & Biçer, N. (2022). Uzaktan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 979-993. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1123252>
- Dumont, D. (2006). *Le geste decriture: Methode d'apprentissage Cycle1- Cycle 2*. Paris: Hatier.
- Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297809>
- Durdu, E., Tezcan, S., & Çelik, E. (2016). *Uzaktan Eğitimin Tarihçesi*. Erişim adresi (18

Mayıs 2024): <https://uzaktanegitimtarihce.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/uzaktan-egitim-tarihcesii.pdf>

- Ekrem, M. (2023). *Covid-19 salgın sürecinde uygulanan zorunlu uzaktan eğitimin ilk okuma-yazma öğretimine etkisi* (Yayın No. 804160) [Yüksek Lisans Tezi, Munzur Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elkatmış, M. (2014). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Emre, Y. (2002). Kitle iletişim araçları ve www teknolojilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılması. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Ercan, M. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma - yazmayı öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Fincham, N. X. (2015). *Metacognitive knowledge development and language learning in the context of web-based distance language learning: A multiple-case study of adult EFL learners in China*. Michigan State University. Educational Psychology and Educational Technology.

- Fleming, S., & Hipple, D. (2004). Distance education to distributed learning: Multiple formats and technologies in language instruction. *CALICO journal*, 63-82. <https://www.jstor.org/stable/24149444>
- Flick, U. (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.
- Förster, N., Forthmann, B., Back, M. D., & Souvignier, E. (2023). Effects of the COVID-19 pandemic on reading performance of second grade children in Germany. *Reading and writing*, 36(2), 289-315. DOI:10.1007/s11145-022-10379-y
- Geven, K., & Hasan, A. (2020). *Learning losses in Pakistan due to COVID-19 school closures: A technical note on simulation results*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/34659>
- Girgin, Ü. (2008). İlköğretimde ilk okuma yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47957/606765>
- Göktaş, Y., Gedik, N. T., Kocaman-Karoğlu, A., & Çağıltay, K. (2009). Öğretim teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ndeki tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 81-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296453>
- Gören, S. Ç., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı, & E. Ünal, (Ed.) *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun (3. baskı)*, 1-33.
- Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. W. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The journal of educational*

research, 91(5), 290-297. <https://doi.org/10.1080/00220679809597556>

- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi* (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Güler, B. (2023). *Covid- 19 salgın sürecinde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri* (Yayın No. 790328) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/286588>
- Gürbüz, E. & Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1088-1094. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.647>
- Gürsül, N. (2022). *İlk okuma yazma öğreten sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın No. 768512) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hall, M., & Wilson, R. (1972). *Reading and the elementary school child*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Hamadache, A., & Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation: politiques, stratégies et illustrations*. UNESCO/OECD

- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (9. Edition). New York: Longman.
- Hashim, H. (2018). Application of technology in the digital era education. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 1(2), 1.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271267>
- Hiltz, S. R., & Wellman, B. (1997). Asynchronous learning networks as a virtual classroom. *Communications of the ACM*, 40(9), 44-49. <https://doi.org/10.1145/260750.260764>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universitat Oldenburg.
- Hrastinski, S. (2007). *Participating in synchronous online education* [Doctoral Thesis]. Lund University Department of Informatics.
- Işıkdogan, Ş. (2023). *Covid-19 salgını sürecinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar* (Yayın No. 799737) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İncetaş, F., & Kaf, Ö. (2022). Covid-19 salgın sürecinin öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarına yansımalarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 156-175. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/29>
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman & Littlefield.
- Kahraman, M., Kılınç, A., & Şenol, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayınevi.

- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. DOI:10.2399/yod.20.730688
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Karalisi, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 126. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3789022>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kasa Ayten, B., & Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies-Language*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-uluslararası Pedandragoji dergisi*, 1(1), 55-73. <https://doi.org/10.7051/e-ijpa.20>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kazu, H., & İlhan, M. G. Ö. (2023). Hibrit eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 33-60. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1055654>
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.

<https://doi.org/10.1080/0158791800010102>

- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kılınç, M., Afacan, P., & Uzunpınar, U. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilkokul 1. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kırmızı, F. S., & Büyükdağ, G. (2022). Öğretmen görüşlerine göre Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413. <https://doi.org/10.17679/inuefd.958090>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 2259- 2268.
- Koylu, D. P. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın No. 706186) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, K. (1999). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köroğlu, A. İ., Mehmet, Ö., Akgün, İ., & Köroğlu, F. (2024). Pandemi sürecinde canlı dersin ilk okuma ve yazma öğretimi üzerindeki etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 149(149), 249-264. DOI : [10.29228/ASOS.74630](https://doi.org/10.29228/ASOS.74630)
- Köse, O. (Ed.). (2017). *Geçmişten günümüze göç*. Canik Belediyesi.
- Kuhfeld, M. & Tarasawa, B. (2020). The Covid-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic

- achievement. NWEA. Erişim adresi (23 Haziran 2024): https://www.norwalkacts.org/wp-content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105585
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36(2), 263-288. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Lyon, G. R. (1998). Overview of Reading and Literacy Initiatives. ERIC. https://texasldcenter.org/wpcontent/uploads/2021/04/Reid_Lyon_Testimony_to_Senate.pdf
- Major, L. E., Eyles, A., & Machin, S. (2021). *Learning loss since lockdown* (No. 614). Centre for Economic Performance, LSE. https://cep.lse.ac.uk/_new/publications/abstract.asp?index=8228
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.
- McGreal, R., & Elliott, M. (2008). *Technologies of online learning (e-learning)*. Edmonton: AU Press
- MEB. (2020a). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı*. Erişim adresi (2 Eylül 2024): <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcukkoronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta Başlayacak Uzaktan Eğitime İlişkin Detayları Anlattı*. Erişim adresi (2 Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-marttabaslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlattı/haber/20554/tr>
- MEB. (2020c). *18 Eylül'e Kadar Sürecek Uzaktan Eğitimin Yol Haritası*. Erişim adresi (2

- Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitimdoneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr>
- MEB. (2020d). *Ara Tatilin Ardından Ders Zili 23 Kasım Pazartesi Günü Uzaktan Eğitimle Çalıyor*. Erişim adresi (2 Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/ara-tatilin-ardindanders-zili-23-kasim-pazartesi-gunu-uzaktan-egitimle-caliyor/haber/22007/tr>
- MEB. (2021a). *Basın Açıklaması*. Erişim adresi (2 Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23320/tr>
- MEB. (2021b). *“Telifide Ben de Varım” Başlıyor*. Erişim adresi (4 Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/telifide-ben-de-varim-basliyor/haber/23605/tr>
- MEB. (2021c). *Bakan Özer, Okullarda Yüz Yüze Eğitim Hazırlıklarının Detaylarını Açıkladı*. Erişim adresi (4 Eylül 2024): <http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-okullardayuz-yuze-egitim-hazirliklarinin-detaylarini-acikladi/haber/23938/tr>
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Erişim adresi (21 Ağustos 2024): <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 22-38). London & Newyork: Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Nikiforuk, A., & Erkanlı, S. (2001). *Mahşerin dördüncü atlısı: Salgın ve bulaşıcı hastalıklar tarihi*. İletişim yayınları.
- Orhan Karsak, H. G., & Şan, İ. (2024). Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda ilk okuma yazma. *İlkokullarda Dil Öğretimi*, 167.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).
<https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5306>
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara*, 55, 60.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (2), 67-74.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16672/329865>
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475774>
- Özcan, A. F., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86.
<https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Özer, B., & Duran, V. (2021). *Uzaktan eğitimde öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 28(3):1124–29. DOI: 10.24106/kefdergi.722280.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Evaluation of primary school teachers’ self-efficacy beliefs in teaching of emergent literacy). *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 1(3), 1-26.
<https://ankad.org/index.php/ankad/article/view/20>
- Papi, C., & Büyükaslan, A. (2007). Türkiye ve Fransa’daki uzaktan eğitimde gelişmeler: Hangi eğitim hakkı. In *Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan/Değişim Sorunsalı* (Vol. 2).
- Park, Y. J., & Bonk, C. J. (2007). Synchronous learning experiences: Distance and residential learners’ perspectives in a blended graduate course. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), 245-264.

<https://www.trainingshare.com/pdfs/6.3.6.pdf>

Patarapichayatham, C., Locke, V. N., & Lewis, S. (2021). COVID-19 learning loss in Texas. *Istation: Dallas, TX, USA*. Erişim adresi (3 Temmuz 2024): https://www.istation.com/hubfs/Content/downloads/studies/COVID19_Learning_Loss_Texas.pdf

Patrinos, H. A., Vegas, E., & Carter-Rau, R. (2022). An analysis of Covid-19 student learning loss. *Policy Research Working Paper Series*, (10033). <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/10033.html>

Pearson, P. D. (2004). The reading wars. *Educational policy*, 18(1), 216-252. <https://doi.org/10.1177/0895904803260041>

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: A case study of virtual university of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21-39. <https://www.learntechlib.org/p/171556/>.

Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of COVID-19. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE) ISSN: 1300-915X*, 10(2), 251-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2173766#page=9>

Raymond, F. B. (2000). Delivering distance education through technology: A pioneer's experience. *Campus-Wide Information Systems*, 17(2), 49-55. <https://doi.org/10.1108/10650740010317005>

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to book*. (Second Edition). Columbus, OH: Merrill/Prentice- Hall Publishing Company. ISBN 0-02-399573-4. https://digitalcommons.usu.edu/teal_facpub/478/

Rinekso, A. B., & Muslim, A. B. (2020). Synchronous online discussion: Teaching English in higher education amidst the Covid-19 pandemic. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5 (2), 155-162. <https://pdfs.semanticscholar.org/5285/8ad5a8db4d638522bdcdc32ab16506fa129c.p>

df

- Sağırlı, M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağırlı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 385-402. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71569/1151696>
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi*. Erişim adresi (2 Eylül 2024): [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/toplumda-salginyonetimi/salgin-yonetimi-ve-calisma-rehberi/Covid- 19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi.pdf](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/toplumda-salginyonetimi/salgin-yonetimi-ve-calisma-rehberi/Covid-19%20Salgın%20Yönetimi%20ve%20Çalışma%20Rehberi.pdf)
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişmi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sethi, G. K., & Saini, N. K. (2020). COVID-19: Opinions and challenges of school teachers on work from home. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 10(4), 532-536. DOI : 10.5958/2349-2996.2020.00115.9
- Sherman, I. W. (2020). Dünyamızı değiştiren on iki hastalık. Çev: Emel Tümbay, Mine Anğ Küçüker. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, 5.
- Simon, M. K., & Goes, J. (2011). What Is Phenomenological Research. Erişim adresi: <http://www.dissertationrecipes.com>
- Simonson, M. (2003). A definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), vii.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance* (4th Edition). Boston: Pearson.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of mathematics, science and technology education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sözen, N. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/58844/821764>

Susar Kırmızı, F., & Ünal, E. (2017). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahan, B. E., & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2375-2407. <https://doi.org/10.26466/opus.883814>

Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19822/212240>

Şahin, A. (2011). İlk okuma ve yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi (121-134)*. Ankara: Pegem Akademi.

Tabak, B. T. (2021). *İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın No. 705832) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Taş, Y., Eminoğlu, S., Atila, G., Yıldız, Y., & Bozkurt, Ü. (2021). Teachers' self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the Covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 229-253. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002868>

Taşdemir, A. (2022). *Covid-19 küresel salgın sürecinin öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayın No. 752851) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

TDK, (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yay.

TEDMEM. (2020). *Covid-19 ve dünyada okulların durumu*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/covid19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu>

Teke, G. (2022). *Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim ile devam eden ilk okuma yazma sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayın No. 738555) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekin, A. (2020). *Suriyeli mültecilerin okullaşma oranı*. Erişim adresi (23 Aralık 2024): <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/05/26/uzaktan-egitim> suriyeli-

ogrencilerin-egitimden-kopma-riskini-artiriyor

- Temur, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin “covid-19” salgını sürecinde uzaktan ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın No. 788663) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10370/126924>
- Toplu, M., & Gökçearslan, Ş. (2012). E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 501-535. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48846/622307>
- Tosunoğlu, M. (2006). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 195-222. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/721452>
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., & Arslan, F. (2008). 2005 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 117-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziticaretturizm/issue/49891/639523>
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim, eğitim reformu girişimi*. Erişim adresi (4 Eylül 2024): https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR21_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli*

Eğitim Dergisi, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>

Uğur Göçmez, A., & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977079>

UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. Erişim adresi (1 Eylül 2024): <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

UNESCO. (2021). *Okulların kapalı kaldığı süre*. Erişim adresi (1 Eylül 2024): <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülkeroğlu, O. (2022). *Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve Covid-19 sürecindeki ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların karşılaştırılması* (Yayın No. 740817) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Üst, E. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının incelenmesi* (Yayın No. 389159) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>

Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Verduin, J. R., & Clark, Jr. T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları*. (Çev: İ. Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- WHO. (2020). *Q&As on COVID-19 and related health topics*. Erişim adresi: <https://www.who.int/newsroom/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gsbdergi/issue/39953/474327>
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294-305. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7804/102332>
- Yılar Ö. (2015). *İlk okuma ve yazma öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Seçkin.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2013). Türkiye’de ana dili öğretim programları. Cemal Yıldız (Editör). *Türkçe Öğretimi*.
- Yıldız, F., & Yüksel, D. K. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 56-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/74619/1140489>
- Yıldız, H., & Dursun, H. (2022). İlkokul 1. sınıfta uzaktan eğitimle okuma yazma sürecine ilişkin veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 507-529. <https://doi.org/10.16916/aded.1064362>
- Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, V., Bulut, S., & Zalımlıhan, R. (2024). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kâğıt pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(40), 61-71. DOI : [10.9761/JASSS3040](https://doi.org/10.9761/JASSS3040)
- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zayım, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece*

döneminin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Zhdanov, S. P., Baranova, K. M., Udina, N., Terpugov, A. E., Lobanova, E. V., & Zakharova, O. V. (2022). Analysis of learning losses of students during the COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 14(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1351347>

Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz* (Yayın No. 185196) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

Ek-1. Veri Toplama Aracı

Görüşme Soruları

Bu form Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Murat Yoldaş'ın "Uzaktan Eğitimle İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışmasının görüşme sorularını içermektedir. Çalışmanın amacı pandemi döneminde uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenmiş olan çocukların ilkokulun son yılına geldiklerinde akademik ve sosyal becerilerine ilişkin durumlarının nasıl olduğunu öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Katılarınız için teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Mezun Olunan Fakülte-Bölüm:

Okulun Sosyoekonomik Düzeyi: () İyi () Orta () Düşük

Lisansüstü Eğitim: () Var () Yok

Öğretmenlik Tecrübesi: yıl

1. Sınıf Tecrübesi:

Sorular:

1. Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretmeni olmayı nasıl tecrübe ettiniz? MEB size uzaktan ilk okuma yazma ile ilgili eğitim verdi mi? Hangi sorunlarla karşılaştınız? Süreci nasıl yönettiniz?
2. Sizce uzaktan ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerle yüz yüze öğrenen öğrenciler arasında akademik başarı açısından nasıl farklar bulunmaktadır? Örneklerle açıklayınız. Eğer varsa hangi derslerde başarısızlık sizce daha fazla hissediliyor? Neden?
3. Uzaktan ilk okuma yazma öğrenen öğrencileri yüz yüze öğrenen öğrencilerle kıyasladığınızda sosyal beceriler açısından (temel iletişim becerisi, arkadaşlık ilişkileri, empati kurma becerisi vb.) hangi farklılıklardan (olumlu/olumsuz) bahsedebilirsiniz? Örnek vererek açıklayınız.
4. Uzaktan ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin dördüncü sınıfa kadar geçen süreçte akademik başarıları ve sosyal gelişimleri açısından yüz yüze ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde karşılaşmadığınız herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Sizce bu problemler uzaktan eğitimden mi kaynaklanmaktadır yoksa farklı sebeplerden de bahsedilebilir mi? Açıklayınız.
5. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimle ilk okuma yazma öğretimini karşılaştıracak olursanız bir öğretmen açısından hangi noktalar sizin için daha kolaydı veya daha zordu?
6. Gelecekte derslerin bir kısmı ya da tamamı uzaktan eğitimle yapılabilir. Salgın, deprem ya da savaş gibi durumlardan dolayı uzaktan eğitime tekrar geçilebilir. Sizce öğretmen yetiştirirken bu durumları da göz önünde bulundurarak nelere dikkat edilmelidir?

Tecrübe sahibi bir öğretmen olarak mesleğe yeni başlamış ve uzaktan eğitim sürecini yaşamamış meslektaşlarınıza uzaktan eğitim ve uzaktan ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?

7. Sizce uzaktan eğitim imkânı bulunmayan dezavantajlı bölgelerde (köyler, kasabalar, Doğudaki, Güneydoğudaki ve Karadeniz'deki dağ köyleri vb.) yaşayan çocukların öğrenme kayıplarını gidermek ve ilkokul başarısını artırmak için neler yapılabilir? Bu konuda hangi önerilerde bulunurdunuz?



Ek-2. Etik Kurul Onayı/İzni



Ek-3. Kurum İzni



Ek-4. Katılımcılar İçin Gönüllü Olur Formu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, **Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulu**'ndan 18/10/2023 tarih ve 07/14 sayı ile izin alınan ve **Murat YOLDAŞ** tarafından yürütülen “**UZAKTAN EĞİTİMİLE İLKOKULA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL GELİŞİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

***Bozok Üniversitesi Etik Kurulu İzni Alındıktan Sonra Doldurularak Kullanılacaktır.**

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı ilkökul 1. sınıf gibi akademik temel becerilerin kazanıldığı, sosyalleşmeye ilk adımların atıldığı son derece kritik bir döneme uzaktan eğitimle başlayan öğrencilerin, ilerleyen eğitim- öğretim hayatlarında bu durumdan nasıl etkilendiklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırmada nitel desenlerden fenomenoloji yöntemi kullanılacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi(Başlama ve Bitiş Tarihi)	Eylül 2023- Aralık 2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	16 İlkokul Öğretmeni
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Yozgat İlinde Yer Alan Özel ve Devlete Bağlı İlkokullar
Görüntü ve/veya Ses Kaydı Alınacak mı?	☒ Evet ☐ Hayır

***Tablo Katılımcıların Anlayabileceği Biçimde, Akademik Dil Kullanılmadan Yazılacaktır.**

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

***Araştırma Yürütücüsü (Tez Çalışmalarında Danışman Tarafından İmzalanacaktır.)**

Adı ve Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Sefer AKTAŞ	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi	25/09/2023

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

KYT-FRM-155/00