



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN SORUN YAŞAYAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPTIKLARI UYGULAMALAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Senanur MÜFTÜOĞLU UZUN

NIĞDE

Haziran, 2023



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN SORUN YAŞAYAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPTIKLARI UYGULAMALAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Senanur MÜFTÜOĞLU UZUN

Danışman: Prof. Dr. Emre ÜNAL

NIĞDE

Haziran, 2023

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma-Yazma Öğretiminde Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Sorun Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Uygulamalar” başlıklı çalışmanın, bilimsel, ahlak ve etik kurallarına aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, kullandığım kaynaklardan da atıfta bulunarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 25.04.2023

Senanur MÜFTÜOĞLU UZUN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN SORUN YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPTIKLARI UYGULAMALAR

MÜFTÜOĞLU UZUN, Senanur

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Haziran 2022, 146 sayfa

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde, okuma yazma becerilerini edinmede güçlük çeken öğrencilere dönük yaptıkları uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Böylece okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere dönük yapılan uygulamalar sistemli bir şekilde çalışma içeriğinde verilmiş ve sınıf öğretmenlerine bu konuda bir çerçeve sunulmuştur.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapmakta olan, 2020-2021 eğitim öğretim yılında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve mesleki kıdemi 5-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılan görüşmeler video olarak kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bir kısmının teknolojik araçlara ulaşmakta zorluk çektiği, internet alt yapısının bazı bölgelerde yetersiz olduğu, velilerin uzaktan eğitim sürecine fazla müdahil olmalarının yarattığı birtakım zorluklar, iletişim kopuklukları gibi genel sorunların yanı sıra okuma ve yazma öğretimi süreçleri için de kendi bağlamlarında birçok güçlük tespit edilmiş ve sınıf

öğretmenlerinin bu güçlükleri gidermeye yönelik birçok uygulama gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, İlk Okuma Yazma Süreci, Okuma Yazma Güçlüğü, Nitel Araştırma, Durum Çalışması



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

PRACTICES ATTRIBUTED BY TEACHERS TO STUDENTS WHO HAVE PROBLEMS IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION IN READING AND WRITING TEACHING

MÜFTÜOĞLU UZUN, Senanur

Department of Basic Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Emre ÜNAL

June 2022, 146 pages

In this study, it was aimed to determine the practices of classroom teachers towards students who have difficulty in acquiring literacy skills during the distance education process. Thus, the applications for students with reading and writing difficulties were systematically given in the content of the study and a framework was presented to the first grade teachers.

The research was carried out within the scope of case study, one of the qualitative research designs. In determining the study group of the research, criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling types, was used. In this direction, primary school teachers working in the Şehitkamil district of Gaziantep province, working as first grade teachers in the 2020-2021 academic year and having a professional seniority of 5-20 years, constituted the study group of the research. Interview was used as data collection technique in the research. In order to conduct the interviews, a semi-structured interview form was prepared by the researcher. The interviews were recorded as video. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data.

According to the findings obtained as a result of the research, some of the students have difficulty in accessing technological tools, the internet infrastructure is

insufficient in some regions, some difficulties caused by parents' excessive involvement in the distance education process, communication breakdowns, as well as many problems in their own contexts for the reading and writing teaching processes. difficulties were identified and classroom teachers were asked to shoot videos, send ready-made videos, raise awareness of parents, ask them to send videos, etc. to overcome these difficulties. It has been concluded that many applications have been made.

Keywords: Distance Learning, Initial Literacy Process, Difficulties faced in Literacy, Qualitative Research, Case Study



ÖNSÖZ

Araştırma konusunun belirlenmesinden, bitirme aşamasına kadar süreç boyunca akademik bilgisi ve mesleki deneyimi ile yolumu aydınlatan, desteğini her daim hissettiğim, esprili dili ile sürecin keyifli ve eğlenceli geçmesini sağlayan, tüm sorularımı sabırla yanıtlayan, öğrencisi ve danışanı olmaktan lisans eğitimimden bu yana gurur duyduğum çok kıymetli saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Emre ÜNAL'a,

Bu süreçte ve hayatımın her döneminde, her anımda yanımda olan, beni hiç yalnız hissettirmeyen, sevgisi ve ilgisi sayesinde beni oldukça motive eden, hep arkamda durduğunu ve bana inandığını hissettiğim yol arkadaşım, canım eşim Muhsin UZUN'a,

Tüm eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteğini her zaman hissettiğim, kendisini başarılarımla gururlandırmayı hedef bildiğim sevgili babam Mustafa MÜFTÜOĞLU'na,

Çocukluğumdan bu yana, her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da tüm nazımı çeken, ilgisi ve desteğiyle yükümü hafifleten, sürecimi kolaylaştıran biricik annem Neşe MÜFTÜOĞLU'na,

Desteklerini ve iyi dileklerini hiç esirgemeyen, çok sevdiğim kız kardeşlerim Esin Yağmur MÜFTÜOĞLU, Esila MÜFTÜOĞLU, Türkan MÜFTÜOĞLU BATUR ve değerli eşi Münir BATUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xv
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Konusu ve Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. BÖLÜM.....	8
İLGİLİ ALANYAZIN.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	8
2.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	10
2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	13
2.1.4. İlk Okuma Yazma Sürecinde Yaşanan Güçlükler	14
2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	19
2.1.6. Sese Dayalı İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	25

2.1.7. Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	30
2.1.8. Uzaktan Eğitim.....	40
2.1.9. Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Döneminde Eğitim Öğretim	46
2.1.10. İlgili Araştırmalar	48
3.BÖLÜM	60
YÖNTEM	60
3.1.Araştırmanın Deseni.....	60
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu	61
3.3.Verİ Toplama Aracı.....	62
3.4.Verilerin Toplanması.....	63
3.5.Verilerin Analizi.....	63
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliğı.....	64
4.BÖLÜM	65
BULGULAR VE YORUM	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
5.BÖLÜM	91
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Sonuç	91
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	92
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	93
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	94
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	94
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	95
5.2. Tartışma.....	96

5.2.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	96
5.2.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	99
5.2.3. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	103
5.3. Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	106
EKLER	129



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma ve Yazma Sırasında Görülen Sorunlar.....	17
Tablo 2. Okuma Sürecinde Katılım Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 3. Okuma Sürecinde Ders Esnası Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
Tablo 4. Okuma Sürecinde Veli Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	70
Tablo 5. Okuma Sürecinde Deneyimsizlik Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..	71
Tablo 6. Okuma Sürecinde Ders Esnasındaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	72
Tablo 7. Okuma Sürecinde Veli Görüşmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 8. Okuma Sürecinde Ders Dışı Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	74
Tablo 9. Okuma Sürecinde Derse Katılmayanlara Özel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 10. Yazma Sürecinde Yazmaya Hazırlık Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 11. Yazma Sürecinde Veliden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	78
Tablo 12. Yazma Sürecinde Ders Esnası Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri....	79
Tablo 13. Yazma Sürecinde Yazıdaki Biçimsel Problemlerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	80
Tablo 14. Yazma Sürecinde Yazıdaki Dil Bilgisel Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	81
Tablo 15. Yazma Sürecinde Ders Esnasında Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	82
Tablo 16. Yazma Sürecinde Ders Dışı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri..	83
Tablo 17. Yazma Sürecinde Genel Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	85
Tablo 18. Yazma Sürecinde Veli Desteğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	86

Tablo 19. Telafi Döneminde Hazırlık Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	87
Tablo 20. Telafi Döneminde Okuma Yazma Süreçlerindeki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	89
Tablo 21. Telafi Döneminde Okuma Yazma Süreçlerinde Kullandıkları Yöntem Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	91



EKLER LİSTESİ

Ek-1: Araştırma İzni

Ek-2: Görüşme Soruları



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ve problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Araştırma Konusu ve Problem Durumu

Tüm dünyada bir krize sebep olan Covid-19 salgınına ilişkin ilk vakalar 31.12.2019 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'ne bildirilmiştir. Bu vakalar Çin'in Hubei eyaletindeki Vuhan kentinde art arda görülmüş ve zatürre olarak adlandırılmıştır. Vakaların hızla yayılması sonucu Dünya Sağlık Örgütü 5 Ocak 2020 tarihinde bu hastalığın daha önce insanlar üzerinde tespit edilmemiş yeni bir salgın olduğunu ilan etmiştir. Eş zamanlı olarak birçok ülkede söz konusu hastalık yayılırken 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de de ilk koronavirüs vakası açıklanmıştır. Yine aynı gün içerisinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi ilan edilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020).

Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü tarihten bir gün sonra yani 12 Mart 2020'de ise tüm ilk ve orta dereceli okullar ve üniversitelerde eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitime geçiş sürecinde hazırlanmak için eğitime iki haftalık bir ara vermiş, üniversiteler ise halihazırda bir uzaktan eğitim sistemleri olduğundan dolayı bir haftalık aranın ardından uzaktan eğitime başlamıştır. Uzaktan eğitim, eğitim-öğretim sürecinin aksamasına sebebiyet veren nedenleri ortadan kaldırarak, gelişen teknolojiden faydalanmak üzere zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde bireylere eğitim-öğretim imkanı sunmaktadır (Özbay, 2015).

Uzaktan eğitim geçmiş dönemlerde belli ülkeler tarafından kullanılmıştır. Ancak hiçbir zaman pandemi sürecindeki kadar yoğun bir talep yaşanmamıştır (Yılmaz vd., 2020). Pandemi nedeniyle Çin, ABD, İtalya, İspanya, Fransa, Kore ve Almanya başta olmak üzere pek çok ülke yüz yüze eğitim uygulamalarına ara vermek zorunda kalmıştır (Can, 2020). Türkiye'de de dünya ülkelerinde olduğu gibi virüsün yayılımını

azaltmak amacıyla birçok tedbir alınmıştır. Bunlardan biri de okullarda eğitime ara vermek olmuştur. Dolayısıyla ülkemizdeki öğrenciler ve öğretmenler için uzaktan eğitim süreci başlamıştır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021).

Türkiye’de uzaktan eğitim süreci, öğretmen ve öğrenciler için tecrübe edilmemiş ve sıra dışı bir durumdur. Eğer bireyler teknolojik anlamda belli düzeyde yeterliliğe sahip değilse ve uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği kanallarda altyapı gibi sistemlerde eksiklikler varsa eğitim-öğretimden alınan verim azalmaktadır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Bu yoğun maruz kalış ve sisteme alışma sürecinin sonucunda ise uzaktan eğitimin hayatımıza temelli girdiği ve örgün eğitime geçildiğinde bile zaman zaman kullanılacağı hakkında fikir yürütmek zor değildir. Dolayısıyla da uzaktan eğitim ile yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinden üst düzeyde verim alabilmek için bu faaliyetleri geliştirici adımlar atılmalıdır.

Çağımızın gereği olarak bilginin üretimi de tüketimi de hızla gerçekleşmektedir. Hal böyle iken toplumların geleceği bilgi üretimine, ulaşımına ve kullanımına bağlı olmaktadır. Bu durum ise eğitimin temelini oluşturan ilk okuma yazma öğretiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Nasıl hayatının temeli ilkokulda atılıyorsa, öğrenmenin temeli de ilk okuma yazma öğrenimi sırasında atılmaktadır (Güneş, Uysal ve Taç, 2016).

Okuma ve yazma becerileri, hem ilkokulda hem de bireyin eğitim hayatının geri kalan kısmında önemli bir etkiye sahiptir. Bu beceriler sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde başarıya yön vermektedir (Göçer, 2000). Bireylerin eğitim hayatının temelini oluşturan bu süreç, yaşam boyu devamlılığı olan, kişilerarası iletişime katkıda bulunan ama aynı zamanda birçok öğrenme güçlüğüne bünyesinde barındıran bir sürekli beceridir (Ferah, 2001a). İlk okuma yazma öğretimi süreci hem öğrenci hem öğretmen hem de aileler için zorluklarla dolu bir süreçtir. Bu süreçte yalnızca okuma yazmayı öğretmek yerine okuduğunu anlayan, yorumlayan bireyler yetiştirmek amaçlanır. Dolayısıyla bu süreçten iyi bir verim alınabilmesi için okul-aile iş birliğinin başarıyla uygulanabilmesi gerekmektedir.

İlk okuma yazma sürecinde kritik rollerden birine sahip olan öğretmen faktörü dikkate alındığında, çocukların bu süreçte elde edecekleri her kazanım onların akademik ve kişisel gelişimine katkı sağlayacaktır (Özerbaş ve Güneş, 2015). İlk okuma yazma süreci bireyin hem akademik geleceği hem de yaşamı açısından büyük

öneme sahiptir. Bu aşamada yaşanılabilecek olumsuz durumlar, bireyin gelecekte okuma, yazma etkinliklerinin tümüne karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve hatta nefret etmesine dahi yol açabilmektedir. Çağımızda öğrenmenin en önemli aracı okuma olduğu için bu becerinin edinilmesinde karşılaşılan sorun başarısızlığa sebep olacaktır. Bu başarısızlık durumu ise bireyleri yaşamını ilerleyen dönemlerde de olumsuz bir şekilde etkileyecektir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010).

Öğrencilerin her biri farklı gelişim özellikleri gösterir dolayısıyla tüm öğrencilerin aynı zamanda, aynı işlemlerle, aynı hızda okumayı ve yazmayı öğrenmesi mümkün değildir. Okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler yaşitlarıyla aynı anda okuma ve yazmayı öğrenememektedirler. Bu öğrencilerin istenilen okuma yazma düzeyine gelebilmeleri için, onlara özel bir okuma ve yazma eğitimi vermek ve onlar için farklı öğretim stratejileri kullanmak gerekir (Altunbaş Yavuz, 2016).

Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir konu olduğu ve üzerinde durulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alanyazında uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar genellikle yükseköğretime ilişkin konulardan oluşmaktadır. Bu çalışmada “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde ilk okuma yazma sürecinde okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları iş ve işlemlere yönelik görüşleri nelerdir?” problem cümlesinden yola çıkarak uzaktan eğitim uygulamalarının ilkokul çağındaki birtakım etkileri incelenmiştir.

Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde tüm eğitim kademelerinin özellikle de birinci sınıfların bu süreçten fazlasıyla olumsuz etkilendiği görüşleri bağlamında olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla ilk okuma yazma sürecinde güçlükler çeken öğrencilere yapılan işlemler hakkındaki öğretmen görüşleri literatürü zenginleştirmeye katkı açısından oldukça önemli olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye genelinde uzaktan eğitim sürecinde farklı eğitim portalları kullanılmaktadır. EBA ve bu eğitim portallarının ilk okuma yazma öğretimi düzeyinde uygulayıcıları da sınıf öğretmenleri olması dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda daha iyiye nasıl ulaşırız, neler uygulayabiliriz noktalarında görüşlerinin alınması aslında bu

Çalışmanın amacını temellendirmiştir (Kesik ve Baş, 2021). Bu araştırmada sınıf şretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde, okuma yazma becerilerini edinmede güçlük çeken öğrencilere dönük yaptıkları uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Böylece okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere dönük yapılan uygulamalar sistemli bir şekilde çalışma içeriğinde verilecek ve sınıf şretmenlerine bu konuda bir ereve sunulacaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sınıf şretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Sınıf şretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklere ilişkin yaptıkları uygulamalar nelerdir?
- 3) Sınıf şretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Sınıf şretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklere ilişkin yaptıkları uygulamalar nelerdir?
- 5) Sınıf şretmenlerinin telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?

1.3. Araştırmanın nemi

İlk okuma yazma süreci bireylerin hem akademik geleceği hem de yaşamı açısından büyük öneme sahiptir. Bu süreçte birey okuma ve yazma konusunda gerekli bilgi ve becerileri edinirse bağımsız bir öğrenen olmasının önündeki engellerden birisi kalkmış olacaktır. Üstelik okuma yazma etkinliklerine karşı geliştireceği tutum olumlu olacak ve kendini etkili bir şekilde ifade edebilecektir. Bu nedenle okuma ve yazma ğretimi sürecine gereken önem verilmeli, bireylerin bu becerileri edinmesi ve geliştirmesi için gereken önlemler alınmalıdır.

11 Mart 2020 tarihi itibariyle Dünya Sağlık rgt'nün ilan ettiği küresel salgın neticesinde uzaktan eğitim faaliyetleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de

yaygınlaşmıştır. Geçmiş yıllarda daha çok yükseköğretim basamaklarında kullanılan uzaktan eğitim sistemi, salgının yayılmasını önlemek amacıyla ilk ve ortaöğretimde de kullanılmaya başlanmıştır. Böylece bireylerin okuma ve yazma gibi temel becerileri öğrendiği ilk okuma ve yazma öğretimi süreci de uzaktan öğretim ile verilmeye başlanmıştır

İlkokul birinci sınıfta kazanılması hedeflenen ilk okuma yazma öğrenimi bireyin hayatındaki en önemli basamaklardan biridir. Birey bu aşamada hayatı boyunca sürecek eğitim hayatının temelini oluşturacak en ciddi adımını atar. Bu süreçte herhangi bir nedenden kaynaklanan olumsuz bir durum, bireyin tüm hayatını etkileyebilecek güçtedir. Dolayısıyla, ilk okuma yazma öğretimi üzerinde durulması gereken, önemli ve hassas bir konudur (Ekin, 2018).

İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler başta ilkokul olmak üzere tüm kademelerde bireyin akademik başarısını doğrudan etkilemektedir (Sağırlı, 2015). Bu sebeptendir ki Cemiloğlu (2001)'na göre ilk okuma yazma öğretimi sınıf öğretmenliğinin uzmanlık isteyen, belirli bir programın titizlikle ve planlı bir şekilde yürütülmesi sürecinden geçen, hata yapmanın kabul edilebilir olmadığı önemli bir çalışma alanıdır.

Dünya Salgın Örgütü'nün (WHO) 11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 salgınının pandemi olarak ilan edilmesinin ardından, 14 Mart 2020 tarihi itibarıyla ülkemizde uzaktan eğitime geçiş gerçekleşmiştir. İlan edilen pandemi tüm dünyada bir kriz durumu yaratmıştır. Başta sağlık olmak üzere, eğitim, ekonomi ve sosyal yaşam üzerinde de oldukça derin izler bırakmıştır. Bu izlerin etkisi halen sürmekle birlikte, pandeminin ve etkilerinin ne zaman biteceğine dair kesin bir veri bulunamamaktadır (Can, 2020). Ülkemizde uzaktan eğitime ani geçişle birlikte okuma yazma öğretimi de çeşitli dijital platformlardan gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçte de uzaktan eğitimin, eğitim hayatımızda varlığını sürdürecektir. Hatta bu konuda Telli ve Altun (2020) çok kısa bir zaman sonra uzaktan eğitimin bir alternatif veya yüz yüze eğitimin destekleyicisi olmaktan çıkıp, eğitimin temelini oluşturacağını söylemektedir.

Yüz yüze eğitim süreçlerinde nasıl eğitim uygulamalarına yol çizen öğretim programları ise uzaktan eğitim süreçlerinde de eğitim uygulamalarına yön veren yine

öğretim programları olacaktır (Koç, 2020). Bundan dolayı Türkçe öğretim programında detaylıca yer alan ilk okuma yazma kazanımları uzaktan eğitim sürecinde de eksiksizce verilmelidir. Ancak kullanılan sistemin öğrenme ve öğretim süreci, değerlendirme aşamaları farklılaştığından dolayı uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde, okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları işlemlerde de değişiklikler olmuştur.

Literatürde ilk okuma yazma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilgili, uzaktan eğitim ile eğitim öğretimle ilgili ve hatta uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma süreci ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bunlara dair güçlükler ve yapılan uygulamalara dair çalışma eksikliği vardır. Bu araştırma uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere yaptıkları uygulamaları tespit edecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ile,

2020-2021 eğitim öğretim yılında birinci sınıfı okutan öğretmenlerle,

Bu öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan eğitim: Teknolojik imkanlar dahilinde, eğitim ihtiyacını gidermeyi amaçlayan öğretmen ve öğrenci için zaman ve mekan esnekliği sağlayan, ekonomik ve çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Can, 2005).

İlkokuma yazma öğretimi: “Erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan temel eğitimin birinci basamağında aile ve okul iş birliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir” (Baş, 2006).

Okuma güçlüğü: Bireyin yaşı, zeka düzeyi, almış olduğu eğitim göz önüne alındığında beklentinin önemli oranda altında kalan okuma başarısıdır (Küçükcaymaz, 2011).

Yazma güçlüğü: Yazma güçlüğü ya da diğer bir ifadeyle disgrafi bireyin yaşı, zeka düzeyi ve almış olduğu eğitim göz önüne alındığında beklentinin önemli oranda altında kalan yazma başarısıdır (Şahin, 2018).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bilgilerine yer verilmiştir. İçeriğinde ise ilk okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazma öğretiminin önemi, ilk okuma yazma öğretiminin amaçları, ilk okuma yazma sürecinde yaşanan güçlükler, ilk okuma yazma öğretim yöntemleri, sese dayalı ilk okuma yazma öğretimi, Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim, koronavirüs (Covid-19) pandemi döneminde eğitim öğretim ve ilgili araştırmalar başlıkları bulunmaktadır.

2.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Dil eğitiminde okuma ve yazma, alıcı dil ve verici yani üretici dil olmak üzere iki farklı alanda yer almaktadır. İki farklı alanda olmalarına rağmen dil öğretimine başlarken okuma ve yazma birlikte öğretilir. Alfabedeki her harf önce okunmak sonra yazılmak şartı ile öğretilir. Heceler, kelimeler ve cümlelerin de öğretildiği bu yazılı dil öğretiminin ilk adımına ilk okuma yazma öğretimi denmektedir (Güneş, 2019).

İlk okuma yazma kavramı genel anlamda ifade edilecek olursa, bireyin sözlü dilden yazı dili dünyasına geçiş yaptığı bir eşik süreci olarak kabul edilebilir. Bireyin yazı dilinin sembollerini okuyabilmesini, söylenenleri veyahut duygu, düşüncelerini yazıya dökebilmesini sağlayan dönemdir. Bu dönem sessizce okuyabilme dönemine kadar olan süreci içine almaktadır (Ferah, 2001).

Günümüzde yaşamakta olduğumuz bilgi çağı, bilgiye ulaşmamızı gerekli kılar. Bilgiye ulaşmanın ilk adımı ise okuma yazma öğrenmektir (Tosunoğlu, Tosunoğlu, ve

Arslan, 2008). Okuma yazma aslında insanların tecrübelerini nesilden nesile transfer etmesine yarayan, kuşaklar arası bağlantıyı sağlayan çok etkin bir haberleşme, anlaşma aracıdır. Dolayısıyla okuma yazmanın çağdaş uygarlığa dayanak olduğunu söylemek mümkündür (Öz, 1999).

Yaşamda bu kadar değerli olan okuma yazmanın nasıl öğretilceği de bir o kadar önemli bir konudur. Çünkü kazandırılması hedeflenen becerilerin niteliği öğretim biçimiyle de ilişkilidir. Dolayısıyla bireyin başarı düzeyini etkilemektedir. Bundan dolayı birinci sınıf formal eğitimin kritik dönemlerinden biridir. Zaten ilk kez okul kavramıyla karşılaşan çocuk, birçok farklı duyguyu bünyesinde taşır. Bir yandan okula başlamanın sevincini yaşarken öte yandan ailesinden evden ayrılmanın hüznünü yaşar. Bu da süreci daha zor hale getirir (Çelenk, 2006).

Modern yaşamın gelişmesiyle toplumlardaki okur-yazar birey sayısı çağdaşlığın bir ölçütü haline gelmiştir. Okuma yazma öğreniminin önemi bu kadar artmakta iken, ilk okuma yazma öğretiminin sadece ilk okuma yazma becerilerini kazandırmaktan ibaret olduğu yanlışlığı toplumda gittikçe azalan bir görüş olmuştur. Çünkü ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazma becerilerini kazanan çocuğun eş zamanlı olarak okuma alışkanlığı kazanması, okumaktan zevk alması ve işlevsel yazma becerisi geliştirmesi gibi ek kazanımlar da edinmesi hedeflenmektedir (Çelenk, 2002).

İlk okuma yazma öğrenimi, bireyin yaşamda kendine yer edinebilmesi, toplumda doğru ve etkin iletişim kurabilmesi, kendini ifade etmede başarıya ulaşabilmesi ve hatta kendini gerçekleştirebilmesi için önemli bir gereksinimdir. İlk okuma yazma süreci ise dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma vb. gibi temel becerileri geliştirmeyi hedefleyen dizgeli bir etkinliktir (Bay, 2008). Yani ilk okuma yazma süreci çocuğa anlaşılır okuma, okumaktan keyif alma, doğru ve düzgün yazma ve yazmaktan keyif alma gibi alışkanlıkları da edindirme sürecidir.

Bilgi dünyasındaki süreğin artış, bireyin eğitim öğretim hayatını daha önemli kılmaktadır. Bireyler okuma ve yazma becerilerine sürekli ihtiyaç duymakta ve yaşamları boyunca kullanmaktadır. Ayrıca ilk okuma yazma yalnızca Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de etkilidir. Çünkü tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Tüm dersler içerisinde okuma ve yazma etkinliklerini barındırır. Tabii okuma yazma bireyin yalnızca eğitim hayatında değil, hem okul içi hem okul

dışı faaliyetlerde hatta günlük yaşamın ta kendisinde en sık kullanılan beceri olmaktadır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020).

Ferah (2001), ilk okuma yazma dönemini, “Ali Baba ve Kırk Haramiler” hikayesindeki çocuğun “Açıl Susam Açıl” şifresini çizme sürecine benzetmektedir. Okuma yazmayı öğrendikten sonra definenin kapıları açılır ancak her öğrenci define kapısını açtıracak şifreyi aynı anda çözemez. Define kapısına gelindiğinde ona ne yapması gerektiğini öğretecek bir rehber ihtiyacı vardır. Bu rehberler, öğretmen, veli veya çocuğun bazı arkadaşlarıdır. Definenin şifresini çözmek her öğrenci için aynı zorlukta değildir. Kimi çok basit bir şekilde define kapısından içeri girerken, kimileri sendeleyebilir. Bazıları kapıyı hemen açabilirken, bazıları bir süre boyunca uğraşabilir.

Okul hayatında birinci sınıf, çocuğun okul hayatına ilk adımını attığı, ilk bilgi ve becerilerini kazandığı, öğrenci olmayı öğrendiği önemli bir süreçtir. Dolayısıyla birinci sınıf öğretmenleri de bu süreçte sadece okuma yazma öğretmeyi kendine görev edinmemeli, eş zamanlı olarak eğitsel davranışları da kazandırmalıdır (Cemaloğlu, 2001).

Ana dilin yanlış ve kusurlu kullanımının bir sebebi de yetersiz ve hatalı ilk okuma yazma öğretimidir. Günümüzde üniversite öğrencilerinde dahi kitap okuma seviyesinin çok altlarda olmasını, konuşurken, anlarken ve anlatırken yapılan hataların nedenlerini araştırırken ilk okuma yazma öğretimindeki eksiklikler incelenmelidir (Akyıldız, 2003).

2.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma öğretimi temel eğitimin en önemli öğretim etkinliğidir. Eğitimin önemli adımlarının atıldığı ilk dönem olan ilkokulda kazanılan beceriler ilkokulun sonraki kademelerinde de öğrencinin başarısını etkilemektedir. Hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, yorumlayabilen, analiz edebilen, zengin kelime hazinesine sahip olan, okumayı hayatına entegre etmiş öğrencilerin eğitim hayatlarında da iş hayatlarında da başarılı olmaları beklenmektedir. Bireylerin mutlu bir hayat sürmelerini sağlayan önemli etmenlerden biri de kuşkusuz başarı duygusudur. Saymış

olduğumuz bu nitelikler de eğitim öğretim hayatının temelinde yer alan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde edinilmektedir (Göçer, 2016).

Eğitim hayatında, tüm eğitim kademelerindeki başarıyı etkileyen ilkökul dönemi önemli bir yere sahiptir. İlkokul döneminin ise en önemli kademesi, geneli ailesinden ilk kez ayrılacak olan yedi yaş grubunun bulunduğu birinci sınıf basamağıdır. Birinci sınıfta çocuklar hem sosyal yaşantı deneyimi kazanmakta hem de öğretim sürecine dahil olmaktadır. Birinci sınıfta yalnızca okuma yazma öğretimi yapılmaz, aynı zamanda hayatın temelleri atılır. Dolayısıyla bireylerin hem yaşam hem de okul başarısı için ilk okuma yazma öğretimi çok önemlidir (Sağırlı, 2019).

Okuma aslında öğrenmenin en etkili yöntemlerinden biridir. Bu nedendendir ki okuma yazma programları, okul programlarının omurgasıdır diyebiliriz. Neredeyse tüm derslerde okuma yazma önemli bir yere sahiptir. Günümüzde eğitim teknolojisi çok gelişmesine rağmen bilgiye ulaşma yöntemleri içerisinde okuma önemli konumunu halen korumaktadır. Hatta öğrenme büyük ölçüde okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Bundan yapabileceğimiz çıkarım olarak iyi okuyamayan ve okuduğunu anlamakta zorlanan öğrencilerin okulda başarısız olacağını tahmin edebiliriz (Çelenk, 2006).

Çağdaş toplumlarda bireylerin önemli statülere ulaşması, alanında ilerleme sarf edebilmesi gelişmiş okuma yazma becerisine sahip olmasını gerektirir. Çünkü bir insana modern diyebilmek için onun kültürel bir birikime sahip olması gerekir. Bu da etkin okuma ve yazma becerisine sahip olmak ile mümkündür. Yani uygar insanlar okuma yoluyla edindiği bilgileri yazma yoluyla bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan yöntemlerden, öğreticiden, velilerden ve öğrencilerden kaynaklanan sorun veya sorunlar öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmekte çok zorlanmasına ve öğrenme sürecinin uzamasına neden olabilmektedir. Bu dönemde yaşanan olumsuz bir durum ise öğrencinin eğitim yaşantılarını da olumsuz yöne çekebilir. Örneğin yetişkinlerde sıklıkla görmekte olduğumuz yavaş okuma, anlamadan okuma, kendini ifade etmekte zorlanma gibi problemlerin temellendiği dönem ilk okuma yazma öğretim sürecidir (Cemaloğlu, 2001).

Okuma becerilerini kazandırmanın yanı sıra çocuklara okuma sevgisi aşılamak önemli bir sorumluluk olmaktadır. Çocukların bir yönlendirici olmaksızın okuma sevgisi, ilgisi ve motivasyonu kazanması mümkün değildir. Bu aşamada öğretmenler ve aileler çocuklara yardımcı olmalılardır (Akyol, 2009). Okuma yazma becerileri genellikle formal eğitim altında kazanılır. Yazma becerisi okuma becerisini de kapsayan bir dil becerisidir. Misal okuma bilmeyen birinin yazabilmesi de imkansızdır. Bundan dolayı önce okuma sonra yazma öğretimi yapılır. Ancak bu önce-sonra ifadesinden kasıt araya zaman girmesi değildir. Her iki faaliyet birbirini takip etmektedir. Yani harfler, kelimeler ve cümleler önce okutturulur hemen ardından yazdırılır. Dolayısıyla ardışık bir süreç olan okuma yazma öğretimi bir bütünlük içindedir (Coşkun, 2009).

Okuma faaliyeti hem eğitim hayatında hem toplumsal hayatta etkili bir öğrenme aracıdır. Ayrıca yalnızca Türkçe dersi değil, tüm dersler okumayı zorunlu kılar. Tabii okuma yazıyı görüp sesleri çıkararak söyleme eylemi değildir. Amaç anlayarak okuyabilmektir. İyi okuyamayan öğrenci anlamada da anlatmakta da zorlanır. Dolayısıyla yazılı kaynaklardan yeterince faydalanamaz (Nas, 2001).

Yine Nas (2001); birinci sınıfta yazmaya ilişkin kazandırılması gereken becerileri Türkçe Eğitim Programından yararlanarak şu şekilde sıralamıştır:

- 1) *“Adını, soyadını, sınıfını, numarasını yazabilmesi.*
- 2) *Öğretmenin, aile bireylerinin ad ve soyadlarını yazabilmesi.*
- 3) *Görülen ya da yaşanan bir olayı 3-5 cümleyle sınıfça yazabilmesi.*
- 4) *Bir resimde görülenleri 3-5 cümleyle sınıfça yazılması.*
- 5) *Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilmesi.”*

Öğrencilerin her biri farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahiptir. Henüz öğrenme için hazırbulunuşluğa ulaşmamış çocuklar öğrenmeleri için zorlanmamalı, yetersizlikleri tamamlanmaya çalışılmalı, okuldan uzaklaşmalarına fırsat verilmemelidir. Çocuğun eğitim hayatındaki başarısı ilk okuma yazmadaki başarısıyla yordanabilir. Okuma yazma becerisini istenen düzeyde kazanamayan öğrenciler başarıya ulaşmakta zorlanırlar. Çünkü kazandığı okuma becerisi sayesinde bilgiye ulaşma yolunu, yazma becerisi sayesinde ise bilgiyi paylaşma becerisini kazanacaktır. Dolayısıyla bunlardan dolayı birinci sınıf çok önem arz etmektedir (Kesginci, 2009).

2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma ve yazma öğretiminde genel amaç, bireylerin hayatın her anında kullanmaları gerekmekte olan temel dil becerilerinden okuma yazma temel becerisini kazandırmaktır. Konuyla alakalı Türkçe yapıtlar incelendiğinde birçoğunun ilk okuma ve yazmanın amaçlarından bahsetmediği ya da dinleme ve konuşma becerilerini dikkate almadan yalnızca okuma yazma davranışları üzerinden açıklandığı görülmektedir. Oysaki dil gelişimi bütünsellik içerir. Okuma ve yazmayı dinleme ve konuşma becerilerinden ayrıca ele almak mantıklı değildir (Çelenk, 2006).

Kesginci (2009), okuma yazma öğretiminin, okuduğu ve dinlediğini anlama, fikir beyanında yazılı ve sözlü ifadeleri kullanabilme, insanlarla iletişimde başarıya ulaşma, bilgiye ulaşma yollarını fark ettirme, Türkçe'yi güzel kullanarak kendini ifade etmede özgünlük yaratma ve bu etkin kullanımdan haz duyma gibi amaçları olduğunu söylemiştir. Bunlara dayanarak ilk okuma yazma öğretiminin amacını, bireylerin henüz eğitim hayatına atılmadan kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden yola çıkarak okuma yazma bilgi ve becerileri edindirmek olarak ifade edebiliriz (Cemaloğlu, 2001).

İlk okuma yazma öğrenme sürecinde olan öğrencilerden, farklı puntolarda yazılmış olsa dahi benzer kelimeleri ayırt etme, ortalama 150-200 adet kelime bilme, yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkinin farkına varma, kelimelerin anlamlarını öğrenme, punto ne olursa olsun yazıyı okuyabilme gibi kazanımlar elde etmeleri beklenir (Ferah, 2001).

Çelenk (2005), ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını genel anlamda, seviyesine göre hazırlanmış metinleri anlayarak anlaşılır bir hızda okuma, kendini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilme, çevresiyle doğru ve etkili bir iletişim kurabilme, okunaklı bir yazı yazabilme ve Türkçe'yi doğru kullanmaktan mutluluk duyma olarak özetlemektedir.

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, zaten eğitim hayatına başlamadan önce çocuğun deneyimleriyle kazandığı dinleme, konuşma ve görsel okuma becerilerinden yola çıkıp bunları geliştirerek hem sınav hem hayat başarılarına katkıda bulunacak okuma yazma bilgisi kazandırmaktır. Ancak bunları detaylandırarak olursak, geniş bir kelime hazinesi edinme, sorular sorabilme, sorulan soruları yanıtlayabilme, anlaşılır, işitilir bir dille konuşabilme, yazarken noktalama işaretlerini

uygun yerlerde kullanabilme, seviyesine uygun okuma hızına ulaşabilme, yazı yazma hevesi edinebilme, bilgiye ulaşacağı kaynaklardan yararlanabilme gibi kazanımların da elde edilmesi hedeflenir. Bunları da özel amaçlar olarak isimlendirebiliriz (Sağırlı, 2019).

2.1.4. İlk Okuma Yazma Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Birinci sınıfta bazı öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde problemler yaşayabilmektedirler. Bu sorunların birçok sebebi olabilir. Bu aşamada öğretmenlere düşen sorumluluk, bu sorunları zaman kaybetmeden fark edip çözüme kavuşturmadır. Eğer öğretmen karşılaştığı sorunları görmezden gelip, umursamaz tavır takınırsa yaşanan sorunun büyümesine ve çözüme ulaşmanın zorlaşmasına sebebiyet verebilir. Aynı zamanda bazı öğrencilerde görülen sorunlar öğretmenin çözüme kavuşturabileceği sorunlardan daha ciddi olabilir. Böyle bir durumda ise öğretmenin yapması gereken okulun rehber öğretmeni, aile ve okul idaresiyle sorunu görüşüp gerekiyorsa uzman desteği alımına yönlendirmektir (Taşkaya, 2019).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde birçok sebepten ötürü okuma yazma öğrenmekte problem yaşayan öğrenciler ile karşılaşmaktadır. Bu durum normal sınıflarda başarısızlık duygusu yaşayan çocuklardan, birleştirilmiş sınıflı öğretimler esnasında yaşanan problemlerden ve Türkçe'nin doğru konuşulmadığı bölgelerde yaşamaktan kaynaklanabilmektedir. Sınıfında başarısız konumda olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim yapılması veya düzey kümesi uygulamaları önerilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı öğretimden kaynaklanan sorunlar için öğrencilerin ödevli ders saatlerindeki zamanı iyi planlamak gerekmektedir. Türkçe bilmemekten veya düzgün konuşamamaktan kaynaklı sorunlarda ise ilk okuma yazma öğretimi, konuşma öğretimi ile eş zamanlı yürütülmelidir (Çelenk, 2005).

Cemaloğlu (2001), ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara şunları örnek vermiştir:

1)Öğrencinin hiperaktif olması: Hiperaktif öğrenciler sürekli hareket halinde olduklarından dolayı dikkat eksikliği yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrencilere sınıf kurallarını benimsetmek de ilk okuma yazma öğretmek de zor bir durumdur.

2)Öğrencinin görme güçlüğü yaşaması: Öğrenci böyle bir problem yaşadığının farkında olmayadabilir. Öğretmen bu problemi fark edebilmeli, gerekli sağlık merkezlerine yönlendirmelidir.

3)Öğrencinin işitme güçlüğü yaşaması: Bu problemi yaşayan öğrenciler genellikle konuşma, yazma ve okuma sorunları da yaşamaktadır. Tıbbi müdahalelere yönlendirmenin yanı sıra öğrenciyi daha kolay duyabileceği bir yerde oturtmak, daha yüksek sesle konuşmak gibi ek tedbirler alınmalıdır.

4)Öğrencinin konuşma bozukluğunun olması: Fark edilmesi daha kolay olan bu sorun zamanla düzelebilir bir problem olmanın yanında kalıcı bir bozukluk da olabilir. Bu gibi durumlarda öğrenci koşulsuz kabul edildiği konusunda inandırılmalı, özgüven problemi yaşamaması adına yüreklendirilmelidir.

5)Öğrencinin okul korkusunun olması: Genellikle okula gitmek istememek ve okuldan kaçmak gibi davranışlar neticesinde fark edilen problemidir. Bu durumda yapılması gereken korkunun nedenlerinin saptanmaya çalışılması, olumsuz tutuma iten nedenlerin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır.

6)Öğrencinin okuma ve yazmayı öğrenmede başarısızlık yaşaması: Okulda kullanılan yöntem ve evde kullanılan yöntemin örtüşmemesi, öğrencinin yaşadığı sorunların öğretmen ve aile tarafından fark edilmemesi, öğrencinin motivasyon kaybı yaşaması veya zeka düzeyi gibi nedenlerden kaynaklanabilecek bir sorundur. Bu durumda öğretmen aile ile iletişimde olmalı, başarısızlığa sebebiyet veren olumsuz durumları ortadan kaldırmak adına iş birliği yapılmalıdır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı sorunları beş başlık altında özetlersek;

- 1) Öğrenci kaynaklı problemler: Öğrenci birinci sınıfa başlarken belli hazırbulunuşluk seviyesinde olması gerekmektedir. Eğer çocuk hazırbulunuşluk açısından yetersizlik yaşıyorsa süreç içerisinde olumsuz durumlar yaşanacaktır.
- 2) Veli kaynaklı problemler: İlk okuma yazma süreci öğretmen, öğrenci ve aile işbirliği ile yürütülür. Velilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmediği ve ilgisiz kaldığı durumlarda velilerden kaynaklanan problemler yaşanmaktadır.

- 3) Okuldan kaynaklı problemler: Sınıf ortamının sıcaklığının, büyüklüğünün, hijyen koşullarının yeterli düzeyde olmaması, gerekli donanımına sahip olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi durumlardan kaynaklanan problemlerdir.
- 4) Öğretim programı kaynaklı problemler: Geçmişte bitişik el yazı kullanma zorunluluğunun çocuğun yaşantısında gördüğü yazı biçimleriyle örtüşmesi gibi problemleri bünyesinde barındıran bir başlık olmaktadır.
- 5) Öğretmen kaynaklı sorunlar: Öğretmenin gelişen ve güncellenen bilgi dünyasında güncelliğini koruyamaması, isteksiz ve düşük motivasyonla çalışması, başarısız olma korkusu ilk okuma yazma sürecinde olumsuzluklar doğuracaktır (Bektaş, 2013; Aslan, 2018).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sorunlarının saptanması ve bu sorunları çözüme götürecek yöntemlerin belirlenip uygulanması oldukça önem arz etmektedir. Çünkü yaşanan sorunların çözüme kavuşturulmaması durumunda maalesef içe kapanıklık, kaygı sorunları, depresyon gibi problemler yaşanmakta ve eğitim hayatının geri kalanı da bu durumlardan olumsuz etkilenmektedir (Altunbaş Yavuz, 2016).

Okuma yazma sürecinde sorun yaşayan öğrenciler, bu sorunları çözüme kavuşmadığı sürece okuma yazma etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bunun sonucunda da okuma ve yazma faaliyetleri gerektirecek etkinliklerden uzaklaşmaya başlamaktadırlar. Dolayısıyla zaten süreçte akranlarından geride kalan öğrenciler etkinliklerden kaçınmaya da başladıkça olması gereken yer ile olduğu yer arasındaki fark daha da açılmaktadır. Bu durumun yaşanmaması için öğretmenler titizlikle çalışarak öğrencinin yetersizlik alanlarını tespit etmeli, öğrenciye uygulamasının en uygun olacağı yönteme karar verip uygulamalıdır (Akyol ve Sever, 2019).

Taşkaya (2019)'a göre okuma ve yazma sırasında görülen sorunları şu şekilde tablolatabiliriz:

Tablo 1. Okuma ve Yazma Sırasında Görülen Sorunlar

Okuma Güçlükleri	Açıklamalar	Yazma Güçlükleri	Açıklamalar
Çok hızlı veya çok yavaş okuma	Her öğrencinin kendi sınıf düzeyine uygun bir hızda okuması gerekir. Bu hızın altında ve üstünde bir hızda okumak anlama oranını düşürür.	Ekleme	Metinde olmayan harf, hece ya da kelimelerin eklenmesidir.
Bağırarak veya kısık sesle okuma	Okumada istenen, çocuğun konuşma ses tonu ile okumasıdır.	Atlama	Harf/harfler ya da hece, kelime atlama olarak gözlenir. Genellikle birinci sınıf öğrencilerinde görülür.
Jest ve mimiği aşırı veya az kullanma	Hiç jest ve mimik kullanımı olmadan yapılan okuma da aşırı jest ve mimik kullanarak yapılan okuma da istenmeyen durumlardandır.	Karıştırma	Birbirine benzeyen harfleri karıştırma sonucunda kelimenin yanlış yazılması sorunudur.
Prozodi hatası	Prozodik okuma öğrencinin ritim ve melodiye uygun bir şekilde okumasıdır.	Bölme	Kelime ve heceleri uygun olmayan şekilde bölmedir.
Tekrar	Tıpkı konuşma sırasında yaşanan tutukluk gibi okuma esnasında da takılmalar yaşanabilir. Ya da daha iyi anlamak adına çok sık yapılan tekrar okumalar önemli bir sorundur.	Bozma	Harflerin şekillerinin bozularak yazılması durumudur.
Atlama	Dikkatsizlik ya da hızlı okumaya çalışmaktan kaynaklanan bu sorun harf, hece yutmak ya da satır kaydırmak gibi durumlarda gözlenmektedir.	Yanlış yazma	Yazmak istenilen kelimeler yerine farklı kelimelerin yazılması durumudur.
Ekleme	Yine dikkatsizlik ve acele etmeye bağlı olarak çocuk metni okurken harf, hece ve hatta kelime ekleyebiliyor.	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Noktalama işaretlerini uygun yerlerinde kullanmadan yazma durumudur.
Geri dönme	Kalınan yeri kaybetmekten, satır sonuna gelindiğinde okuduğu kısmı unutmaktan ya da okuduğunu anladığını düşünmediği için öğrenciler geri dönme	Hatalı yerleştirme	Yazının kağıda, satıra, sayfaya yanlış yerleştirilmesidir.

	davranışı gösterebilmektedir.		
Parmakla takip	Satır kaybı yaşamamak için parmakla takip etme davranışında bulunulur ancak bu okuma hızını yavaşlatmaktadır.	Yavaş yazma	Akranlarından bariz ölçüde yavaş yazması durumudur.
Başı hareket ettirerek okuma	Göz sıçrayışları yerinde baş hareketleriyle satırın takip edilmesidir. Bedensel hareket bir zaman kaybı yaşatır ve okumayı yavaşlatır.	Okunaksız yazma	Bazen yazanın kendisi bile yazdıklarını okuyamamaktadır.
Karıştırma	Dikkat eksikliği yaşayan öğrenciler kelimenin başını okuduğunda benzer bir kelime söyleyerek okumuş gibi yapabilir.	Düzensiz yazma	Harflerin boyutu ve kelimeler arası boşluğun büyüklüğü ile ilgili problemlerdir.
Ters çevirme	Acele etmeye bağlı olarak harfleri ters birleştirme sorunudur. Örneğin metinde geçen “ek” kelimesini “ke” şeklinde okumaktır.	Ters yazma	Genellikle öğrenme gücü olan öğrencilerde görülen bir yazma sorunudur. Örneğin “ekle” yazmak yerine “elke” yazma durumudur.
Heceleme	Heceleyerek okuma hem okuma hızını yavaşlatacak hem de dinleyicinin sıkılmasına ve anlamakta zorlanmasına sebep olacaktır.	Anlam bütünlüğünün sağlanamaması	Yazı yazmada aranan niteliklerden biri de oluşturulan ürünün mantık çerçevesine uyması ve bir anlam ifade etmesidir.
Kelime kelime okuma	Kelimeler arası bağ kurmadan kelimeleri tek tek okuma anlamlandırmayı azaltacak çocuğun okuma zevkini azaltacaktır.		
Mırıldama	Sessiz okuma sırasındaki dudak hareketlerine mırıldanma denmektedir.		
Sessiz okuma esasında sesli okuma	Sessiz okumaya sesli okumadan sonra geçildiği için öğrenci alışkın olmadığı bu sürece ayak uydurmakta zorlanır. Zaman zaman fark etmeden sesli okumaya başlayabilir.		
Yanlış okuma	Genellikle bazı harflerin seslendirişlerini yanlış öğrenmeden kaynaklanmaktadır.		

2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Ana dil öğretiminin önemli faktörlerinden biri de okuma yazma öğretimidir. Okuma yazma öğretimi sürecinde hedeflere ulaşmada, öğretimde benimsenen yöntemin de etkisi tartışılmazdır. Bundan dolayıdır ki geçmişten bu yana hangi yöntemin kullanılmasının daha iyi olacağı tartışmalara neden ve birçok araştırmaya da içerik olmuştur. Küresel anlamda kullanılan tüm yöntemlere bakıldığında yüzün üzerinde bir sayıya ulaşılır (Koç, 2012).

Okuma yazma eğitiminin bireyin hayatındaki öneminden dolayı geçmişten günümüze kadar süreç hep mükemmeliyetçi bir anlayış ile yürütülmek istenmiştir (Kesginici, 2009). Tarihsel süreç incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimi için çeşitli yöntemlerin uygulandığını görmekteyiz. Doğru yöntemi belirlemek için hep tartışmalar yaratılmış, yöntemler iyi ve kötü olmak üzere kutuplaştırılmıştır (Akyıldız, 2003). Yöntemler için doğru bir yöntemdir ya da yanlış bir yöntemdir şeklinde kanaatte bulunmak sağlıklı bir yorum değildir. Çünkü her yöntemin olumlu yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Amaç daha kısa bir zaman diliminde, öğrenci özelliklerine uygun yöntemi belirlemek ve uygulamaktır (Cemaloğlu, 2001).

Güneş (2019), daha verimli bir süreç geçirmek adına üretilen ilk okuma yazma yöntemlerini dört başlık altında toplamıştır:

- Parçadan bütüne ilk okuma yazma yöntemleri
- Bütünden parçaya ilk okuma yazma yöntemleri
- Karma ilk okuma yazma yöntemleri
- Bazı uzmanların geliştirdiği özel yöntemler.

2.1.5.1. Parçadan Bütüne İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Dünya üzerinde bilinen en eski yöntemlerden biridir. Bu yöntemlerle okuma yazma becerilerini kazanabilmek için öncelikle harfler, harflerin sesleri ve heceler gibi dilin küçük birimleri öğrenilmeli, daha sonra cümlelere ve metinlere geçilmelidir (Güneş, 2019). Bu yöntemlere bireşim yöntemleri, tümevarım yöntemleri ve sentez yöntemleri de denilmektedir.

Harf (Alfabe) Yöntemi: Önceliğin ünlü harflerde olduğu, sonrasında alfabe sırasına göre ünsüz harflerin öğretimiyle devam eden Türkiye de dahil olmak üzere dünyada en uzun süre kullanılan okuma yazma öğretimi yöntemidir (MEM, 2019). Ülkemizde Harf devrimine kadar o zamanın şartlarında kullanılan Elifba cüzleri de, Latin alfabesinin kabulünden sonra da ilk okuma yazma bu yönetime göre öğretilmiştir. Harflerin ezberine dayalı olan bu yöntemde oluşturulan hece ve kelimelerin illaki anlamlı olması beklenmez, oluşturulan tüm hece, kelimeler ve cümleler sürekli tekrar yoluyla öğrenilir (Demirci, 2008).

Harf yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Örneğin “bal” kelimesi için öncelikle “b, a ve l” harfleri okunuşlarına uygun olacak şekilde “be, a, le” şeklinde öğretilir. Sonrasında b (be) ile a harflerinin yan yana gelmesiyle “ba” hecesinin olduğu öğretilir. Ba hecesinin yanına ise l (le) harfi gelirse “bal” kelimesi oluşturulur. Oluşturulan bal kelimesi sürekli tekrar ettirilir ve yazdırılır.

Ses (Fonetik) Yöntemi: Bu yöntem Türkçe gibi her harfin bir ses karşılığı olan dillere uygundur. Öğretim harflerin okunuşu ile değil, seslerin tanıtımı ile başlar. Önce ünlü harflerin sesleri, sonra ünsüz harflerin sesleri tanıtılır. Seslerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise harf yöntemindeki gibi heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulur ve yine alfabe yöntemindeki gibi bol tekrar ve yazma uygulamalarıyla devam eder (Şahin, 2005).

Ses yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Önce ünlü, sonra ünsüz harflerin seslerinin öğretimi yapılırken, ünsüz harflerin öğretimi “le, se, ze” gibi harf okunuşu şeklinde değil, “lllll, sssss, zzzzz” şeklinde sesleri seslendirilerek yapılır. Tüm seslerin öğretimi tamamlandığında ise seslerden hece, kelime ve cümleler oluşturulmaya başlanır. Örneğin “az” hecesi öğretilirken “aaaaa, zzzzz” şeklinde sesler söylenir. Sonrasında kelime “az” olarak defalarca okutulur ve yazdırılır.

Hece Yöntemi: Daha çok kolay hece yapısına sahip dillere uygun olan bu yöntemde ana birim hecedir. Sürecin başında öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır, sonra tanıtılan hecelerden kelimeler türetilir. Türetilen kelimelerden ise cümleler oluşturulur (Özsoy, 2006). Belli miktarda hece öğretimi ile ilk okuma yazma öğretimine başlanan bu yöntemde öğrenci öncelikle heceyi, hecelerden sözcükleri, sözcüklerden cümleleri ve en son da cümlelerden metinleri okuma ve yazmayı öğrenir (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020).

Hece yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Belli miktarda heceler öğretildikten sonra örneğin “na, ne, nı, ni, no, nö, nu, nü ve an, en, in, in, on, ön, un, ün” hecelerinden “anne, nine, nane” gibi kelimeler türetilir. Sonrasında “Anne nane ne?” gibi cümleler oluşturulur. Sonrasında cümleleri artırarak metinler elde edilir.

2.1.5.2. Bütünden Parçaya İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Bu yöntemlerde çocukların toplu görüş açısına sahip olmalarından dolayı, cümleyi bütün halde görüp, algıladığı kabul edilir. Tabii burada önemli olan bütün olarak ele alınacak birimin seçilmesidir. Bu birim kimi zaman bir metin, kimi zaman bir cümle ve kimi zaman da bir kelime olmaktadır (Uçar, 2001). Çelenk (1992)’e göre bunların arasından en çok kullanılan şekli ise çocuklar için anlamlı cümlelerden başlanan yöntemdir. Bu yöntemler çözümleme yöntemleri ve tümdengelim yöntemleri olarak da bilinmektedir.

Kelime (Sözcük) Çözümleme Yöntemi: Anlam birimi olarak kelimenin baz alındığı ilk okuma yazma öğretim yöntemidir. Öğrenilen tüm kelimeler cümle içinde defalarca tekrar ettirilir ve daha sonra öğrenci öğrenilen kelimenin hece ve harflerine yönlendirilir (Toker, 2006). Süreçte uygulama adımları basitten karmaşığa doğru bir sıra izler. Genellikle kelimenin öğretimi sözcüğün kendisi ve onun görseli ile gerçekleştirilir. Öğretilen her kelime cümle içinde kullanılarak tekrar edilir ve kelimenin hecelerine, seslerine dikkat çekilir (Kesginici, 2009).

Kelime çözümleme yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Öncelikle iki harften oluşan kelimeler, daha sonra üç, dört, beş derken kısa kelimelerden uzun kelimelere doğru bir sıra izlenerek çok kullanılan kelimeler öğretilir. Örneğin önce “gül” kelimesi görsellerinden de yararlanılarak çocuğa öğretilir. Daha sonra “Ali”, “tut”, “bu”, “bak” gibi kelimeler öğretilerek hem “Ali bak.”, “Ali bu gül.” gibi anlamlı cümleler oluşturulur. Hem de bu cümlelerden “Ali bak. Ali bak, gül. Ali bak, bu gül. Ali bak, gül tut.” şeklinde metinler elde edilerek anlam bütünlüğü oluşturulur.

Cümle Çözümleme Yöntemi: Bu yöntemde hazırlık, cümle, kelime, hece, harf ve serbest okuma olmak üzere altı ana dönem bulunmaktadır. Dönemler aslında eşzamanlı ve birbirlerini destekleyici şekilde yürütülür. Süreç çocukların deneyimleri, yaşları, özellikleri dikkate alınarak kısa emir cümleleri öğretimi ile başlar. Bu yöntemde dikkat edilmesi gerekenler, cümlelerin kısa tutulması, öğretilen cümlelerin

zamanla kelime, hece ve harflerine bölünmesi, sonra ulaşılan hece, harf ve kelimeler ile yeni cümlelerin oluşturulmasıdır (Göçer, 2016). Ali ata bak, Işık ılık süt iç, Ömer mısır sever gibi cümlelerle yürütülen süreç bu cümleleri sırasıyla önce kelimelerine, daha sonra kelimeleri hecelerine ve en son da heceleri harflerine ayırmak ile devam eder ve her bir aşamada ayrılan birimler birleştirilerek yeni kelime ve cümleler oluşturulur (Özgün, 2010).

Cümle çözümleme yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Öncelikle birbiriyle ilişkili cümleler seçilerek öğretilir. Örneğin; “Ali bak bu iplik. Ali ip atla. Doya doya oyna.” Cümleleri önce okuyup, yazdırılır. Daha sonra bu cümleler “Ali, bak, bu, iplik, ip, atla, doya, oyna” kelimelerine ayrılır. Sonrasında bu kelimeler “A, li, bak, bu, ip, lik, at, la, do, ya, oy, na” hecelerine bölünür. En son aşama olarak ise bu hecelerden “Lina atla oyna. Lina’ya iplikli oya bak.” gibi anlamlı yeni cümleler oluşturulur. Aynı aşamalar tekrar tekrar uygulanır.

Öykü Çözümleme Yöntemi: Bu yöntem çözümleme yöntemlerinin en geniş birimli yöntemidir. Yola çıkış noktası çocukların ilgi ve dikkatlerini çekme fikridir. Öncelikle öykünün çocuklara anlatılması ile başlanır, varsa ilgili çizgi film izlettirilir, öykünün canlandırmaları yapılır. Sonrasında ise öykü bölümlere ayrılarak okutulur ve kısa cümlelerden başlayarak parçalara bölünür. Süreç ilerlerken bu ayrılan cümleler, kelimelerine, hecelerine ve harflerine ayrıştırılarak okuma yazma öğretimi amaçlanır (Çelenk, 2005).

Öykü çözümleme yönteminde uygulama şu şekilde yapılır: Kısa, basit ve ilgi çekici bir öykü öğrencilere öğretmen tarafından okunur. Öyküyle ilgili bir çizgi film seyrettirilir ya da öykü ile ilişkili görseller öyküdeki sırasına göre herkes tarafından görülebilir bir yere asılır. Öyküdeki karakterler sınıftaki öğrencilere rol verilerek, öyküyü sınıfta canlandırmaları yaptırılır. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için öykü öğrencilere anlattırılır ve öykü hakkında sorular yöneltir. Öykünün yazılı metni öğrencilere dağıtılır ve içerdiği cümleler sürekli okutulur, yazdırılır. Bu işlem başka bir öykü çözümlemesi ile art arda tekrar edilir.

2.1.5.3. Karma İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemi

Bu yöntem parçadan bütüne ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin ve bütünden parçaya ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin birlikte uygulandığı bir

yöntemdir. Öncelikle anlamlı cümlelerin öğretimi yapılırken, süreç içerisinde birkaç cümle öğretiminden sonra ünlü ve ünsüz harflerin, seslerin ve hecelerin öğretimi de yapılır. Hece etkinliklerinden sonra kelimeler ve cümleler oluşturulur (Ferah, 2001). Çoğunlukla okuryazarlığı olmayan yetişkinlere ve üst sınıflarda olmasına rağmen okuma yazma becerilerini kazanamayan öğrencilere uygulanan bir yöntemdir. Tercih sebebi ise kısa zamanda okuma yazma öğretiminin tamamlanması hedefidir (Güneş, 2020). Bu yöntem eklektik ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak da bilinmektedir.

2.1.5.4. Özel İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Decroly Yöntemi: Jean-Ovide Decroly' i küresel işlevsel okuma yazma öğretiminin üreticisi olarak görmek mümkündür. Decroly, okuma yazma öğretimini doğrudan ve yalnızca çocuğun deneyimleriyle ilişkili olan metinlerde gerçekleştirilmesini savunmuştur. Bu deneyime dayanan metinlerin yanında da destekleyici materyaller olarak çeşitli nesneler, modeller ve çizimler kullanmıştır. Bu yöntem sessiz okuma üzerine inşa edilmiş, heceleme işleminden kasıtlı olarak uzak durulmuştur. Her ne kadar sessiz okumaya dayansa da bu yöntemde anlatımı etkileyciliğinden yararlanabilmek adına yüksek sesle tekrar zaman zaman uygulanmaktadır. Bu teknikle okuma yazmaya bazı çocuklar birkaç hafta içinde geçerken, bazı çocuklar için bir, iki yıl gerekebilir. Sonuçta her çocuğun öğrenme hızı farklıdır. Öğrenmede iletişim ve konuşmaya önem veren bu yöntem için okulun en büyük işlevi diyalog merkezi görevi görmesidir. Aynı zamanda öğrenciler okul sürecinde çeşitli sergilere katılmalı, okul gazetesi çıkarmak gibi toplumsal sorumluluklar üstlenmelidir (Dubreucq, 2001).

Boscher Yöntemi: Hece yöntemlerinin en yaygın olan yöntemlerinden biri Boscher yöntemidir. Bu yönteme göre sürecin başında a, e, i, o, u sesleri öğretilir. Hemen sonra ise heceler oluşturulur (Güneş, 2019). Bu yöntem, ilk baskısını 1906'da yayınlayan bir ilkokul öğretmeni olan Mathurin Boscher tarafından geliştirildi. Yıllar sonra, ölümünden sonra eşi Bayan Boscher, Bayan Dusche'nin (1955 baskısı) yardımıyla resimler ve renkler ekleyerek yöntemde bazı iyileştirmeler yaptı. Yirminci yüzyılın başından 1960'lara kadar yaygın olarak kullanılan yöntem, daha sonra, çoğunlukla öğrencilerin kelimeleri tanımasını içeren "küresel ve yarı küresel okuma

yöntemleri" kullanmaya başladıktan sonra terk edildi. Boscher metodu, milyonlarca öğrenciye yardımcı oldu (French Tutor Hong Kong, 2015).

Laubach Yöntemi: 1920'lerin sonlarından beri okuryazarlık çalışmalarına dahil olan Frank Laubach, 1955'te Laubach Okuryazarlık ve Misyon Fonu'nu kurdu. Arka planında Hristiyan misyonerliği yatan bu yöntem yetişkin okuryazarlığı adına uygulandı. Laubach, anahtar kelimeler ve resimler kullanarak, harf-ses ilişkilerini sistematize etmenin bir yolunu kullandı ve bu yöntemi kariyeri boyunca 312 dile uyguladı (Sandlin ve St. Clair, 2005). Laubach okuryazarlığın babası olarak kabul edilmektedir. Laubach yönteminin iki önemli temeli vardır. Bunlardan biri “Her biri birine öğretir” tekniği, diğeri ise özel hazırlanmış nesne baskılarının olduğu kartların kullanımıdır. Bu kartlar sayesinde öğrenciler resimler ile harfleri kelimeleri ilişkilendirmektedir. Bu tür resim-kelime ilişkilendirme kartlarının yetişkinlerin okuma yazmayı hızlı ve kolay bir şekilde öğrenmelerini sağladığı da kanıtlanmıştır (Chieke, Madu, ve Ewelum, 2017).

Montessori Yöntemi: İtalya'daki ilk kadın doktor olan Maria Montessori (1870–1952), kariyerine 1898'de Roma'da zihinsel engelli çocuklara eğitim veren bir eğitimci olarak başladı. Montessori okullarına öğrenciler 2-3 yaşlarında başlarlar. 5 yaşlarına geldiklerinde genellikle okuma yazmayı öğrenmiş olurlar. 7-8 yaşlarındayken kitap okuyabilirler, hikayeler yazabilirler, dört işlemi hatasız yapabilirler, kesirler ve geometri hakkında bilgi sahibi olurlar. Tipik bir Montessori sınıfı çeşitli materyallerin sergilendiği alçak raflarla çevrelenmiş orta bölümü açık bir alandan oluşur. Küçük taburelerle birlikte ahşap masalarda öğrenciler, özgürce ilgilerine yönelik seçtikleri materyallerle ilgilenme fırsatı bulurlar. Kısacası, Montessori sınıfı, öğrencilerin ne yapacaklarına ve ne zaman yapacaklarına büyük ölçüde kendileri karar verecek şekilde tasarlanır ve düzenlenir.

Montessori okulları, çocukları on sekiz aylıkken yazmaya hazırlamaya başlar. Hem yürümeye başlayan hem de okul öncesi programlarındaki çocuklar, parmaklarını koordine etmelerine ve kalem tutuşlarını güçlendirmelerine yardımcı olan çeşitli etkinlikler aracılığıyla dolaylı olarak bir yazı aracını kullanmaya hazırlanırlar. Montessori, yazmak için gerekli el hareketlerini harflerin sesleriyle ilişkilendirmek için zımpara harflerini üretmiştir. Öğretmen (ve daha sonra kendisi) sesi telaffuz ederken, çocuk zımpara kağıdındaki harfleri parmağıyla takip etmeyi öğrenir. Daha sonra çocuklar, kutulu bir dizi bireysel küçük harf olan "hareketli alfabe" ile kelimeler

oluşturmayı öğrenirler. Sürecin başlarında kullanılan kelimeler ünsüzler ve kısa ünlü seslerinden oluşur. Daha karmaşık kelimeler ve yazım ilkeleri zamanla okuma ile birlikte tanıtılır. Bir Montessori öğrencisi, yazmaya başlamasından kısa bir süre sonra (ve bazı durumlarda önceden) okumaya başlar. Sembol-ses uyumunu bahsi geçen malzemelerle otomatikleştirdiği için, fonetikte zaten sağlam bir temele sahiptir (Larson, 2010).

Montessori yöntemi yalnızca akademik bilgi değil, hayatın kendisini de ele alır ve 18 yaşa kadar herkese uygulanabilir. Montessori yöntemi insan gelişim özelliklerini temel alır. Hızla yayılmasının en önemli nedenlerinden biri de her yaşa uygulanabilir olmasıdır (Intan, 2018).

Freire Yöntemi: Paulo Freire, 1921'de Kuzey Doğu'da orta sınıf bir anne babanın çocuğu olarak doğdu. 23 yaşında bir öğretmenle evlenen Freire, onun aracılığıyla eğitime ilgi duymaya başladı. 1959'da Tarih ve Eğitim Felsefesi Profesörü oldu ve yetişkinlere okuma yazma öğretmek için yeni yöntemler denemeye başladı. Okuma yazma bilmeyen insanlara öğretme deneyimi sayesinde, Freire kısa sürede yerel sosyal ve politik meselelerle bağlantılı olması koşuluyla okuryazarlığın ne kadar çabuk elde edilebileceğini gösterdiği bir öğretim yöntemi keşfetti (Fritze, 2010).

Bu yöntem öğrencilerin kelime dağarcığı incelenerek üreten kelimelere dayanır. Öğretmen öğrencilerle yaptığı sıradan sohbet sırasında öğrenciyi gözlemler ve öğrencinin sık kullandığı kelimeleri, öğretimin temelini oluşturmak üzere seçer. Bu seçilen kelimelerden yeni kelimeler üretilir. Yeni kelimeler öğrenilirken okuma ve yazma aynı anda yürütülür. Okuryazarlık kelimeleri tekrarlamak değil, belli kelimeleri öğrendikten sonra bunları değiştirebilip diğer şeyleri de okuyup yazabilmeyi sağlayabilmektir. Bundan dolayıdır ki Freire'a göre kimse kimseye bir şey öğretmez, insanın en iyi öğretmeni kendisidir (Loiva, 2011).

2.1.6. Sese Dayalı İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ses bilinci, konuşurken kelimelerin harf ve ses gibi küçük birimlerden oluştuğunu fark etme, seslerin kelimedeki yerini hissetme ve sonrasında ses harf ilişkisini kavrayıp yazabilme olarak ifade edilebilir. Bu tanımdan yola çıkarsak da ilk okuma yazma öğretimi ile ses bilinci arasında bariz bir ilişki olduğunu görmekteyiz.

Bundan dolayı ilk okuma yazma öğretiminin ilk şartı ses bilincini kazandırmak ve geliştirmektir (Göçer, 2016).

Gelişen bilimin ışığında eğitimde de birçok değişiklikler yaşanmakta, yeni uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde gözden geçirilen eğitim sistemlerinde eğitim programları yenilenmiştir. Ülkemizde 2005 yılında yapılan düzenleme ile eğitim programlarımız yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre oluşturulmuştur (Alyıldız, 2011).

İlk okuma yazma öğretimi yalnızca temel okuma yazma becerilerini içeren bir süreç değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi birçok zihinsel becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinin başlangıcıdır. Bundan dolayı Türkçe Öğretim Programında ilk okuma yazma öğretimi daha fazla önemsenmiş ve öğretim yöntemi olarak “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” kabul edilmiştir (MEB, 2019).

Sese dayalı ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının becerileriyle birlikte yürütülmelidir. Öğretimin seslerin tanıtımı ile başlayıp daha sonra harf, hece, kelime ve cümlelere ulaşılması bilginin yapılandırılması açısından yapılandırmacı anlayışla uyum halindedir. Aynı zamanda Türkçe dilinin özellikleri bakımından her harfin bir ses karşılığı olması da bu yöntemi uygun kılmakta ve öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır (Akyol, 2020).

Bu yöntem sınırlı miktardaki cümlelerle sürekli tekrara dayanan ilk okuma yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe, hece, kelime, cümle zenginliğine önem göstermekte ve bu zengin içerik de öğrencilerin düşünme ve zekâ kullanma becerilerini geliştirmektedir. Öğrenci ezberlemesi mümkün olmayacak sayıda çok hece, kelime ve cümle ile karşı karşıya kaldığından dolayı ezberleyerek değil anlayarak öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sürece doğrudan katılım göstermeleri ise dikkat ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (MEB, 2009).

İlk okuma yazma öğretimi bir bütünlük içerir. Her aşamanın bir sonraki aşamaya dayanak olduğu dolayısıyla bu sürecin hiçbir aşamasında ihmal ve eksikliğe yer verilmemelidir. Ancak sabırsız davranıp aceleci olmanın bir gereği yoktur.

Hedeflerin sınıf genelince kazanılmış olmasına dikkat etmek gerekir (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020).

Eğitim programlarında üretici, sorgulayıcı, girişimci, problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Okuma yazma süreci de bu hedeften bağımsız düşünülemez. Sese dayalı ilk okuma yazma öğretiminin her aşamasında öğrencilerin bu zihinsel becerilerini kazandıracak ve geliştirecek öğrenim faaliyetleri bulunmaktadır (Kavak, 2019). Sese dayalı ilk okuma yazma öğretim yönteminde öğrencinin süreç boyunca pasif alıcı değil, aktif öğrenen konumunda olması uygun görülmüştür. Bu amaçla öğrencilerin oluşturulacak hece, kelime, cümle ve metinlerde etkin roller üstlenmesi ve dolayısıyla da öğrenmenin kalıcılığı hedeflenmiştir (Erdem, 2010).

Akman ve Aşkın (2012), ses temelli cümle yöntemini; anlayarak, düzgün bir okuma alışkanlığı kazandırmadığı ve bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük ve açıklık ilkelerine aykırı olduğu bağlamlarında eleştirmiştir. (Çelenk, 2005), uygulanacak yöntemin adı “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olarak belirlendiğinde bu durumu yapılan büyük hatalardan biri olarak nitelendirmiş ve şu şekilde açıklama yapmıştır. Cümle yöntemlerinde süreç cümlelerden başlamaktadır. Ses temelli cümle yaklaşımında, öğretilmek istenen sesin anlamlı yapılar içerisinde baskın şekilde kullanımı ile çocuğa algılatılması hedeflenir. Oysa yeni yöntemde süreç cümleden başlamamaktadır. Önce seslerin tanıtımı, harflerle ilişkilendirilmesi, harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden de cümle ve metinler oluşturulmak üzere sürecin yürütüleceği belirtilmiştir. Bu durumda yönetime verilen ismin doğru olmadığı noktasında yapıcı bir eleştiri getirmiştir. 2017 yılında yayınlanan yeni programda ise yöntemin adı “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yerine “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak değiştirilmiştir.

2.1.6.1. Sese Dayalı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları

Sese dayalı ilk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir (MEB, 2019):

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

a) Dinleme eğitimi çalışmaları

b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları

- c) Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - b) Harfi okuma ve yazma
 - c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - d) Metin okuma
- 3) Bağımsız okuma ve yazma

Bu aşamalardan genel anlamda bahsedecek olursak;

1) İlk Okuma Yazmaya Hazırlık:

Bu aşamada öncelikle öğretmen öğrencileri ve onların velileri ile tanışır. Sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında bilgilendirmeler yapar. Okul, sınıf ve sınıf içerisindeki materyalleri öğrencilere tanıtır (Karamuklu, 2018). Bu aşamada dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme ve boyama ve çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

Dinleme eğitimi çalışmaları: Bu çalışmalar henüz harflerin öğretimine geçmeden önce yapılmalıdır. Öğrencilere doğal ve yapay sesler dinletilmeli, sesin kaynağı tahmin ettirilmelidir. Sesi taklit etme gibi uygulamalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar ses-harf ilişkisini anlamayı ve sesleri doğru telaffuz etmeyi kolaylaştırmaktadır (MEB, 2019).

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2019).

Boyama ve çizgi çalışmaları: Bu aşamada öncelikle öğrencinin aktif kullandığı eli tespit edilmelidir. Öğrencilere sağ eli kullanma konusunda ısrar edilmemelidir. Eğer öğrenci her iki elini de kullanabiliyorsa hangi elini daha rahat kullanabiliyorsa o elini kullanması konusunda teşvik edilmelidir. Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliklerine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır. Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik Temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saatin 2

noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir (MEB, 2019).

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme:

Bu aşamada sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma çalışmaları yapılır.

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme: Burada amaç öğrencinin sesi fark etmesidir. Burada görsel nesne kartlarından, hayvan seslerinden, şarkılar ve tekerlemelerden yararlanılabilir (Karamuklu, 2018).

Harfi okuma ve yazma: Öğretmen öğretilcek harfi tahtaya, sesini telaffuz ederek yazar. Öğrenciler de öğretmeni taklit ederek harflerin üstünden geçerek yazar. Öncelikle büyük punto ile yazılmış harflerin üstünden geçilir daha sonra defter sayfasına uygun boyutlarda yazılır. Bu aşamada harfin doğru yazılıp yazılmadığı kontrol edilmelidir (Arı, 2021).

Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: Öğretilen ilk iki sestten sonra hece oluşturma çalışmaları başlar. Sonrasında öğrenilen her yeni harf ile birlikte yeni heceler, kelimeler, cümlelere ulaşılır. Oluşturulan her yeni hece, kelime ve cümleye önem verilir, üzerinde durulur (Karamuklu, 2018).

Metin okuma: Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır (MEB, 2019).

3) Bağımsız okuma ve yazma:

Tüm harflerin öğretimi bittikten sonra, minimum 2 hafta boyunca akıcı okuma becerisini kazandırabilmek amacıyla öğretmen rehberliğinde sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma ve metin üzerinde konuşma gibi okuma etkinlikleri yapılmalıdır. Öğretmen bireysel farklılıkların olduğunu unutmamalı, bu süreçte bol bol tekerleme, sayışma, mâni ve ninni kullanmalıdır (MEB, 2019).

2.1.7. Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Cumhuriyetin ilanından sonra harf inkılâbı, okuma yazma seferberliği, 1924 yılında İstanbul’da alfabe kongresinin toplanması gibi birçok çalışma yapılmıştır. Elif’ba kongresinde ilk okuma yazma öğretimi sürecinin nasıl yürütüleceği ile ilgili detaylar tartışma konusu olmuştur. Bu uzun süren tartışmalar neticesinde çağdaş eğitime geçilme kararı alınmış ve köklü değişikliklere ihtiyaç duyulduğu düşüncesi kabul edilmiştir (Çelik, 2020).

14 Nisan 1924 tarihinde kongrede alınan önemli kararlar Vakit gazetesinde yayınlanmıştır. Kongrede İhsan Bey söz alıp, ses (fonetik) yönteminin günün şartlarına uymadığı, eskiyen bir model olduğunu artık birçok ülkede sözcük yönteminin kullanıldığı ve başarıya ulaşıldığını belirtmiş, Elifba’nın yanlış olduğunu söylemiştir (Demirci, 2008). Cumhuriyetin ilanı ile harf inkılabı arasındaki sürede 1924 ve 1926 programları yayımlanmıştır.

1924 Programı

Bu programda ilk okuma yazma öğretiminde ses ya da sözcük yöntemini kullanmak öğretmen kararına bırakılmıştır. Ancak harf (tesmiye) yöntemini kullanmak kesinlikle yasaklanmıştır (Zayim, 2009). 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı okumaya ve okuduğunu anlamaya önem vermiş, anlamayı engelleyen unsurların tespit edilip, ortadan kaldırılması önerilmiştir (Cemaloğlu, 2001). Okuma ve yazma öğretimlerinin birlikte yürütüleceği bu programda da tekrar belirtilmiştir. Öğrencilere öğretilecek kelimelerin anlamlı olması gerektiği ilk kez bu programda belirtilen bir yenilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer yenilik ise Türkçe dersinin ilk kez elifba, kıraat, inşat, imlâ, sarf, tahrir ve yazı şeklinde kategorilendirilmesidir. Çözümleme temelli kelime yöntemi de ilk kez bir müfredat programında yer alırken kullanıp kullanmama konusunda öğretmenlere inisiyatif tanınmıştır. Nasıl uygulanacağına ilişkin yapılan açıklamalar da “İlk Mekteplere Mahsus Müfredat Programının Bir, İki, Üç ve Dört Muallimli Mekteplere Suret-i Tatbikine Dair Talimatname” adlı yönetmelikte belirtilmiştir (Şahbaz, 2005).

1926 Programı

Bu programda 1924 programında yasaklanan harf (tesmiye) yönteminin yanında ses (savti) yöntemi de yasaklanmıştır. Öğretmenlere ya sözcük yöntemini ya da karma yöntemlerden birini seçmek üzere serbestlik tanınmıştır. Bu programda Hayat Bilgisi dersi tüm dersler için çıkış noktası yapıldığından, ilk okuma yazma öğretiminde de çocuğun çevresindeki eşyalar ve yaşanan olaylardan yola çıkılması tavsiye edilmiştir. Yeni yöntemler detaylıca açıklanırken, eski yöntemlerin uygunsuzluğu da belirtilmiştir. Programda öğrencilerin defterde ve tahtada bol bol alıştırma yapmaları, yeni öğrenilen sözcük ve cümlelerin defalarca tekrar edilmeleri, anlamsız sözcük ve cümlelerin kullanılmayacağı, yöresel ağızdan kaynaklı hataların anında düzeltileceği ve ders materyallerinin etkili kullanımının gerekliliğinden bahsedilmiştir. (Demirci, 2008).

İlk okuma yazma öğretim yöntemlerinden biri olan çözümleme yönteminin ülkemizde talep görmesinin en önemli nedenlerinden birkaçı da Leman Sadrettin Antel'in 1926 yılında Decroly ve Hamaide'den Türkçeye çevirdiği "Decroly Usulü" adlı kitabı ve Kazım Nabi Duru'nun "Türkçe Oku", "Türkçe Yaz" ve "Türkçe'yi Nasıl Öğrenmeliyim" adlı kitaplarıdır (Binbaşıoğlu, 1999). Şahbaz (2005); programın içeriğinde yer alan "Sözcük yönteminin kullanılabilmesi için öncelikle bu yöntemin anlatıldığı doğru bir kitap bulunmalıdır" minvalindeki cümleden dolayı programda karma yöntemin ağır bastığı çıkarımında bulunmuştur. Ayrıca programda ilk kez öğrencilerin düzeylerinin farklı olabileceğinden yani bireysel farklılıklardan söz edildiğinden bahsetmiştir. Aslında bu programdaki hedefler bile net değilken bir de Latin alfabesine geçilmesi ile yaşanan zorluklar ikiye katlanmıştır (Çelik, 2020). Ayrıca programda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlardan biri de seviye sınıflarının oluşturulmasıdır. Eğer bulunan sınıf düzeyinde tek bir şube var ise sınıf seviyeye göre iki sınıfa ayrılabilir, bir grupla okuma çalışmaları yapılırken diğer grup yazma çalışması yapar (Yurdakal ve Yurdakal, 2021). 1926 programındaki en önemli değişikliklerden biri de programda Türkçe dersinin genel hedeflerine, okuma, yazma, ezber, inşat, imla ve dil bilgisi gibi öğrenme alanlarının her birinin kazanımlarına yer vermektir (Coşkun, 2009).

1936 Programı

Bu programda zaten okul yaşantısının ve özellikle de Hayat Bilgisi dersinin okuma yazma etkinlikleri için doğal fırsatlar sunduğu, bu fırsatlardan büyük ölçüde yararlanmak gerektiği, çocuk psikolojisinden yola çıkarak öğretime basit sözcük ve cümlelerden bireşimsel yaklaşımla yola çıkılması gerektiği belirtilmiştir (Demirci, 2008). Programda yer alan basit cümle ve sözcükler ifadesi ile cümle yöntemi net bir şekilde kabul edilmiştir. Ancak çözümleme ve bireşimsel ifadelerinin kullanılması bazı öğretmenlerin kafasını karıştırmıştır. Acaba kastedilen ses ya da harf yöntemi midir? Kuşkusunun oluşmasına neden olmuştur. Oysaki o dönemde yayınlanan kaynaklarda cümle yönteminin doğruluğu savunulmaktadır (Binbaşioğlu, 1999). Zayim (2009) ise, programda çözümleme ya da cümle yöntemi esas olmak şartıyla bireşim yani harf metodunun da uygulanabileceği çıkarımında bulunmuştur.

Program incelendiğinde fark edilmektedir ki, programda kolaydan zora ilkesinin vurgusu yapılmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin aşamalı olarak değil bir bütünlük oluşturulacak şekilde birlikte verilmesi gerektiği ve ilk kez kitaptaki veriler haricinde başka kaynaklardan da yararlanılabileceği belirtilmiştir (Yurdakal ve Yurdakal, 2021).

1948 Programı

Bu programda ilk okuma yazma öğretimi hakkında; sürece basit sözcük ve kelimelerle başlanacağı, süreç içerisinde cümleleri kelimelerine, hecelerine ve harflerine ayırmak gerektiği ve ayrılan yeni birimlerden yeni heceler, kelimeler, cümleler oluşturulması gerektiği, metin oluşturmaya daha sürecin en başlarından önem verilip uygulanmasının gerekliliği ve sürecin başından beri oluşturulan kelime, cümle ve metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek konulardan seçilmesinin gerekliliği konularında açıklamalar bulunmaktadır (Engin ve Uygun, 2011). İlk okuma yazma sürecine dik temel büyük harflerden başlanıp zamanı geldiğinde küçük harflerin de öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Zayim, 2009). Öğretmenlerden bazıları bu uygulamayı doğru bulmamış, büyük ve küçük harflerin aynı anda kullanılmasının daha doğru olduğunu savunmuştur. Büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesinin doğruluğunu Hilmi Güçlü “Alfabe Öğretimi” adlı kitabı, Emine Özgür

ise “Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım?” adlı kitabında ifade etmiştir (Binbaşioğlu, 1999).

Bu programda birinci sınıflarda Türkçe dersi haftalık 10 saat olarak okutulmaktadır. Diğer derslerin programlarında öğretilecek konular listelenirken, Türkçe dersi öğretim programında konulara yer verilmemiştir. Programda benimsenen ilk okuma yazma öğretim yöntemi ise “Cümle Temelli Okuma Yöntemi”dir (Kocayığit ve Aykaç, 2019). 20 yıl kullanılan bu programda en önemli yenilik, her sınıf düzeyi için özel amaçlara yer verilmiş olmasıdır (Coşkun, 2009).

1968 Programı

Aslında 1962 yılında taslak bir program hazırlanmış ancak bu program 5 yıl boyunca pilot uygulamalar yapılarak neticeleri gözlemlenmiştir. Pilot uygulamalar 1962-1963 eğitim öğretim yılında 14 şehirde, 106 farklı okulda gerçekleştirilmiş, 1963-1964 eğitim öğretim yılında ise uygulama yapılan okul sayısı 1888’e çıkarılmış olmasına rağmen ülke çapında uygulamaya geçilmemiştir. 1968 yılına gelindiğinde ise hazırlanan bu taslak program temel alınarak 1968 programı oluşturulmuştur ve uygulamaya geçirilmiştir (Coşkun, 2009).

Bu programda Türkçe dersinin genel amaçları dışında okuma becerisi, sözlü anlatım, yazılı anlatım, imlâ, dil bilgisi gibi özel amaçların birinci sınıftan başlayarak sınıf düzeyine göre artarak devam edecek şekilde çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Konuşma becerisinin gelişimi için tartışma yöntemi önerilmiştir. Derste kullanılmasının etkili olduğu düşünülen büyük fişler, küçük fişler, yazı tahtası, kum masası, çözümleme levhaları, kâğıt, plastik, mukavva vb.den kesilmiş harfler gibi materyallere yer verilmiştir. Grup çalışmaları, sesli ve sessiz okuma uygulamaları, canlandırma etkinlikleri ve akran değerlendirme gibi eğlenceli sınıf içi faaliyetlerinden önerilerde bulunulmuştur (Akboğa, 2020).

Bu programda ilk kez işbirlikli öğrenmeden bahsedilmiştir. Çocukların üç-dört kişilerden oluşan gruplara bölünmesi ve bu gruplarla kendi yazılarını inceleyip, yanlışları bulmalarına, yardımlaşmalarına fırsat verilmelidir şeklinde ifadelerle birlikte grupla çalışmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Yazı güzelliğinin, yazma

hızından daha önemli olduğu, öğrencilerin yerel ağız ile konuşabilme ihtimallerine karşı öğretmenlerin hoşgörülü olmaları gerektiği ve dili doğru ve güzel konuşan öğrencilere dikkat çekerek Türkçe'yi güzel konuşmaya teşvik etme amacıyla akran öğretimi de programda yer almıştır (Yurdakal ve Yurdakal, 2021).

Bu programda birinci sınıfta öğrencileri düzgün konuşma etkinlikleri, sözcük haznesini geliştirme çalışmaları, sözcükleri anlamlarına uygun yerlerde kullanmak üzere dili etkin kullanma çalışmaları, dil hatalarını düzeltici etkinlikleri, sözcükleri ses ve hecelerine ayırma çalışmaları gibi çeşitli etkinlik önerilerinin üzerinde durulmuş ve bu etkinliklerle ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır (Aydın ve Sadioğlu, 2018).

1981 Programı

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı 1981 yılında kabul edilmiş fakat 1997 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Daha önce ilkokul ve ortaokul ayrı şekilde programlardan oluşurken, bu program ortaokulu da kapsayacak şekilde sekiz yıllıktır. Bu program genel amaçlar, açıklamalar, ilk okuma-yazma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı, okuma metni üzerinde çalışmalar, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme ve yöntemler adlı bölümlerden oluşmaktadır (Çakır, 2004). Bu programda 1968 programında olduğu gibi çözümleme yöntemine devam edilmiş, tıpkı önceki programlarda olduğu gibi okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi ve büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kullanılması önerilen araç- gereçlerde de değişiklik yapılmamıştır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020). Dinleme becerisiyle ilgili davranışlara ilk kez bu programda yer verilmiş ve aynı zamanda önceki programlara göre daha detaylı oluşu bu programın iyi yanlarından (Menteşe, 2013).

2005 yılına kadar kullanılan bu programda 1948 programındakinden daha ayrıntılı olacak şekilde yazı programına yer verilmiştir. Haftada 1 ders saatinin yazma etkinliklerine ayrılması önerilmiştir (Coşkun, 2009). Yazma etkinliklerine başlamadan önce karalama ve çizgi çalışmaları yapılması gerektiği ilk kez bu programda bahsedilmiştir. Okuma çalışmalarında ise gözün görüş kavrama kapasitesinin genişletilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Görsellerin öneminden bahsetmek, harfin yazılışı öğretilirken yazış biçimi ve yönlerin

vurgulanması gerektiğinden bahsetmek, yazı çalışmalarında havaya, kuma, tahtaya yazdırarak eğlenceli hale getirmekten bahsetmek bu programın önemli özelliklerindendir (Yurdakal ve Yurdakal, 2021).

Programda rapor ve günlük yazma, not alma gibi yazma etkinliklerine yer vererek hayat becerilerini kazanmalarını ve günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Yazma becerisiyle ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Anlama ve anlatmaya dayalı olan bu yazma becerisi içerisinde birtakım kuralları bulunan bir beceridir. Bu kurallara uyarak yazmak önemli ve gereklidir. Bu programda öğrencilere kazandırılmak istenen tüm bilgi, beceri ve donanımlar “davranış” kavramı altında ifade edilmiştir (Temizkan ve Atasoy, 2014)

2005 Programı

2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programındaki en köklü değişiklik, eskiden kullanılan cümle yöntemi yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin kabul edilmesidir. Ülkemizde öğretmenlere ilk okuma yazma haricinde tüm derslerde uygulayabilecekleri yöntemler konusunda özgürlük tanınmıştır. Ancak ilk okuma yazma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen yöntemi uygulamak mecburidir. (Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu, 2017). Bu program 1981 programından farklı olarak ilkokul için ayrı, ortaokul için ayrı hazırlanmıştır. İlkokul programı 2005 yılında, ortaokul programı 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın en önemli özelliği öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli olarak bilinen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulmasıdır. Programın özünü öğrenmeyi öğrenme kavramı oluşturmaktadır. Ders kitapları tema merkezli olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlere günlük plan yerine öğretmen kılavuz kitapları, öğrencilere ise çalışma kitapları hazırlanmıştır (Akyol, 2011).

Yiğit (2009); bu programı içeriğinde bilgi üretimine dayalı yapılandırmacılık ve çoklu zeka gibi çağdaş yaklaşımlar benimsenen, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik gibi temel becerileri bünyesinde bulunduran, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu adlı öğrenme alanlarından oluşan, ilk okuma yazma öğretimi özellikle dinleme ve konuşma başta olmak üzere tüm öğrenme alanlarıyla özdeşleşmiş

bir şekilde sürdürülen, tüm yazma çalışmaları bitişik el yazı ile yürütülen ve ilk okuma yazma yöntemi olarak ses temelli cümle yöntemi seçilen bir program olarak ifade etmiştir.

2005 programındaki en büyük değişikliklerden biri de her sınıf düzeyi için ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının zorunluluğunu getirmesidir. Ders kitapları; işlenmesi uygun görülen metinlere yer verilen, çalışma kitapları; içerisinde etkinliktir çalışma yapraklarına yer verilen, öğretmen kılavuz kitabı ise ders ve çalışma kitaplarını bünyesinde barındıran, metinlerin işlenişinin yollarını detaylıca açıklayan kitaplardır (Coşkun, 2009).

2009 Programı:

Bu programda hedefin yalnızca okuma yazma becerileri kazanmak almadığı, bunun yanında düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama gibi birtakım bilişsel becerilerin de kazandırılıp, geliştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Kabul edilen öğretim yöntemi ise 2005 yılında benimsenen “Ses Temelli Cümle Yöntemi” olarak varlığını sürdürmüştür (Akman, 2019). Bu programda birinci sınıflarda ilk okuma yazma alanında 32 kazanıma yer verilmiştir. Okuryazarlığa ulaşmak için tüm kazanımların kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. İlk okuma yazma süreci ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiş, ses temelli cümle yönteminin özellikleri, ilkeleri, aşamaları hakkında açıklamalarda bulunulmuştur (Atik ve Aykaç, 2017). Programda birinci sınıf düzeyinde 132 kazanım yer almaktadır. Program aynı zamanda tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda 4 zorunlu temaya yer verilmiş ve 10 seçenek tema arasından 4 tane de seçmeli olmak üzere toplamda 8 tema işlenmesi uygun görülmüştür. Programda bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere metinlere de yer verilmiş, her temada 5 metin işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Birinci sınıfta işlenecek metin türlerini ağırlıklı olarak dinleme metinleri oluşturmaktadır (Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

2015 Programı:

Diğer programlarda okuma ve yazma süreçleri birbirinden ayrılamaz, birlikte yürütülmelidir şeklinde ifadeler bulunurken; bu programda sözlü iletişim, okuma ve yazma birbirinden ayrılamaz, birlikte yürütülmelidir ifadesi bulunur. Okuryazarlığa ulaşma hedefi, bağımsız okuma ve yazma becerisini kazanma olarak değiştirilmiştir. Bu programda birinci sınıflar için dört çizgi üç aralıktan oluşan kılavuz çizgili defter kullanımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bitişik eğik yazıda bazı harflerin yazım şekli değişmiştir. Birinci grup harflerinde sadece heceler oluşturmak, ikinci grup harflerinde kelimeler oluşturmak, üçüncü grup harflerinde cümleler oluşturmak ve dördüncü grup harflerinden itibaren de metinler oluşturmak gerektiği ifade edilmiştir (Altunkeser ve Coşkun, 2017). Bu programda 2009 programına göre ilk okuma yazma kazanımları azaltılmıştır. Önceki programda bulunan 5 öğrenme alanı, sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 öğrenme alanı olarak güncellenmiştir. 2009 programında ilk okuma yazma süreci ile ilgili ayrıntılara yer verilirken, bu programda kısa olmakla birlikte yetersiz açıklamalar bulunmaktadır. Bu programda ilk okuma yazma süreci için ayrı bir ölçme ve değerlendirme başlığı bulunmamaktadır. Değerlendirme amacıyla kullanılacak örnek formlara da yer verilmemiştir (Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

Süreç temelli yaklaşım benimsenmiş bu programda sözlü iletişim öğrenme alanında 14 kazanım, okuma öğrenme alanında 18 kazanım ve yazma öğrenme alanında 9 kazanım vardır. İçerisinde yer verilen 8 tema bulunmaktadır. Haftada en az iki ders saatini dinleme ve konuşma kazanımlarına ayırmak gerektiği önerilmektedir. Programda işlenmesi uygun görülen metinlerin 35 tanesi dinleme/izleme metinleri ve 18 tanesi okuma metni olmak üzere 53 adet metin bulunmaktadır. İlk okuma ve yazma öğretim süreci tamamlandığında işlenecek metinlerin sayısı 18'dir. Programda okuma kazanımlarının öğrenilmesi öğrencinin okumayı öğrenmesi bağlamında ele alınır. Yazma kazanımları sırasında ise anında dönüt ve düzeltmeler büyük önem taşımaktadır. Yani formal bir ölçme değerlendirme birinci sınıflarda uygulanmamaktadır (İncirci, Sirem, ve Sirem, 2020).

2017 Programı:

2015 programında 6 harf grubundan oluşan okuma yazma süreci, bu programda 5 harf grubuna düşürülmüştür. Dolayısıyla harf gruplarında hem sıralama hem harf sayısı bakımından birtakım değişiklikler yapılmıştır. İlk okuma yazma sürecinde benimsenen yazı stili ise dik temel harfler olarak değiştirilmiştir. Uygulanan yöntemin adı ise Ses Temelli Cümle yönteminden Ses Esaslı Okuma Yazma Yöntemi olarak değiştirilmiştir. Birinci sınıfa ait kazanım sayısı 2015 programında 41 iken, 2017 programında ise arttırılarak 47'ye çıkarılmıştır (Özenç, 2018). Bir önceki programda “sözlü iletişim” adlı öğrenme alanı bu programda “dinleme/izleme” ve “konuşma” öğrenme alanları olarak ikiye bölünmüştür. Kazanım sayıları artmasına rağmen, kullanılan ifadeler sadeleştirilmiştir. Bu programda ilk okuma ve yazma öğretimine daha çok önem verilmiş, yöntemin aşamaları detaylıca açıklanmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreci programda ayrı bir başlık altında açıklanırken, ilk okuma ve yazma sürecinde ölçme ve değerlendirmeye dair bir bilgilendirme tıpkı önceki programlardaki gibi yapılmamıştır (Kocayiğit ve Aykaç, 2019). Ayrıca 2015 programında hecelere ulaşma sırasında açık hecelere öncelik verilirken, 2017 programında kapalı heceye öncelik verilmiştir (Tanış Gürbüz, 2019).

Süreç ve performans temelli yaklaşım benimsenmiş bu program tematik ve sarmal yapıdadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme stillerine dikkat çekerek dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına ulaşabilmek için tek bir yöntem kullanmak değil, birden fazla yöntem kullanmak gerektiği ifade edilmiştir. Bünyesinde 3 tanesi zorunlu olmak üzere toplam 16 tema barındırır. Programda 20 dinleme/ izleme metni, 12 okuma metni, 8 serbest okuma metni ve toplamda 40 metin yer almaktadır. Ayrıca programda yer alan performans değerlendirmeleri öğrenciye puan verme amaçlı değil, tanı koyma amaçlıdır. Dolayısıyla da kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği gibi yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılması gerektiği ifade edilmiş, öğrenci ürün dosyası da sıklıkla bahsedilerek vurgulanmıştır (İncirci, Sirem, ve Sirem, 2020).

2018 Programı:

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2016-2017 yıllarından itibaren dünyada ve Türkiye’de gelişmelerden bahsederek programlarda düzenleme ve değişiklikler yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı da gelişen ve büyüyen çağa ayak uydurmak amacıyla öğretim programlarını yenileme çalışmalarına başlamıştır (Deniz, 2019).

Bu programda yazı stili konusu bitişik eğik yazı ya da dik temel harfler kullanımı olarak öğretmen tercihine bırakılmıştır. Aslında 2017 yılında oluşturulan öğretim programı temel alınmış üzerinde yalnızca birkaç değişiklik yapılmıştır (Bulut, 2019). Bu programda hayat becerileri edinmesi ve kendilerini geliştirmeleri yönünde amaçlar bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde dinleme/izleme öğrenme alanında 11, konuşma öğrenme alanında 4, okuma öğrenme alanında 10 ve yazma öğrenme alanında ise 13 olmak üzere toplam 38 kazanım bulunmaktadır (Eser, 2020).

2019 Programı:

Bu programda tema sayısı 16 olmuş ancak yalnızca 3 tanesi zorunlu tutulmuştur. Böylece tema seçiminde öğretmene biraz daha serbestlik tanınmıştır. 2018 programında kabul edilen tüm yenilik ve değişiklikler 2019’da da benimsenmiştir (Kaya, 2021). Aslında bu program 2017 programını geliştirilmiş halidir. Program, ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili detaylı açıklamalara yer vermektedir. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturma ve kullanmaya dayalı bu program söz varlığını geliştirme açısından da oldukça etkilidir. Mâni, tekerleme, ninni gibi metin türlerinin kullanımının önerilmesi ile de bağımsız okuma yazma aşamasında doğru telaffuz ve akıcılığa ulaşmak açısından önemlidir (Maden, 2021). Sarmal yaklaşım ile sınıf düzeyleri arasında kazanımların tekrarı amaçlanmıştır. Birinci sınıfta toplam 19 kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayısında özellikle konuşma öğrenme alanında oldukça fazla azalma olmuştur (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

2.1.8. Uzaktan Eğitim

Eğitimde, öğrencinin öğretimlerden maksimum düzeyde yararlanabilmesi ve verim elde edebilmesi için öğrencilerin belirlenen tarih, saat ve mekanda hazır bulunmaları gerekmektedir. Aksi takdirde derslerin tümüne katılmadan başarıya ulaşmak zorlaşmaktadır. Derse katılımı engelleyen unsurlar bulunuyorsa da başarıya giden yolda büyük bir güçlük yaşanmaktadır. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli yöntem fikirleri düşünülmeye başlanmış ve 19.yy'ın ikinci yarısında mektupla öğretim ortaya çıkmıştır. Yani ilk uzaktan eğitim mektup aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. 1981 yılına kadar MEB aracılığı ile uzaktan eğitim çeşitli alanlarda uygulanmaya çalışılmış fakat başarılı olunamamıştır. 1982 yılından itibaren ise Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim sistemini oldukça başarılı bir şekilde günümüze kadar yürütmüştür (Şimşek Kandemir, 1999).

Uzaktan eğitim geçmişten bu yana, mektupla öğretim, açıköğretim, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, bilgisayar tabanlı öğretim gibi çeşitli öğrenme/öğretme biçimleri ile ilişkilendirilmiştir (Çağlar, 2021). Bu süreçte öğrenme ve öğretmeye, ortamın teknolojik alt yapısı şekil vermektedir. Günümüzde teknolojinin en faydalı ürünlerinden biri olan internet kullanımının artmasıyla birlikte bu eğitimin çoğunlukla web tabanlı olarak gerçekleşmesine sebebiyet vermiştir (Koçoğlu ve Aydemir, 2020).

Bugünün dünyasına bakıldığında uzaktan eğitim sistemleri yavaş yavaş, alışılmış geleneksel eğitimin yerini almaya başlamaktadır. İnternet teknolojileri geliştikçe de uzaktan eğitime olan talep artmaktadır. Ortam ve zaman kısıtlaması olmaksızın eğitimin gerçekleşebilmesi, uzaktan eğitimin büyük avantajlarından biridir (Herand ve Hatipoğlu, 2014). Eve mektup gönderimleri ile başlayan uzaktan eğitim süreci, gelişen teknoloji sayesinde kalitesini artırmaya devam etmiştir. Artık uzaktan eğitimin temelini bilgisayarlar ve bilgisayardan sesli ve görüntülü iletişimi sağlayan yazılımlar oluşturmaktadır (Kaban, 2013).

Holmberg (2003), uzaktan eğitimin geçmişten günümüze teknolojinin imkanlarından her daim faydalandığını, bu faydalanılan imkanların ilk sırasını baskı teknolojisinin oluşturduğunu fakat artık bilgisayar ve internet ağları kullanılarak basılı ders materyallerinin desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu düşüncesini de hiçbir

uzaktan eğitim kurumunun üretmek açısından kendini sınırlamaması gerektiğini söyleyerek desteklemiştir.

Uzaktan eğitim hakkında yapılan tanımlara bakacak olursak;

Uzaktan eğitim bir öğretmen ve bir ya da daha fazla öğrenciden oluşan, öğretmen ve öğrenci arasında fiziksel mesafe dahilinde öğretme-öğrenme ilişkisi bulunan, teknolojik imkanlar kullanılarak, çift yönlü iletişime olanak sağlayan neticede öğrenciye bilginin öğretilmesi, rehberlik edilmesi ve öğrencinin değerlendirilmesinin gerçekleştirildiği bir eğitim yöntemidir (Rumble 1984; Schlosser ve Anderson, 1994).

İşman (2022) uzaktan eğitimi, okul ve sınıfların fiziki yapısı, araç-gereç, kaliteli öğretmen, kaliteli eğitim, standart eğitim, öğrenci sayısı, okula devamlılık, hızlı nüfus artışı, ailelerin eğitime ilgisizliği, ilgi ve yetenekler, öğrenme düzeyi, çağdaş yöntemler ve kalıcılık durumlarında yaşanan sorunlar sonucunda sorunlara çözüm üretmek amacıyla bilgi teknolojilerinden yararlanılarak üretilen, kilometrelerce uzaktan görüntü ve ses aracılığıyla dünyanın değişik yerlerinden eğitim imkanı sağlayan bir eğitim modeli olarak ifade etmiştir.

Willis (1993)'e göre uzaktan eğitim dünya çapında gelişmekte olan, uzaktan eğitim, uzaktan çalışma, uzaktan öğrenme, tele çalışma, tele öğrenme, tele öğretim gibi çeşitli şekillerde ifade edilebilen bir eğitim modelidir. Öğretici ve bir grup öğrencinin ayrı ortamlarda öğretim ve öğrenimi gerçekleştirebilmesidir. Öğretici öğretim hedeflerine, içeriklere ve öğrenci ihtiyaçlarına hakim olmalıdır. Bu şartlar sağlandığında dersin yüz yüze ya da uzaktan olması önemli bir değişken değildir.

Uzaktan eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki çalışmalar alanları başta olmak üzere materyal geliştirme, kayıtlı dersler, yönergelerden oluşan çalışma kılavuzu, telefon veya ses kasetleri aracılığı ile iletişim ve danışman rehberliğine fırsat tanıyan bir eğitim türüdür. Öğretmen ve danışmanlarla etkileşim mümkün olsa da aslında çalışma bireysel bir faaliyet olarak gerçekleşir. Bağımsız yürütülen bu çalışmaları yüz yüze etkinliklerle desteklemek isteyenler ise konferanslar, laboratuvar çalışmaları ve kampüs içi eğitimlere katılabilirler (Keegan, Perraton, ve Sewart, 2020).

Toplumsal hayatın bilim ve teknoloji gelişmeleri ile eğitim algısı da şekillenmiş, genel manada süreklilik kazanmıştır. Eğitimin sürekli hale gelme

gereksinimi neticesinde uzaktan eğitim sistemi bir çözüm fikri olmuştur. Uzaktan eğitim aslında teknolojik imkanlardan yararlanarak kitlelere eğitim hizmeti sunma sistemidir (Şimşek Kandemir, 1999).

Uzaktan eğitim öğrencilerin dersleri internet aracılığı ile görüntülü ve sesli olarak izleyebildiği, ders notlarına, etkinliklerine ve içeriklerine ulaşabildikleri, sınav olabildikleri ve bunun sonucunda başarı değerlendirilmelerinin yapılabildiği bir teknolojik altyapıdır (Bal, 2001).

Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze gelmediği, çift yönlü iletişimin olmadığı, kitlesel talebi karşılamaya yarayan öğrenme yoludur (Eroğlu, 1996). Öğrencilerin hem kendilerinden hem de öğreticiden zaman ve mekan bazlı olarak bağımsız olduğu, kendi aralarında ve öğretmenle iletişim ve etkileşimi bilgi teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirdikleri öğrenme sürecidir (Gürer, 2021).

Adıyaman (2001) kendi çalışmasında Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu'nun uzaktan eğitimi, uzakta bulunan kitleye ulaşmak amacıyla teknolojik imkanlardan yararlanarak öğrenci etkileşimi ve öğrenme çıktılarını sağlayacak planlı bir öğrenme deneyimi olarak tanımladığını belirtmiştir.

Eğitimdeki tüm engelleri ortadan kaldıran uzaktan eğitim, internet, televizyon, cd ve bilgisayar imkanlarının artmasıyla birlikte yaygınlaşan, öğretici ve öğrencinin birbirinden çok uzak noktalarda olsa dahi senkron ve asenkron olmak üzere gerçekleştirilebilen, daha geniş öğrenci kitlelerine ulaşmayı sağlayabilen, bir eğitimciden maksimum öğrenci sayısının faydalanabilmesini sağlayabilen ve derse fiziksel olarak katılması mümkün olmayan kişilerin eğitiminin devamlılığını sağlayabilen bir eğitim yaklaşımıdır (Koçer, 2001).

2.1.8.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim, Amerika, Kanada, Avustralya, Hindistan, İsviçre, İngiltere, Macaristan, Türkiye ve daha birçok ülkede anayasalarında var olan öğretimde fırsat eşitliği maddesini gerçekleştirebilmek adına yaklaşık bir asır önceden itibaren kullanılmaktadır (İşman, 2022).

Uzaktan eğitimin başlangıcını mektupla öğretim oluşturmaktadır. Okul ve çeşitli kurumlar bazı eğitimlerini posta yoluyla vermeye başladılar. Bu yöntem

özellikle mesleki eğitim alanında oldukça gelişerek tüm meslek gruplarını kapsamaya başladı. Engelli bireylerin çeşitli eğitim ve kurslara bu yolla katılma talepleri, bu sistemin giderek büyümesini sağladı (İçten, 2006).

Tarihsel süreçte yaşananları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

1833 yılında bir İsveç gazetesinde kompozisyon yoluyla çalışma fırsatı yayınlandı. Bu geçmişte uzaktan eğitime dair bilinen ilk bulgu olmaktadır. Tarihler 1840 yılını gösterdiğinde ise İngiltere’de Isaac Pitman bir gazete aracılığıyla mektup yolu ile bir yazı stili olan steno dersleri vereceğini ilan etmiştir (Holmberg, 1986; Schlosser ve Anderson, 1994).

1856’da Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt Berlin’de bir mektup ile eğitim veren okul kurmuştur. Bu mektupla eğitim üniversitesinin gelişiminde, İskoç eğitimci James Stuart’ın kampüs dışı derslerinin çok önemi vardır. 1870’lerde Illinois Wesleyan Üniversitesi evde öğrenim programı başlattı. 1873’te Boston’da ise Anna Eliot Tickner, kullanıcılarının çoğunlukla kadınlardan oluştuğu evde çalışma eğitim kurumunu kurmuştur.

1880’lerde Thomas J. Foster’in başlattığı evde- öğrenim kursları 1890’da Uluslararası Mektupla Öğrenim Okulları halini aldı. 1882’de William Rainey Harper Chautauqua, New York’ta bir mektupla öğrenim programı geliştirdi ve yeni kurulan Chicago Üniversitesi’nin ilk başkanı olduğunda bu yöneme devam etti. 1883’te New York’ta bir "Mektupla Öğretim Üniversitesi" kuruldu (İçten, 2006).

1915’de, Madison, okullarının mektupla öğrenim kurslarını idare etmek üzere, ulusal yüksek öğrenim birliği anlamına gelen (NUCEA)’ni kurdu. NUCEA üyeleri genellikle kolej düzeyinde evde eğitim verdiler. 1926 yılında Ulusal Evde Öğrenim Konseyi kuruldu. Bu konseyin amacı mektupla eğitim veren okulların gelişimini desteklemektir (Aktaş, 2008).

ABD’de 1919 yılında eğitimle ilgili ilk radyo istasyonu kurulmuş, 1920 yılına gelindiğinde bu istasyonların sayısı 176’ya çıkmıştır. Ayrıca 1923 yılında ise mektupla lise eğitimi başlamıştır (Çekinmez, 2009).

1930’lu yılları başlarında Iowa, Purdue Üniversitelerinde ve Kansas Eyaleti Kolejinde televizyonlarda eğitim yayınları yapılmaya başlanmıştır (Schlosser ve Anderson, 1994).

1935' te Avustralya'daki tüm okulların %21'i radyo kanalıyla uzaktan eğitimi uygulamışlardır. Bu oran 1950'lere gelindiğinde %90'lara yükselmiştir. 1939 yılında eğitimle ilgili 500'den fazla televizyon programları yapılmıştır. Ayrıca yine bu yıl Fransa savaştan dolayı öğrencilerin eğitimini uzaktan eğitim ile yürütmüştür (Çekinmez, 2009).

1946 yılında Güney Afrika Üniversitesi de uzaktan eğitim veren en büyük 11 üniversiteden biri olan Division of External Study isimli bir bölüm oluşturmuştur (İçten, 2006).

1947 yılında ise Finlandiya ilk yazışmalı uzaktan eğitim kurumunu kurmuştur. Tietomies adını verdikleri bu kurumda öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını desteklemişlerdir (İşbulan, 2008).

1956 yılında Sydney ve Melbourne kentlerinde eğitim programlarının okullara sunulması amacıyla televizyon kullanılmaya başlandı. 1960 İngiltere'de British Open University açılmıştır. 1972 yılında İspanya' da radyo yayınları kullanan Universidad de Educación' a Distancia kuruldu. 1977'de Norveç, içeriğini vatandaşlık ile ilgili derslerin oluşturduğu Uzaktan Eğitim Enstitüsü'nü kurdu (Çekinmez, 2009).

1960 yıllarında geliştirilmeye başlanan uydu teknolojileri, 1980'li yıllara gelindiğinde aktifleştirildi ve bunun sonucunda uydu üzerinden eğitim gerçekleştirilmeye başlandı (Schlosser ve Anderson, 1994).

2.1.8.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünya üzerinde birçok ülkede başarılı uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülürken Türkiye de bu durumdan etkilenmiş olacak ki 1920'li yılların şartlarına göre nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın giderek artmasına, 2 Haziran 1927 tarihinde yapılan eğitim toplantısında hem yaşanan eğitim sorunlarına hem de nitelikli insan gücü arayışına çözüm olarak mektupla öğretim yöntemi önerilmiştir (Yenal, 2009).

Bu süreçte 1927-1960 yılları arasında haberleşme yöntemiyle okur-yazar oranı arttırılmayı hedeflenmiş, bunun için 1933 yılında mektupla öğretim kursları açılması, 1950'de Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü uygulaması ve 1960 yılında orta dereceli meslek okullarından mezun olan

öğrencilere mektupla öğretim yoluyla üniversite eğitimi önerileri sunulmuş fakat hiçbirini uygulanamamıştır. 1962 yılında ise Milli Eğitim Şura toplantısında okula devam edemeyen fakat öğrenmek isteyenler için mektupla öğretim kararı alınmıştır (Demiray, 2010).

1966 yılına gelindiğinde Mektupla Öğrenim Merkezi bir genel müdürlük olarak mektupla öğretimi örgün ve yaygın olarak başarıyla uygulamıştır. Bu yıllarda radyo, otelcilik, beslenme, kooperatifçilik, teknikerlik, sınavlara hazırlık ve ilkokul öğretmenliği gibi alanlarda mektupla öğrenim gerçekleştirilmiştir (Alkan, 1987; İşman, 2022).

1970 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi uzaktan eğitim çalışmalarına başlamış, yine aynı yıllarda Kuvvet Komutanlıkları, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Yıldız Üniversitesi de uzaktan eğitim çalışmaları yapmaya başlamışlardır. 1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kurularak uzaktan eğitimde başarılı bir kurum oluşturabilmek hedeflenmiş ve yaklaşık 45 bin öğretmen adayı bu okula kayıt yaptırmıştır. Eğitimlerin televizyonla desteklenerek üniversitelerdeki yığılmanın önüne geçmek amaçlansa da zaman içerisinde iki uygulama da yeterli görülmemiş ve 1975 yılında eğitimlere son verilmiştir (İşman, 2022).

1975-1979 yılları arasında da Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) aracılığı ile üniversite geçiş sınavlarında başarısız olmuş öğrencilere öğretim vermek amacıyla iki yıllık bir önlisans programı sunmuş, aynı yıllarda televizyon programları ile yayınlar yapılmıştır (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1981 yılında yürürlüğe giren kararname doğrultusunda yükseköğretimde açık ve uzaktan öğretim yürütme işleri üniversitelere bırakılmıştır. 1982 yılında çıkarılan kararname ile ise bu görev Anadolu Üniversitesine verilmiş, bunun sonucunda Açıköğretim Fakültesi hizmet vermeye başlamıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin ilk programı İş İdaresi ve İktisat Programı olmuştur. Süreç içerisinde bünyesinde çeşitli lisans ve önlisans programlarına yer vermiştir. 1990 yılına gelindiğinde başta Fırat Üniversitesi olmak üzere çeşitli üniversiteler tarafından uzaktan eğitime başlanmıştır (Gürer, 2021).

İlköğretim seviyesine kadar öğrenimini bitirip ortaöğretimini tamamlayamamış kişilerden de açık öğretim talepleri artmaya başlayınca 1992 yılında

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Açıköğretim Lisesi kurulmuştur. Bu eğitimler içinde ilk zamanlar radyodan daha sonradan televizyon yayınlarından faydalanılmıştır (Yenal, 2009). 1998 yılında ise Açık İlköğretim okulları öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Günümüzde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak varlığını devam ettirmektedir (Gürer, 2021).

1997 yılından itibaren uzaktan eğitime teknolojik imkanlar da entegre edilmeye başlamasıyla uzaktan eğitimler özellikle üniversiteler bazında oldukça gelişmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi gibi birçok üniversitede web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları artış göstermekte ve gelişmektedir.

Son olarak 2019 yılı itibariyle Covid-19 pandemisi nedeniyle yayılımı önleme ve azaltma amacıyla okullar kapatılmış, eğitime uzaktan devam etme kararları alınmıştır. Dolayısıyla bu süreci de “acil uzaktan eğitim” olarak ifade edebiliriz. Bu süreçte televizyon yayınları, canlı sınıf sistemleri (Adobe Connect, Microsoft Teams, Zoom, Skype vb.) ve öğrenme yönetim sistemleri (Moodle, Akademik LMS vb.) gibi farklı uygulamalara kullanım imkanları tanınmıştır (İzmirli & Şahin İzmirli, 2021).

2.1.9. Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Döneminde Eğitim Öğretim

Covid-19'un ortaya çıkmasıyla eğitim, spor, eğlence, ulaşım, siyaset ve ekonomi gibi birçok alan küresel çapta etkilendi. Dünya çapında bir kriz yaşıyordu ve aslında hiçbir ülkenin alışkın ve hazırlıklı olmadığı bir durumdu. Tüm sektörler bu durumdan fazlasıyla olumsuz etkilenirken, en kötü anlamda etkilenenlerden biri de eğitim oldu. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) salgından korunmak amacıyla yapılması gerekenleri yönergeler şeklinde yayınladı. Sokağa çıkma yasakları ilan edildi, sağlık ekipmanlarına talepler arttı, spor faaliyetleri askıya alındı ve çoğu ülkede okulların kapatılması kararı alındı ve uzaktan eğitime geçildi (Onyema, ve diğerleri, 2020).

Küresel çaptaki bu salgın neticesinde eğitim alanında etkilenen öğrenci sayısının yaklaşık 1.6 milyar olduğunu hatırlatarak ne yazık ki bu süreçte fırsat

eşitsizliklerinin kendini önemli ölçüde hissettirdiğini ifade edebiliriz. Gelişmiş çoğu ülkede internet kullanımı yaygın ve gelişmiş olsa da düşük ve orta gelirli ülkelerde durum böyle değil. Verileri olan 183 ülke arasından 71 ülkede internet erişimi olan kişi sayısı toplam nüfusun yarısından dahi az durumdadır. Verileri olan 88 ülkeden ise yalnızca 40 ülkenin televizyon sahibi ev sayısı, sahip olmayan evlerden fazlaydı. Bangladeş, Gürcistan, Ermenistan, Moğolistan, Pakistan, Kazakistan, Irak, Hindistan ve Ürdün gibi ülkelerde radyoya sahiplik oranı bile %10'un altında. Tüm bunları kullanabilmek için gerekli olan elektriğe ise verilerine ulaşılabilen 28 ülkeden yalnızca %65'i sahip (Dreesen, ve diğerleri, 2020).

Her ülke kendi şartlarına göre televizyon ve radyo yayınları, basılı öğretim materyalleri, çevrimiçi öğretim içerikleri veya etkileşimli canlı dersler gibi çeşitli yollar ile uzaktan eğitim sürecini yürütmeye çalışmıştır. Fakat öğrencilerin uzun bir süre evde durmaya maruz kalmalarının olumsuz etkilerini azaltmak için de çeşitli arayışlara girmişlerdir. Bunlardan biri de öğretmen ve diğer öğrencilerle derslerin haricinde de sanal buluşmalar gerçekleştirerek sosyalleşmesi ve iletişim kurmasını sağlamak olmuştur (Sözen, 2020).

Türkiye'de de okulların kapanmasıyla birlikte eğitim alternatif programlar üzerinden yapılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca eğitime EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve ulusal bir kanal olan TRT üzerinden çevrimiçi dersler ile devam edilmiştir. MEB'in ana platform olarak seçtiği EBA, aslında 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren varlığını sürdürmektedir. Bu eğitim portalı okul öncesi düzeyinden lise düzeyine kadar dokümanlar, videolar, e-içerikler, etkinlikler gibi eğitim materyallerini bünyesinde bulundurmaktadır (Özer, 2020).

Yükseköğretime bakılacak olursa YÖK'ün aldığı kararlar doğrultusunda tüm üniversiteler uzaktan eğitime geçmek üzere ortalama bir hafta içerisinde hazırlıklarını tamamlayarak altyapılarının elverdiği ölçüde senkron ya da asenkron şekilde derslere başlamışlardır. Uzaktan eğitim sistemlerinin tanıtıldığı dokümanlar hazırlanmış ve öğrenci ve akademisyenlere ulaştırılmıştır (Durak, Çankaya, ve İzmirli, 2020).

Acil uzaktan eğitime geçiş ile birlikte Türkiye dahil olmak üzere tüm dünyada mevcut eğitim eşitsizliklerinin pandemi dönemi eğitimi ile birlikte daha da derinleştiğini görmekteyiz. Özellikle gelişmiş ülkeler ile gelişmemiş ve az gelişmiş ülkeler arasındaki dengesizlik artmış bulunmaktadır. Henüz bu sürecin sonuçları yaşanmasa da okula gitmeme durumuna alışı, özellikle kadın öğrencilerde okula

dönmeyecek öğrencilerin sayısı tahminen fazla görünmektedir. Aynı zamanda eğitim teknolojilerinin önemini hızla arttırdığı bu dönemde öğrenciler, yürütülmekte olan eğitim içeriklerine ulaşabilenler ve ulaşamayanlar olarak ikiye bölünmüş durumda. Yalnızca televizyon veya basılı materyaller aracılığı ile uzaktan eğitimin yürütüldüğü durumlarda ise geri bildirim alınamadığından kazanımlara dair bir değerlendirme yapılamamaktadır (Yıldız ve Akar Vural, 2020).

2.1.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Okuma Yazma Güçlükleri ile ilgili araştırmalara, Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Dönemi Eğitim Öğretim ile ilgili araştırmalara ve Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Dönemi İlk Okuma Yazma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.10.1. Okuma Yazma Güçlükleri İle İlgili Araştırmalar

Özcan ve Özcan (2016)'ın çalışma grubunu 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturan nitel çalışmada öğretmenler, öğrencilerin yazımı benzer harfleri (b-d, n-m gibi) okumakta, söylenişi benzer harfleri (n-l, s-z gibi) ise dikte sırasında yazmakta, hece oluşturulmaya başlandığını harfleri birleştirerek okumakta, özellikle açık heceleri okumakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bayat (2014) ise yaptığı nitel çalışmasını 17 birinci sınıf öğretmeni ile yürütmüş ve onlara açık uçlu anket uygulamıştır. Anketlere verilen cevaplar neticesinde kazanım sayısının fazlalığı, ilk okuma yazma öğretimi için verilen kitapların yetersizliği, alfabeyi önceden bilen öğrencilere harflere karşılık gelen sesleri öğretmenin güçlüğü, anlamlı okumaya ulaşmakta gecikildiği, velilerin ilgisizliği ve velilerin okumalar sırasında ses olarak değil harf olarak çalıştırması gibi konularda güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sadioğlu ve Oksal (2008) Bursa'da görev yapan 195 sınıf öğretmenine anket uygulayarak sınıf öğretmenliği alanından mezun sınıf öğretmenleri ile başka alanlardan mezun sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları

sorunları karşılaştırdığı nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ü sınıf öğretmenliği, %45,6'sı farklı bölümler mezunudur. İlk okuma yazma özel öğretim yöntemlerini sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin bilme oranı başka bölüm mezunları öğretmenlerin bilme oranından yüksektir. İlk okuma yazma öğretim süreci evrelerinden en çok güçlüğü, sınıf öğretmenleri heceleri oluşturma alanında yaşarken, başka bölüm mezunu öğretmenler hazırlık aşamasında yaşamaktadır. Beklenmedik bir sonuç olarak ise ilk okuma yazma öğretimi sırasında güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz sorusuna evet diyen sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sayısı, evet diyen başka bölümlerden mezun öğretmenlerden fazla çıkmıştır.

Başar ve Tanış Gürbüz (2020) 20 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme metodu kullanarak bir nitel araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda yaşanan güçlüklerden bazıları okul öncesi döneminde yanlış öğrenmeler gerçekleştirilmesi, özellikle disleksili öğrencilerin sesbilgisel farkındalığının düşük seviyede olması ve özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik alanlarının tespit edilmesi olarak tespit edilmiştir.

Arslan (2005)'in çalışma grubunu anket uygulanan 93 öğretmen, 173 veli ve gözlem ve görüşme formu uygulanan 170 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretimi sürecinde en çok yaşanan güçlükler veli ilgisizliği, heceleme, uygun tonda okumama ve parmakla takip ederek okuma olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin yalnızca %13'ü güçlükler yaşadığını belirtmiş, bu güçlükleri yenmek için bol bol okuma yapmayı ve öğretmenin ilgisini arttırması gerektiğini önermiştir. Öğrencilerin ifadelerine göre ise %77'sinin ebeveynleri çocuklarının okumalarıyla ilgilenmekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adıgüzel ve Karacabey (2010) yaptıkları çalışmada ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin 40 öğretmenden yazılı olarak, 103 öğretmenden ise anket aracılığıyla veri elde etmiştir. Yaşanılan güçlükler arasında en çok kalabalık sınıflar, aile desteğinin az olması, görsel-işitsel ders araçlarının yetersizliği ve ders kitapları haricinde özel yayınevi kitaplarına ihtiyaç duyulması dönütleri alınmıştır.

Kaya ve Taşdemirci (2005) ise daha önce hem birleştirilmiş sınıflarda hem de bağımsız sınıflarda görev yapmış olan 140 öğretmenden anket aracılığı ile veriler toplayarak nicel bir araştırma yapmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin hizmet

öncesinde yeterli eğitimi almadıkları, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma ile ilgili gelişmeleri bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenler kadar takip edemedikleri, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenin planlama konusunda yeterli hazırlığı yapamadığı, yöntem-teknik çeşitliliği yapamadığı, farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerle ilgilenemedikleri, ilk okuma yazma sürecine başlamadan önce hazırbulunuşluk tespitine vakit ayıramadıkları, kendi kendine yapılan çalışmalarda öğretmen kontrolü yeterince yapılmadığından hataların anında düzeltilemediği, araç gereç yetersizliği ve aile-öğretmen işbirliğinin istenen seviyede olmadığı bulguları edinilmiştir.

Aras (2020) mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla Mardin Midyat'ta 20 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme soruları yönelterek bir nitel araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması, aile desteğinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin Türkçe diline çok hakim olmamalarından kaynaklanan iletişim problemleri, okumada anlam kazandırma ve öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeye vakit ayıramama gibi güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır.

Babayiğit ve Erkuş (2017)'un yaptığı çalışmada daha önce en az 2 defa birinci sınıf okutmuş olan 30 öğretmene görüşme formları verilmiş, bu öğretmenlerin toplamda 753 öğrencisi ise toplam 60 ders saati boyunca gözlemlenerek, gözlem formuna kaydedilmiştir. Toplanan bu verilerin sonucunda öğrencilerin derste sıkılmaları, ailelerin harflerin seslerini değil adlarını söyleyerek çalıştırmaları, sınıfların kalabalık olması ve ailelerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde acele ettikleri sorunları tespit edilmiştir.

Erbasan ve Erbasan (2020), araştırmalarını Afyonkarahisarın bir ilçesinde görev yapmakta olan 9 öğretmene açık uçlu görüşme soruları sorarak yürütmüşlerdir. Bu nitel araştırmanın sonunda öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliği, veli ilgi ve desteğinin eksikliği ve ders kitaplarının nitelik yönünden beklentiye karşılamadığı gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Kan ve Yeşiloğlu (2017), iki dilli çocukların (Arapça ve Türkçe) ilk okuma yazma öğrenim sürecinde yaşadığı sorunlarla ilgili yaptıkları çalışmalarını, Hatay'ın iki ilçesinden 20 birinci sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden topladıkları bu nitel araştırmada, görsel

okuma çalışmalarında görseli yeterli düzeyde açıklayamama, çizgi çalışmalarında el kaslarının yetersiz gelişimi, sesi hissetme evresinde hissedilecek ses kelimenin ortasında ise hissedememe, öğretmenin yönergelerini anlamama, bazı harflerin seslerinin tam olarak çıkarılamaması, kapalı heceye bir ünlü harf eklendiğinde okumakta zorlanma, kurallı cümle oluşturmama ve anlamayı olumsuz yönde etkileyecek kadar yavaş okuma gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Çelenk (2002) yapmış olduğu çalışmada örneklemi oluşturan 103 sınıf öğretmeni arasından 10 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Toplanan verilere göre, öğretmenlerin kendilerini ilk okuma yazma öğretimi konusunda yetersiz hissetmeleri ve veli-öğretmen iş birliğinin sağlanamaması konularında sorunlar saptanmıştır.

Demir ve Ersöz (2016), 4+4+4 yasası sonucunda ilk okuma yazma sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçladıkları bu çalışmayı, görüşme formları aracılığıyla veri topladıkları 29 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin algı problemleri, çabuk sıkılmaları, yavaş okumaları, uyum sürecinin çok uzun olması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi, ders kitaplarının sistem ile örtüşmemesi, kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri, öğretmenlerin eski sistemden kopamaması ve okuma yazma sürecinde aceleci davranılması gibi sorunlar belirlenmiştir.

Kasa Ayten ve Ateş (2021) yabancı uyruklu öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları problemleri tespit etmek amacıyla Malatya’da görevini yapan 51 öğretmen ile görüşmeler yapılan bu nitel çalışmada, seslerin algılanamaması, harflerin doğru telaffuz edilememesi, kelime ve cümleler oluşturulmaya başladıktan sonra anlam sorunları gibi problemler tespit edilmiştir.

Sarioğlu (2021) yaptığı çalışmayı, Van’ın Çatak ilçesinde görev yapmakta olan 83 öğretmenden anket formu aracılığıyla toplanan verilerle gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde ise öğretmenlerin kendilerini ilk okuma yazma öğretimi konusunda yetersiz hissetmeleri, velilerin ilgisizliği ve bilinçsizliği, öğrencilerin ğ,u,o,ü harflerini öğrenmede zorlanmaları ve öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerin yetersizliği gibi problemlere ulaşılmıştır.

Çolakoğlu (2019), anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili yaptığı bu nitel çalışmada Şanlıurfa sınırları içerisinde görev yapan 98 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır.

Doldurulan görüşme formlarının analizi sonucunda öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim güçlüğü, öğrencilerin yetersiz psikomotor gelişimi, öğretmenin verdiği yönergeleri anlayamama durumu, okulda ve evde farklı dil kullanımından dolayı yaşanan gerileme, sağlıklı iletişim kuramama, evde yeterli tekrar yapılamaması, aile desteğinin eksikliği, veli ilgisizliği ve yetersiz kelime dağarcığı nedeniyle anlamlandırmanın az oluşu gibi güçlükler belirlenmiştir.

Aslan (2018), yapmış olduğu çalışmada Türkçe'nin yeterli seviyede konuşulmadığı bölgede öğrencilere ilk okuma yazma öğretilirken yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla Ağrı ilinde görev yapan 100 birinci sınıf öğretmenine konuyla ilgili bir ölçek uygulayarak çalışmasını yürütmüştür. Verilerin analizi sonucunda yeni bir dil öğrenmenin hazırlık aşamasının daha uzun sürmesi, öğrenciler öğretmenin örnek verdiği kelimelerin anlamını bilmediklerinden sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamalarında zorlanmaları, Türkçe kelime hazneleri dar olduğundan cümle ve metin oluşturma aşamalarında güçlük yaşamaları, öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmeye istekli olmamalarının sürecin uzamasına sebebiyet vermesi ve öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmaları gibi sorunlar saptanmıştır.

Gözüküçük (2015)'in, anadili Türkçe olmayan çocukların ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yaptığı bu nitel çalışmanın örneklemini oluşturan 705 birinci sınıf öğretmeninden 40 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmış ve bu görüşmeleri analiz etmiştir. Analizlerin sonucunda öğrencilerin dil problemlerinden dolayı söylenenleri anlamakta güçlük çektikleri, öğrencilerin özellikle ö ve ü ve anadillerinde ğ sesi olmadığı için g ve ğ harflerini karıştırdıkları, kelime haznelerinin yeterli seviyede olmayışından dolayı cümle kurmakta zorlandıkları, Türkçe kelime bilgileri yetersiz olduğundan içinde sesin geçtiği kelimelere örnek vermekte zorlandıkları, gırtlak yapısı farklılıklarından dolayı telaffuzda güçlük çektikleri, anlamlandırmada zorlandıklarından yavaş okuyup yazdıkları, kurallı cümle kurmakta güçlük çektikleri ve öğretmenle sağlıklı iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir.

Çetin (2010), ilk okuma ve yazma sürecinde yaşanan sorunları tespit amacıyla 103 sınıf öğretmenin doldurduğu anketlerin analizi neticesinde öğrencilerin ilgisizliği ve derse hazırlıksız gelmeleri, ebeveyn okuryazarlık oranının düşük olması, ailenin desteğinin yetersiz kalması, ailelerin eğitime verdikleri değer yetersizliği, öğrencinin çevresinde model olabilecek kişi sayısının azlığı, sınıf içindeki görsel

işitsel materyallerin eksikliği ve programın bölgesel farklılıklara göre esnetilmemiş olması sorunlarına ulaşmıştır.

2.1.10.2. Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Dönemi Eğitim Öğretim İle İlgili Araştırmalar

Kırmızıgül (2020)'e göre koronavirüs salgını tüm ülkeleri etkilemiş, birçok aksaklıklara ve değişikliklere sebebiyet vermiştir. Türkiye'de de 11 Mart tarihinde ilk koronavirüs vakasının görülmesiyle birçok alanda ani kararlar alınmış, eğitimde de uzaktan eğitime geçilme kararı alınmıştır. Uzaktan eğitime hizmet etmesi amacıyla EBA (Eğitim Bilişim Ağı) etkin kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim sayesinde eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramadığı, öğretmenlerin öğrencileri ödevlendirerek uzaktan eğitim sürecini desteklendirdiği fakat öğretmenlerin bu konuda yetersizlik hissetmemeleri için hizmetiçi eğitime tabii tutulmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Çiçek, Tanhan, ve Tanrıverdi (2020) yapmış oldukları bu çalışmada salgından dolayı okulların kapanmasının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin arttığı, uyku ve iştah problemleri yaşadığı, stres, korku, endişe ve öfke gibi duygu durumlarının kontrolsüz arttığı ve günlük yaşantılarındaki birçok rutinlerinin değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise sosyal medya üzerinde daha fazla vakit harcadıkları ve uzaktan eğitime olumlu bakış açılarının var olduğu saptanmıştır.

Sarı ve Sarı (2020)'ya göre krizlerden kaçmak mümkün değildir ve yaşandığında bununla baş edebilmek ve hatta avantaja dönüştürebilmek için özel yönetim şekilleri geliştirilebilir. Covid-19 salgını bir kriz olarak değerlendirdiğimizde eğitim alanında okulları tamamen kapatmak yerine uzaktan eğitime geçmek, öğrenci ve velilere psikolojik destek imkanları vermek, uzaktan eğitimlerin televizyon ile desteklenmesi, operatörlerin öğrencilere internet hizmetleri ulaştırmaları gibi uygulamalar kriz yönetim faaliyetlerinden bazılarıdır. Bu şekilde krizin etkilerinin azaltılması hedeflenmiştir.

Daniel (2020)'in yapmış olduğu çalışmaya göre Covid-19 salgını ulusal eğitim sistemlerinin bugüne kadar yaşamış olduğu en büyük zorluğu meydana getirmiştir. Aniden kararlar alınması gerektiğinden çoğu ülkede gerekli hazırlıklar yapılamadan

uzaktan eğitime geçilmek zorunda kalındı. Birçok ülkede sınavlar iptal edilmiş ya da ertelenmiştir. Öğrenciler ve velilerin kaygı durumlarında artış gözlenmiştir. Evlere kapanma döneminde özellikle eğitim motivasyonu düşük olan öğrencilerde, evde çalışma daha da olumsuz etkiler yaratmıştır.

Azorin (2020) çalışmasında Covid-19'un İspanya'nın eğitimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Mart ayının 2.haftasında İspanya'da okullar kapatıldı ve uzaktan eğitime geçildi. Mayıs ayına gelindiğinde İspanya dünyada vaka sayısının en yüksek olduğu ülkelerde zirveye ulaştı. Dünyanın en kısıtlı karantinaları uygulandı. Belirttiklerine göre İspanyol eğitim sisteminin Covid-19 krizine karşı çok savunmasız oluşunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlar; sosyoekonomik ayrımcılık, okulu bırakma durumları, akademik başarısızlık oranları, zayıf ağ ve işbirliği kültürü, kaliteli eğitimi engelleyen kalabalık sınıflar, eski bir müfredat kullanımı, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini güncellememe durumlarıdır.

Agormedah, Henaku, Ayite, ve Ansah (2020) yapmış oldukları çalışmada Gana'da yüksek öğrenim görmekte olan öğrencilerin Covid-19 neticesiyle geçilmiş ola uzaktan eğitimdeki görüşlerini araştırmayı hedefledi. 3 araştırma sorusundan oluşturulan anket 467 yükseköğrenim öğrencisine uygulandı. Bunlardan elde edilen verilere göre öğrenciler çevrimiçi öğrenmeye olumlu bir tutum sergilemektedirler. Çevrimiçi öğrenme için olan birçok platformu kullanmayı bilmekte ve bunun için istek duymaktadırlar. Fakat Gana'da internet erişimi pahalı olduğundan dolayı yaşadıkları internet bağlantısına erişim eksiklikleri ve maddi yetersizliklerden dolayı çevrimiçi öğrenmeye olumsuz yanıtlar vermişlerdir. Araştırmacılar da bu bağlamda operatör desteklerinin alınması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Durak, Çankaya, ve İzmirli (2020) Covid-19 nedeniyle acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde üniversitelerin yapmış olduğu uygulamaları araştırmıştır. Gönüllü olan 33 üniversiteden veriler Google Form üzerinden anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda üniversiteler tarafından en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin Moodle ve ALMS olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan canlı ders yazılımlarının ise Big Blue Button ve Perculus olduğu saptanmıştır. YÖK'ün canlı derslerin senkron yürütülmesi önerisine rağmen araştırmanın verilerinin elde edildiği 33 üniversiteden yalnızca 6 üniversite canlı dersleri senkron yürütebilmiştir. Devamsızlık takibi yapan üniversite sayısı ise 17'dir.

Toquero (2020), yaptığı çalışmada Covid-19 pandemisi sırasında Filipinler’de yükseköğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitimlerinin etkilenme durumunu araştırmıştır. Dünya çapında bir etkiye sahip olan Covid-19 Filipinler’in eğitim hayatını da etkilemiştir. Dünyanın her yerinde pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş süreci yaşanmıştır. Süreçte zorluklar yaşandığından Filipinler’de de müfredat yeniden gözden geçirilmelidir, olası salgın hastalıklara karşı çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırlıklar yapılmalı, gerekli donanımlara sahip olunmalıdır.

Yolcu (2020), Covid-19 döneminde sınıf öğretmenleri adaylarının yaşadığı uzaktan eğitim deneyimlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan 200 öğrenciden anket aracılığıyla veri toplamıştır. Elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin yarısından fazlasının bilgisayara sahip olmama ve internet erişiminin aksamaları nedeniyle uzaktan eğitim için yeterli donanıma sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlk kez uzaktan eğitim deneyimi nedeniyle hazırbulunuşluğun yetersizliği ve uzaktan eğitimden verim alamama kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Zaman ve mekan özgürlüğü uzaktan eğitimin avantajları olarak ifade edilirken, hoca ile iletişim kurmada güçlük ve sosyal etkileşimin zayıflığı da uzaktan eğitimin dezavantajları olarak ifade edilmiştir.

Keskin ve Özer Kaya (2020), Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime acil geçiş sonrası web tabanlı eğitim hakkında öğrencilerden geri dönütler almak amacıyla yaptıkları bu çalışmayı, lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam eden 652 üniversite öğrencisine çevrimiçi ortamlarda gönderilen anketler aracılığı ile veri toplayarak yürütmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri zaman uzaktan eğitime geçiş ile birlikte yaklaşık 2 kat artmıştır. Bilgi almak amacıyla en çok tercih ettikleri sosyal medya platformu ise Twitter’dır. Araştırmaya katkı sağlayan öğrencilerin büyük çoğunluğu web tabanlı öğretimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını belirtmiş, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını, sık sık teknik aksaklıklar yaşanabildiğini ve öğrenmelerinin kalıcılığının uzun olmadığını ifade etmiştir. Faydası olarak da web tabanlı öğrenmenin bireysel hızlarında öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Demir ve Özdaş (2020), Covid-19 pandemisi nedeniyle mecburi uzaktan eğitim sürecine geçiş dönemine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu bu çalışmada, farklı okullarda görev yapmakta olan 44 öğretmene

anket uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, uzaktan eğitime hazırlık yapma, çevrimiçi ders verme, veli ve öğrencilerle iletişim kurma gibi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. EBA ve çeşitli uzaktan eğitim platformunu kullanarak canlı dersler yaptıkları ve öğrencileri ödevlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimi değerlendirmeleri memnun edici, elverişsiz ve sınırlı olmak üzere üç kategoride ifade edilebilir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama ve haberleşme gibi konularda sorun yaşanmıştır.

Tadesse ve Muluye (2020), bu çalışmasında geliştirmekte olan ülkelerin eğitim sürecine Covid-19 salgınının etkisini incelemiştir. Tüm dünyayı etkileyen salgın neticesinde bulaşma oranını azaltmak amacıyla dünyanın hemen her yerinde okullar kapatılmıştır. Eğitimin aksamaması için getirilen çözüm ise uzaktan eğitimidir. Fakat geliştirmekte olan ülkelerde bilgisayar ve televizyon eksiklikleri, BİT alt yapısının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi yürütmek oldukça zordur. Bu durumda eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarının büyük ölçüde sekteye uğradığı ve fırsat eşitsizliğini arttırdığı sonucuna ulaşmaktayız.

Tarkar (2020), Covid-19 pandemisinin eğitim üzerindeki etkilediği bu çalışmada, öğretimin yalnızca okulların kapatılmasıyla değil sınav ve değerlendirmelerin de iptali ve ertelenmesiyle kesintiye uğradığını belirtmiştir. Aslında bu süreç tüm öğrenci, öğretmen ve veliler için yeni ve alışılmamış bir durumdur. Teknolojik yeterliliğe sahip olmayan veliler, çocuklarının uzaktan eğitim sürecindeki gelişimine tanıklık edememektedirler. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler de bağlantı problemleri, alt yapı ve sistem sorunları gibi teknik aksaklıklar yaşamaktadırlar.

2.1.10.3. Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Dönemi İlk Okuma Yazma İle İlgili Araştırmalar

Atik ve Avcı (2021), Covid-19 salgınıyla birlikte geçilen uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları araştırdıkları bu çalışmada, Konya’da görev yapmakta olan 45 birinci sınıf öğretmenine görüşme formu uygulamıştır. Bu formlardan elde edile

bulgulara göre öğretmenler uzaktan eğitim platformu olarak en çok EBA ve Zoom uygulamalarını kullanmışlardır. Eğitim teknolojilerini ilk okuma yazma öğretiminin aşamalarından biri olan hazırlık kısmında en çok kullanmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi ödevlendirme ve ödev kontrolleri yapma konusunda büyük çoğunluk zorlandığını dile getirmiştir. Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde en çok sorun yaşadıkları durum ise internet bağlantısının zayıflığı olarak belirlenmiştir.

Ferah Özcan ve Saydam (2021), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde ilk okuma yazma öğretime yönelik algılarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapmakta olan 19 birinci sınıf öğretmenine görüşme formu uygulamıştır. Bu formlardan elde edilen bulgulara göre; yaşanan bu salgın neticesinde geçilen uzaktan eğitim uygulamasının özellikle kırsal kesimlerde yaşamakta olan öğrenciler için büyük bir dezavantaj olduğu, zaten var olan fırsat eşitsizliğini arttırdığı, kullanılan ilk okuma yazma materyallerinin uzaktan eğitime uygun olmadığından dolayı uzaktan eğitime uygun öğretim materyallerine ihtiyaç duyulduğu, uzaktan öğretim sürecinde yöntem ve teknik çeşitlemesi yapmakta zorlandığı, ailelerin özellikle teknolojik yetersizlikten kaynaklanan öğrenciyi destekleme eksikliği olduğu belirlenmiştir.

Sağırlı (2021), koronavirüs salgını döneminde ilk okuma yazma öğretimi incelediği bu çalışmasında, meslek hayatı boyunca en az 3 kere birinci sınıf öğretmenliği yapmış ve 2020-2021 öğretim yılında birinci sınıf öğretmenliği yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitimde gerek derslere katılabilecek cihazların varlığı gerekse internet erişimi imkanları olarak başarıya ulaşmakta ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin önemli bir etken olduğu, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecine evden katılma durumundan dolayı ailelerin de sürece katılımının eskiye nazaran arttığı ve olumlu bir etki fakat aile katılımının artışının ölçme ve değerlendirme sürecinde ise olumsuz bir etki yarattığı, öğrencilerin bulundukları yaş seviyesine göre ders saati sayısı ve sürelerinin fazla olduğu ve bu durumun öğrencilerde sıkılmaya ve dikkat dağınıklığına yol açtığı ancak genel itibarıyla ilk okuma yazma öğretiminin uzaktan eğitimle gerçekleşmesinin öğrenci başarısı üzerinde faydası sorgulandığında yeterli ve başarılı bulunmuştur.

Başaran ve Kılınçarslan (2021), uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiğini araştırdığı bu çalışmasını, Tekirdağ'da bulunan 20'si deney grubu 20'si kontrol grubunu oluşturan 40 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Deney grubuna web 2.0 araçları aracılığıyla harf öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle harf öğretimi gerçekleştirilmiştir. 6 haftalık sürecin ardından öğrenciler sesi hissetme, harfi tanıma, heceleme becerisi, okuma başarısı ve yazının niteliği gibi birkaç alanda testlere ve puanlamalara tabii tutulmuşlardır. Bunların sonucunda elde edilen bulgulara göre; harfi okuma ve yazı niteliği becerilerinde iki grup da benzer sonuçlar elde etmiştir fakat harfi tanıma, sesi hissetme, heceleme becerisi ve metni okuma hızı konularında deney grubu daha başarılı çıkmıştır.

Kesik ve Baş (2021), Eba ve diğer eğitim portalları üzerinden ilk okuma yazma öğretimini sınıf öğretmenlerinin perspektifinden incelemeyi amaçladığı bu çalışmada, 15 birinci sınıf öğretmenin yanıtladığı açık uçlu soruların analizini gerçekleştirerek birtakım bulgular elde etmiştir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim platformlarının somutlaştırma, görsel ve işitsel öğeler sağlama; ilgi ve dikkatlerini çekme, motivasyon sağlama, eğlenerek öğrenmelerini sağlama ve zamandan tasarruf sağlama gibi avantajları; çocukların yeterli teknolojik donanımlara sahip olmaması, internet bağlantılarının zayıf veya hiç olmaması, çocukların teknolojik araç gereçleri yeterince kullanmayı bilmemesi ve öğretim içeriklerinin genele hitap edip bölgesel şartlara uygun olmaması gibi dezavantajları bulunmaktadır. Eba ve eğitim portallarını en çok başlama/hazırlık ve sesi hissettirme aşamalarında kullandıkları, çevrimiçi ödevlendirme pratik ve kağıt israfını önleyici olduğu fakat aynı zamanda öğrencilerin ödev yapmama ve pekiştirme beklentisi karşılanmadığı için sıkılma durumlarının olduğu belirlenmiştir.

Uğur Göçmez ve Ünal (2021) dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine göre inceledikleri bu çalışmada, verileri dijital ve yüz yüze eğitim süreçlerinin her ikisinde de en az bir kere ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olan 56 gönüllü öğretmenden görüşme tekniği kullanarak toplamıştır. Elde edilen verilere göre en çok veli etkisinden kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır. Velinin ilgisizliği, veliler arası rekabet, evde yanlış öğretme şeklinde problemler sıkça belirtilmiştir. Bağlantı problemleri, teknolojik cihaz eksikliği, okumakta olan kardeş sayısı, ders saatlerinin çakışması gibi

aksaklıktan kaynaklı derse katılım problemleri yaşanan sorunlar arasındadır. Ödevleri velilerin yapması, derslere fazla müdahale olmaları, dikte çalışmalarını harfleri tek tek söyleyerek yaptirmaları, harflerin yazımındaki hamle sayısı, başlangıçtan bitişe yönü, yazılacağı satır aralığı gibi noktalara velilerin önem vermemesi, uzaktan eğitimde yapılan yanlışların anında fark edilmemesinden kaynaklı geri dönüt ve düzeltmelerin gecikmesi, ev ortamı sebebiyle öğrencilerin ders disiplini kazanamaması ve öğretmen ve öğrenciler arasında duygusal bağ oluşumunun eksikliği gibi sorunlara ulaşılmıştır.

Altuğ ve Kumral (2021) uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma becerilerini kazanırken yaşanan sorunların veli bağlamında incelenmesi hedeflenen bu çalışmada, 9 farklı öğretmenden birer veli olmak üzere toplam 9 veliden görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; ailelerin işleri nedeniyle öğrencilerle ilgilenememesi, kardeş sayısı, evde okul ortamının oluşmaması, teknolojik cihaz eksikliği, bağlantı sorunları, öğrencilerde teknolojik bağımlılıkların artması, dikkat dağınıklığı problemleri ve motivasyon eksikliği gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Kılınç, Afacan, ve Uzunpınar (2021), pandemi döneminde birinci sınıf öğrencilerine eğitim vermekte olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunları incelemek amacıyla Sivas'ta birinci sınıf öğretmenliği yapmakta olan 20 sınıf öğretmeninden görüşme formları aracılığıyla veriler toplamıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerle birebir ilgilenilemediğinden kaynaklanan dönüt/düzeltilme eksikliği, çocukların telefon, tablet ve bilgisayar ekranları karşısında uzun süre vakit geçirip sosyalleşemedikleri, ders saatlerinin fazlalığı nedeniyle fiziksel ve biyolojik gelişimlerinin aksaması gibi sorunlar elde edilmiştir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerle yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Kumandaş Öztürk (2019), nitel araştırmaları birçok disiplinden etkilenmiş, temellerini Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Dilbilim gibi farklı alanlardan almış bir araştırma türü olarak ifade eder. Nitel araştırmaların dayandığı prensipler ele alındığında ortak nokta insan davranışlarını anlamaya çalışma durumu olarak ortaya çıkar. İnsan davranışları da yalnızca esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir. Dolayısıyla da araştırmaya katkıda bulunan bireylerin fikir ve tecrübeleri oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel araştırmalar olay ve durumları doğal ortamlarında inceleyen, durumu uzak ve yakın çevreden etkileyen tüm değişkenlerle bütüncül bir bakış açısıyla ele alan, ifade edilenin yanında hissedileni de ortaya koyan bir araştırma türüdür (Sayım, 2021).

Çalışma konusu ne olursa olsun, durum çalışmalarının temelinde toplumu ilgilendiren karmaşık bir olayı anlama arzusu bulunmaktadır. Durum çalışmasının özüne inildiğinde yapıtaşları olarak güncel olay, gerçek dünya bağlamı ve derinlemesine inceleme kavramlarından bahsedebiliriz (Yin, 2014; Akar, 2019). Özellikle dil öğrenimi çalışmalarında sıklıkla rastladığımız durum çalışması, kişileri,

olayları ya da kurumları derinlemesine incelemeyi hedefleyen özgün çalışmalardır. (Glesne, 2011 Akt. Parker, 2021). Durum çalışmalarında, durumla ilgili ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi tüm etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır.

Araştırılan durumlar birbirinden farklı olduğundan dolayı elde edilen sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Fakat elde edilen sonuçların, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlendi.

Çalışma grubunu hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim süreçlerinde birinci sınıf öğretmenliği tecrübesi bulunan, mesleki kıdemi en az 5 yıl olan ve Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Belirlenen sınıf öğretmenlerinin kriterleri sağlayıp, sağlamadıkları görev yaptıkları okullarda birlikte çalıştıkları meslektaşları tarafından teyit edilmiştir.

Kriter örnekleme yöntemi olarak da bilinen ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ya da daha önce hazırlanmış ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Belirlenecek ölçütler, araştırma probleminin çözüme ulaşmasında önemli görülen olay, özellik, nesne, tarih gibi kriterler olabilir. Belli özellikleri gösteren durum, nesne ya da kişileri direkt örnekleme dahil ederek, doğrudan problemle ilgili örnekleme belirlemeyi amaçlar. Bu sayede zaman ve masraftan tasarruf edilmiş olunur (Özbaşı, 2019).

Bu araştırmanın ölçütleri de çalışmaya katkıda bulunacak sınıf öğretmenlerinin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim süreçlerinde birinci sınıf öğretmenliği tecrübesi bulunması ve mesleki kıdemi en az 5 yıl olması araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler sayesinde araştırmacı pratik bir şekilde çalışma fırsatı yakalamış, zaman ve emek kaybı yaşamamıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kuramsal çerçevenin oluşturulmasının ardından uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları işlemleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken Yıldırım ve Şimşek (2021)'in görüşme sorularının anlaşılır ve odaklı olması, yanıtlayıcının detay verebileceği tarzda açık uçlu olması, alternatif soruların hazırlanması ve mantıklı bir düzene sahip olması önerileri dikkate alınarak hazırlanmış, uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretimi konusunda alanyazın taranmış ve iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre odak grup görüşmeleri, gruptaki bireylerin birbirlerinin yanıtlarını duyması üzerine, gruptaki bireylerin etkileşimleri üzerine soruları yanıtlamasına fırsat verir. Bireysel görüşmelerde belki hatırlanmayacak detaylar, odak grup görüşmeleri esnasında başka bireyin yanıtı sayesinde hatırlanabilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir. Dolayısıyla araştırmacıya da zengin bir veri havuzu elde etme avantajı sağlar. Bundan dolayı araştırmada aranan nitelikleri barındıran 20 sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme soruları aşağıda belirtilmiştir:

Uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlükleri gidermeye yönelik ne gibi çalışmalarda/uygulamalarda bulunabildiniz?

Uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlükleri gidermeye yönelik ne gibi çalışmalarda/uygulamalarda bulunabildiniz?

Telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik ne gibi uygulamalarda bulunabildiniz?

3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle gerekli izinler alınmış, daha sonra ise araştırmacı tarafından belirlenen önkoşulları sağlayan gönüllü sınıf öğretmenlerini belirleme süreci başlamıştır. Başarılı/başarısız birçok girişimin ardından Gaziantep ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapmakta olan, en az 5 yıl mesleki kıdemi bulunan ve hem yüz yüze eğitimde birinci sınıf okutma tecrübesine hem de uzaktan eğitim döneminde birinci sınıf okutma tecrübesine sahip 20 sınıf öğretmeni odak grup görüşmeleri gerçekleştirmek üzere veri toplanması sürecine dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu öğretmenleri konu hakkında bilgilendirmek ve odak grup görüşmelerinin yapılacağı randevuları oluşturmak amacıyla bir Whatsapp grubu kurulmuştur. Etik kurallar gereği, görüşmecilerden izin alınmış, görüşmelerin yalnızca araştırma adına kullanılacağını, isim bilgilerinin araştırmanın hiçbir aşamasında görünmeyeceğinin, isimleri yerine kod kullanılacağını bilgisi verilmiştir.

Süreç içerisinde öğretmenlere uygun tarih ve saatler belirlenerek odak gruplar oluşturulmuş ve görüşmeler Zoom üzerinden, gizlilik ilkesine bağlı kalmak üzere toplantının video kaydı şeklinde kaydedileceği bilgisi verilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ihtiyaç halinde soru köküne bağlı kalarak eklemelerde bulunulmuş ya da sorular farklı biçimde ifade edilmiştir. Her bir odak grup 4-6 kişiden oluşmuş ve her bir toplantı 60-90 dk arasında sürmüştür. Öğretmenlerin özgürce fikir beyan edebilecekleri bir güven ortamı sağlanmış, görüşme sorularına detaylıca yanıtlar alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Bu araştırmada yapılan odak grup görüşmelerinin analiz edilmesi için nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler detaylıca incelenir ve betimsel yaklaşımlarda fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizinde fark edilebilir. Dolayısıyla detaylı bir sonuç elde etmek amacıyla veriler içerik analizi yoluyla açıklanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Altıntop (2019)'a göre e içerik analizinde ilk olarak veriler kodlanır, daha sonra kodlar ilgi durumlarına göre kategori edilir, kategorilerden yola çıkarak temalar bulunur, daha sonra bulunan kod, kategori ve temalara göre düzenleme ve açıklamalar yapılır ve son olarak ulaşılan bulgular yorumlanarak tamamlanır.

Yapılan analizde araştırmada yapılan görüşmeler yorum katmadan olduğu gibi yazıya dönüştürülmüş, her bir görüşme soru ve cevapları ayrıntılı olarak okunmuş ve incelenmiştir. Sonrasında araştırmacı ve bağımsız 2 farklı araştırmacı tarafından kodlanarak değerlendirilmiştir. Çalışmada katılımcı öğretmenler etik değerler açısından Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde isimlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada geçerliği ve güvenirliği azaltan durumları en aza indirmek amacıyla bazı önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri toplama aracı olarak kullanılan araştırmacının geliştirdiği görüşme formu, iç geçerliği artırmak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında ise, katılımcıların görüşme esnasındaki ifadeleri birebir alıntılanarak araştırmaya eklenmiştir. Araştırmacı tarafsızlığını korumuş, araştırmaya önyargılarını katmamıştır. Bununla ilgili de uzman görüşleri alınarak iç geçerlik artırılmıştır.

Görüşme formundaki sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş, veriler amaca uygun olarak toplanmıştır. Formlardan elde edilen veriler yorum yapılmadan, araştırmaya doğrudan aktarılmıştır. Bu şekilde araştırmanın iç güvenirliği yani tutarlığı artırılmıştır.

Görüşmeler bittikten sonra elde edilen veriler, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine bir kez daha teyit ettirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler, tekrar incelenmeye ve başkaları tarafından incelenmeye açık olacak şekilde araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlanmalarına yer verilecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?” dir. Bu kısımda ilgili araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2. Okuma Sürecinde Katılım Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Uzaktan Eğitime Katılım Problemleri	Teknoloji (f=16)	İnternete erişim eksikliği	9
		Teknik aksaklıklar	4
		Teknolojik cihaz eksikliği	3
	Derse Devam (f=17)	Dersteki öğrenci sayısının azlığı	7
		Düzensiz katılım	5
		Kardeşle eş zamanlı ders saati	5

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan katılım sorunlarına ilişkin görüşlerinde derse devam problemlerinden dersteki öğrenci sayısının azlığına ve teknoloji problemlerinden ise internete erişim eksikliğine daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Hani bazıları da şu sebepten, hani elimizde bir telefon var bu yüzden bağlanamıyorum dedi.” (Teknolojik cihaz eksikliği)

Ö3: “Onun dışında internet sıkıntıları vardı. İnternetleri yoktu. Yani eve bağlı sınırsız internetleri yoktu. Annenin telefonundakine bağlı olarak hareket ediyorlardı o da ayrı bir sıkıntı.” (İnternete erişim eksikliği)

Ö12: “Onun dışında teknik sorunlar biraz insanı çok etkiliyor. Bir de bizim yaşadığımız bölgeden dolayı elektrik kesintileri o dönemde çok fazla olmuştu. İnternet erişimi kısıtlı bir şekilde şimdi elektrik kesildiği zaman dersleri iptal etmek zorunda kalıyoruz. Kiminin bağlantı sorunları oluyor.” (Teknik aksaklıklar)

Ö11: “Öğrencilerin ablaları, kardeşleri onların da dersleri aynı saatte çakışma gibi durumlar oluyordu ve bu da yine devam zorunluluğu kısmında sıkıntı çıkardığı için o da okumayı engelliyor.” (Kardeşle eş zamanlı ders saati)

Ö16: “İyi öğrenci de olsa ilk iki derse katılıyorsa son iki derse katılmadı. Ya da ortalarındaki derslere katıldı.” (Düzensiz katılım)

Ö18: “Benimki köy okuluydu. Geçen sene birinci sınıf okutuyordum. Bu süreçte tam 28 mevcudum vardı. Katılım 3 kişiydi.” (Dersteki öğrenci sayısının azlığı)

Tablo 3. Okuma Sürecinde Ders Esnası Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Ders Esnasında Yaşanan Problemler	Ev Ortamı (f=11)	Değerlendirmede zorluk	4
		Gürültülü ortam	3
		Dikkat dağınıklığı	2
		Disiplinsizlik	2
	Harfin Seslendirilmesi (f=3)	Dudak hareketleri	1
		Pelteklik	1
		Seslerde benzerlik	1
	Diğer (f=7)	Türkçe bilmeme	4
		Birleştirme sorunları	2
		Ders süresi	1

Tablo 3’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken ders esnasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinde

ev ortamıyla ilgili problemlerden öğrenciyi değerlendirmede zorluğa daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö8: “Bir de aile katılımı tabii alttan olunca, televizyonlu odada ders dinliyorlar yani okumalarını şöyle söyleyeyim çok iyi ilerleyemedik.” (Gürültülü ortam)

Ö12: “Malum çocukları biliyorsunuz, okul kültürü yok bir ödev, bir ders, bir okul deneyimleri olmadığı için. Şimdi gene aile ortamında ister istemez o okulun disiplin havası olmadığı için biraz daha davranışlarda ve dikkatle normalden daha fazla bir esneklikle karşı karşıya kaldık veya işte onların evinde yaşanan konuşulan şeyler bütün sınıfın önünde yaşandığı için çok fazla dikkat dağıldı. Dikkat çünkü çok önemli yani okuma yazma eğitiminde.” (Disiplinsizlik-Dikkat dağınıklığı)

Ö18: “Katılanlarda da şöyle bir sıkıntı oluyordu. Veliler hani bir odada girdikleri için internette mesela ben çocuklara söylüyorum. Harfi arkadan veli söylüyor. Hece birleştirme yapıyoruz, veli söylüyor. Hani sürekli uyarmama rağmen söylüyorlardı. Ben de anlamıyordum çocuk kendisi mi okuyor, velinin desteğiyle mi okuyor?” (Değerlendirmede zorluk)

Ö2: “Diğer bir sorun da harf öğretiminde dudak okuma. Yani biz harfi gösterirken dudağımızı okuması veya sesi hissetmesi konusunda çocuklar o kontağı kuramadığı için bazı harfleri algılayamıyordum.” (Dudak hareketleri)

Ö11: “Bir de ayrıca bir de okuma yaparken bazı çocuklarda pelteklik vardı değil mi? O çocuklarda bazı, hepimizin öğrencilerinde oluyordu genelde ve o peltek çocuklar için de sıkıntı oluyordu. Sesi çıkarma ya da onların nasıl çıkarılacağı konusunda yardımın nasıl yönlendirilmesi gerektiğinde de o konuda sıkıntılar yaşadık.” (Pelteklik)

Ö13:” “Maalesef sesleri yanlış öğrenebiliyorlar. Vardı yani, uzunca bir süre m, n, l ayrımını çok yapamadılar. Buna bağlı yanlış okumalar da gelişti.” (Seslerde benzerlik)

Ö17: “Hece oluşturmada özellikle sıkıntı yaşadık. Birleştirme sorunu daha çok ön plandaydı. Heceleri birleştirme veya hani heceleri işte birleştirip kelime oluşturma eksikliği çok fazlaydı.” (Birleştirme sorunları)

Ö20: “Ekstra çocuklara tek tek okuma yaptırdığınızda birer cümle bile olsa tek tek okutma yaptırdığımızda zamanımız yetmiyordu. Canlı ders süresi kısıtlıydı. Zaten başlaması ve bitirme süreçleri çocukların katılmasını bekleme derken zaten zamanın bir kısmı oraya gidiyordu. Bu yüzden büyük bir zaman kaybı yaşadık.” (Ders süresi)

Ö2: “Dediğim gibi dil problemi var. İletişime geçmekte zorlanıyoruz velilerle keza çocuklarla. Çocukların Türkçe bilmemesi en büyük yaşadığımız sorunlardan birisi bu süreçte.” (Türkçe bilmeme)

Tablo 4. Okuma Sürecinde Veliden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Veliden Kaynaklanan Problemler	Aile Desteği (f=14)	Yanlış seslendirme	7
		Bilinçsiz aile yapısı	5
		Okuryazar olmayan veli	2
	Veli-Öğretmen İletişimi (f=6)	Okuma becerisinin izlenememesi	4
		İletişimsizlik	2

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde aile desteği ile ilgili problemlerden harfi yanlış seslendirmeye daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö10: “Bir de en büyük sıkıntı velilerin bu süreçte bizim hani çocukların yanında olmadığımız için harfleri sesleriyle değil de heceli bir şekilde bunları ifade etmesi. Yani mesela biz “sss” diyoruz ama veliler ne diyor? Siz de biliyorsunuz ki “se” diyor, “be, ce” diyor. Yani bu şekilde olduğu için çok zorlandık.” (Yanlış seslendirme)

Ö15: “Velilerin çoğu veli de bizim okulda okuma yazmayı bilmeyen kesim oldukları için onlar da çocuklarıyla çok ilgilenmiyordu.” (Okuryazar olmayan veli)

Ö6: “Çünkü genelde bu ailelerin okul kültürü çocuğu okul saatinde evde hazırlayıp okula göndermek, içlerde de çocuğun okuldan kendi başına dönmesi demek. Onlar için okul bu demek. Bunun dışında başka bir ek katkı yok, onlarda böyle. Bu kültüre sahip ailelerin ekran başına çocuklarını toplayabilmek tabii ki mümkün olmadı. Telefonla dahi ulaşamadığım çok velim oldu benim de. 36-37 mevcut vardı ve bunlardan sadece 10 tanesini ekran başına toplayabiliyordum, ders başına toplayabiliyordum. Geri kalan öğrencilerin neredeyse 14-15 tanesiyle hiçbir iletişim sağlayamadım süreç boyunca. Sadece kayıt döneminde gelip çocukların isimlerini kaydettirip ondan sonra yok olmuşlar gibiydi.” (Bilinçsiz aile yapısı-İletişimsizlik)

Ö7: “Evet zaten şöyle bir durum var. Okumaların takibini yapabilmek için hani derse katılması gerekiyor. Derse katılmayan öğrenci sayısı çoğaldıkça bizim veri elde etmemiz de zorlaşıyor.” (Okuma becerisinin izlenememesi)

Tablo 5. Okuma Sürecinde Deneyimsizlik Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

KATEGORİ	KOD	FREKANS
Yeterlilik (f=3)	Öğretmenin tecrübesizliği	3

Tablo 5’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken deneyimsizliğe dayalı sorunlara ilişkin görüşlerinde öğretmenin tecrübesizliği ile ilgili problemlere değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö12: “Şimdi her şeyden önce çok yeni bir uygulamayla biz karşı karşıya kaldığımız için herkesin çok tecrübesiz olduğu ve hani çok ani bir şekilde geliştirilmiş bir platform olduğu için hepimizin biraz acemice denk geldi diyebiliriz.” (Öğretmenin tecrübesizliği)

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin yaptıkları uygulamalar nelerdir?”dir. Bu kısımda ilgili araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 6. Okuma Sürecinde Ders Esnasındaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Ders Esnası Uygulamaları	Derste Maksimum Verim (f=3)	Yalnız katılım	1
		Söz hakkı	1
		Video seyri	1
	Yöntem-Teknik (f=2)	Oyunla pekiştirme	1
		Web 2.0 kullanımı	1

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders esnasında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinde derste maksimum verim elde edebilecekleri uygulamalardan daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö20: “Çok gürültülü bir ortam olduğunu söylemişim zaten. Bu yüzden aslında okuma süreçlerinde, özellikle okuma dersi yaptığımız zamanlarda velilerin çocuğun ders yaptığı odada bulunmamasını rica ettim.” (Yalnız katılım)

Ö19: “Uzaktan eğitim sürecinde şöyle ki, hepsine tek tek söz hakkı vermeye çalıştım. Bir cümle bile olsa okutmaya çalıştım. Onları duymaya çalıştım.” (Söz hakkı)

Ö11: “Farklı oyun ya da uygulamalar bularak öğrencileri biraz pekiştirmeye çalışıyordum. Açıkçası farklı uygulamalar ya da oyunlarla pekiştireç yaparak o şekilde devam ediyordum ben. Aslında pekiştireç yöntemiyle uzaktan eğitime de uyum sağlamaya çalıştık. Bu şekilde üzerimizde oyunlar ve pekiştireçlerle. Farklı uygulamalar vardı pekiştireç sağlamaya yönelik, onlarla devam ediyordum. Videolar izletiyordum.” (Video seyri-Oyunla pekiştirme)

Ö14: “Web 2.0’da okuma etkinlikleri var hocam. Onlardan bir iki yararlanmaya çalıştım.” (Web 2.0 kullanımı)

Tablo 7. Okuma Sürecinde Veli Görüşmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Veli Görüşmeleri	Veli-Öğretmen İletişimi (f=13)	Mesaj yoluyla iletişim	5
		Telefon konuşmalarıyla iletişim	3
		Veliyi haberdar etme	2
		Veli bilinçlendirme konuşmaları	2
		Veli ile sorun tespiti	1

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri veli görüşmelerine ilişkin görüşlerinde mesaj yoluyla iletişim yönteminden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Velilerle telefonla iletişime geçmeye çalıştık. Bazı velilerin whatsapp’ı bile yok yani whatsapp’ı bile yok. Onlara da bir şekilde mesajlarla ulaşmaya çalıştık.” (Telefon konuşmalarıyla iletişim-Mesaj yoluyla iletişim)

Ö7: “Velilerden dönüt alabiliyorsanız bu süreç içerisinde işiniz biraz daha kolay oluyor. Yönlendiriliyorsunuz. Tabii bunu da velinin sizi ne düzeyde anladığı da önemli. Ben dediğim gibi öğrencilerin ses kaydını video şeklinde almaya çalıştım. Alabildiğim bütün velilerden zaten zoom’a derse katılan öğrencilerin velilerine, velileriyle direkt iletişimde olduğum için onlara öğrencilerin okumalarındaki işte eksiklikleri belirttim.” (Veli haberdar etme)

Ö14: “Hocam şunu söyleyeyim, ilk olarak çocuklarda hangi sıkıntıları olduğunu ya da bazı sıkıntılar olduğunu velilerle görüşmeler yaparak bulmaya çalıştım. İlk olarak bir velilerle görüştüm.” (Veli ile sorun tespiti)

Ö11: “Şöyle, öncelikli olarak bu konuda yine aile üzerinden gideceğim. Ben aileleri bu noktada bilinçlendirmeye çalıştım öncelikle.” (Veli bilinçlendirme konuşmaları)

Tablo 8. Okuma Sürecinde Ders Dışı Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Çevrimiçi Ders Dışı Uygulamalar	Öğrenci-Öğretmen İletişimi (f=13)	Geri dönüt verme	7
		Yüz yüze görüşme	4
		Telefon aramasında okutma	1
		Anlık etkileşim etkinlikleri	1
	Destek Uygulamalar (f=28)	Video isteme	10
		Video çekme	9
		Ödevlendirme	5
		Okuma yazma öğretim uygulamaları	3
		Ödev çizelgesi oluşturma	1

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri çevrimiçi ders dışındaki uygulamalara ilişkin görüşlerinde destek uygulamalardan öğrenciden video istemekten, öğretici videolara çekmekten ve öğrenci öğretmen iletişiminden geri dönüt vermekten daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö11: “Farklı uygulamalar olarak her öğrenciyi tek tek arayıp okuma yaptırıyordum ben.” (Telefon aramasında okutma)

Ö2: “Aynı şekilde video desteğiyle yani çocuklardan video izleyerek dönüt vermeye çalıştık. Video çekerek de çocuklara geri dönüt vermeye çalıştık.” (Video isteme-Video çekme-Geri dönüt verme)

Ö15: “Hocam şöyle söyleyeyim, biz pandemi sürecinde haftada bir gün de olsa okula gidebiliyorduk. O gittiğimiz zamanda da ben çok zorlanan, harfleri birleştiremeyen ya da çok az canlı derslere katılan öğrencileri bir şekilde çağırıyordum. O şekilde onlara dönüt vermeye çalışıyordum.” (Yüz yüze görüme)

Ö5: “Bir de şey, ekstradan şeyden soru. Whatsapp’tan soru gönderip, anlık etkileşimle, işte on dakika içerisinde herkes cevaplarını özelden atsın şeklinde etkinlikler yapmaya çalıştım.” (Anlık etkileşim etkinlikleri)

Ö17: “Bu sorunlar adına da hani ben de en çok mesela kullandığım şeyler yine video çekip ben kendim, göndermişim.” (Video çekme)

Ö1: “Verdiğim her bir cümleyi veya her bir metni, her gün bana whatsapp’tan video anneleri çekip gönderdiler. Bu şekilde ilerleme kaydettik. Bazıları ses kaydı olarak gönderdi. Okudukça yani ilerledikçe metine döndü bu. İlk başta hani kelime, cümle daha sonra metinle devam ettik bu şekilde. En başta yani yaptığımız için video hep istediğim için çocuklarda okuma hızında gelişme oldu.” (Video isteme)

Ö16: “Yani dediğim gibi videolarla, ödevlendirmelerle ve dönüşlerle sağlamaya çalıştım.” (Ödevlendirme)

Ö1: “Bir de şunu eklemek istiyorum. Ben günlük ya da aylık diyelim bir ödev çizelgesi oluşturdum. Gönderdiğim ödevlerde her gün geri dönüt olan ödevleri artı atıyordum. Bunun da faydasını gördüm.” (Ödev çizelgesi oluşturma)

Ö19: “Bazı uygulamalar vardı, çeşitli uygulamalar. Seslerin nasıl çıkarıldığına dair, harflerin nasıl birleştirildiğine dair. Bu uygulamaları önerdim.” (Okuma yazma öğretim uygulamaları)

Tablo 9. Okuma Sürecinde Derse Katılmayanlara Özel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
	Derse Katılımı Arttırma	Türkçe dersine katılım önerisi	1

Derse Katılmayanlara Özel Uygulamalar	(f=2)	Teknolojik cihaz temini	1
	Alternatifler (f=4)	Telefon aramasında konu anlatımı	2
		Eş zamanlı çevrimdışı katılım	1
		Ders kaydı	1
	Erteleme (f=1)	Yüz yüze eğitimi bekleme	1

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere derse katılmayanlara özel gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinde alternatif yollardan telefon aramasında konu anlatımından daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Sadece dedim, Türkçe derslerinde Zoom’dan giriş yapabilirsiniz veya EBA’dan. Benim için yeterli olur hani.” (Türkçe dersine katılım önerisi)

Ö13:” Böyle çevremden toplayabildiğim kadarıyla tableti ve eski telefonu da toplayıp camiye götürdüm. İmam bu konuda bana çok destek oldu. O da kendisine internet çekti. İsteyen caminin gelip alt katından benim ona bıraktığım telefonlar, tabletlerle ve işte evinden bağlanmak isteyenlere de benim o ekstra hattımı verip birkaç aile birlikte bağlanıyorlardı. Öylece katılımı arttırdık birazcık.” (Teknolojik cihaz temini)

Ö5: “Bazı öğrencilerimle de birebir ilgilenmeye çalıştım. Telefonla görüşerek derse işte imkanlarından dolayı katılamayan öğrencilerle birebir Whatsapp’tan görüşmeye çalıştım.” (Telefon aramasında konu anlatımı)

Ö12: “Bir de çocukların hiç internet erişimi olmayan çocuklar vardı. Başından sonuna kadar, katılamayan ben onların okula geldiklerinde zorlanmalarını istemediğim için velilerden ricada bulundum. Yani derse katılamasalar bile ders saatinde uyanık olsunlar. Çünkü ben de eş zamanlı olarak işte şu an Türkçe kitabının sekseninci sayfasını açıyoruz, lütfen siz de yapın. İşte teneffüs aralarında, biz derste şunları yaptık, hemen videosunu çekiyordum on dakikada onu da iletiyordum. Onlar bizimle eş zamanlı yapıyorlardı.” (Eş zamanlı çevrimdışı katılım)

Ö6: “Zaman zaman online dersim esnasında yaptığım şeyleri o anda videoya da çekip, giremeyen öğrencilere dersi gönderdiğim oldu. Böyle etkileşime girmeye çalıştık.” (Ders kaydı)

Ö9: “Aslında 2 temmuza kadar sürekli eğitim yaptık ama hani geçemeyen geçemiyordu şeye. Okuma yazmaya geçemiyordu ama süreç ilerliyordu, zaman ilerliyordu. Çok bir şey yapamıyorduk. Dersler de 30 dakikaydı. Yani artık bıraktık, yaz telafi eğitimine de bıraktık.” (Yüz yüze eğitimi bekleme)

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?”dir. Bu kısımda ilgili araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 10. Yazma Sürecinde Yazmaya Hazırlık Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Yazmaya Hazırlık Problemleri	Hazırbulunuşluk (f=12)	Kalem tutma becerisi	8
		Doğru pozisyon	3
		Yazı elini belirleme	1

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazmaya hazırlık sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinde kalem tutma becerisiyle ilgili problemlerden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö12: “Gerçekten ince motorları yeterince gelişmemiş ve kalemi hiç tutamayacak seviyede öğrencilerimiz vardı. Yüz yüze eğitimde tabii ki yan yanayız. Ellerinden tutup yardımcı olabiliyorduk. Ama uzaktan eğitimde maalesef bu desteği veremedik.” (Kalem tutma becerisi)

Ö11: “Yaşadığım bir sorun daha vardı. O da, çocuk iki elini de kullanıyor ama hangi eliyle yazıp yazmama konusunda, o konuda da sıkıntı çekiyordu. Öğretmenim iki elimi kullanabiliyorum ya da aile beni bu konuda bilgilendiriyordu.” (Yazı elini belirleme)

Ö20: “Kısa sürede yani kalem tutma becerisini öğretemediğimiz için, hatta çocukların masayla arasındaki mesafeyi bile tam olarak kavratamadığımız için çocuklar buna çok zorluk yaşadı. Özellikle kamerayla birlikte ders işlerken, baş aşağı zaten deftere girmiş şekilde yazılarını yazıyorlardı.” (Doğru pozisyon)

Tablo 11. Yazma Sürecinde Veliden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Veliden Kaynaklanan Problemler	Veli Profili (f=3)	Hatalı öğretim	2
		Yetersiz Türkçe bilgisi	1
	Veli Hataları (f=7)	Kopya verme	3
		Değerlendirmede zorluk	2
		Ödevi kendi yapma	2

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde velilerin hatalı davranışlarından kopya verme durumundan daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Çocuklar benim gösterdiğim etkinlikleri yapmaya çalıştılar ama yanlarında olamadığım için veya veli de ilk baş kendi bildiği, öğrendiği şekilde öğretmeye çalıştığı için sorunlarımız oldu. Asıl sorun, harflerin yazılış yönlerini çocukların, çocuklara doğru ifade edememek. Yani çocukların onu algılaması. Velilerimiz bizim Suriyeli, milli harfler, Arapça harfler, Arap alfabesinin yazılış yönü. Bunları aktarmakta zorlandım.” (Hatalı öğretim-Yetersiz Türkçe bilgisi)

Ö17: “Ayrıca özellikle dikte etkinliklerinde mesela kalem kelimesini yazdırıyoruz. İşte öğrenci mesela yazamadığında velisi yanında olduğu için yine aynı şekilde k yazacaksın a yazacaksın, hani velisi söylüyordu.” (Kopya verme)

Ö14: “Yazım esnasında dikte sıkıntısı oldu. Çocuklara yazdırıyoruz, dikte yapıyorlar ama yaptım diyor. Öğretmenim ben yaptım. Ama çocuğa göre doğru ama bize göre değil. Onda ölçme değerlendirme hani değerlendirme kısmında bir sıkıntı oldu başka bir sıkıntı yaşamadık.” (Değerlendirmede zorluk)

Ö16: “Canlı ders sonrasındaki istediğimiz ödevlerde tabii ki anlıyorduk, bölümlerin bazılarının hani geri döndüklerinde velilerin de müdahale ettiklerini.” (Ödevi kendi yapma)

Tablo 12. Yazma Sürecinde Ders Esnası Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Ders Esnasında Yaşanan Problemler	Fiziksel Mesafe (f=4)	Temassızlık	3
		Defteri görememe	1
	Ekran Kullanımı (f=4)	Ekranda simetrik görüntü	2
		Deftere geçirememe	1
		Uzun sürmesi	1

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken ders esnasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinde fiziksel mesafeden temassızlık problemlerinden ve ekran kullanımından simetrik görüntü problemlerinden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Sınıfta çocuğun yanlışını yanına giderek birebir ilgilenererek veya elinden tutarak yaptırıyordum. Ama çocukların biz bu dönemde eline dokunamadık.” (Temassızlık)

Ö10: “Bu süreçte de yazmada biz en çok işte yine göremediğinden dolayı, biz sadece onların yüzlerini görüyoruz. Defterlerini tam net bir şekilde göremiyoruz.” (Defteri görememe)

Ö19: “Ekranda harfleri yansıtırken kameradan, ayna görüntüsü olduğu için harfi yazmayı öğrendiler ama bazılarında görüntü ters çevrildiği için harfi ters yönde yazdılar.” (Ekranda simetrik görüntü)

Ö12: “Mesela güzel yazı defteri, matematik defterini ekrana yansıtıyoruz ama çocuk ekrandan bakıp defterine geçirene kadar yoruluyor sanırım ve yazmak istemiyor ve düzgün geçiremiyor.” (Deftere geçirememesi)

Ö16: “Bir cümle yazdığımız oldu bir derste veya işte bir kelime üzerinde durduk. Nasıl yapılacağı, işte harflerin nasıl düzenli yapılması gerektiği konusunda. Yeter ki çünkü öğrensinler yani.” (Uzun sürmesi)

Tablo 13. Yazma Sürecinde Yazıdaki Biçimsel Problemlerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Yazıda Biçimsel Problemler	Kelimenin Yazımı (f=6)	Yeterli boşluk	5
		Gereksiz sembol kullanımı	1
	Harfin Yazımı (f=19)	Harfin yazım yönü	12
		Harfi konumlandırma	4
		Ana formu oluşturmama	3
	Yazı Estetiği (f=15)	Defter düzensizliği	9
		Satır çizgisi takibi	5
		Bozuk yazı yapısı	1

Tablo 13’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazıdaki biçimsel problemlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde harfin yazımıyla ilgili sorunlardan harfin yazım yönünden, yazı estetiğinden defter düzensizliğinden ve kelimenin yazımından yeterli boşluk bırakmama probleminden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö18: “Arkadaşların dediği gibi, defter düzeninde biraz sıkıntı oluyordu. Çocuklar hani nereden başlayalım, satır aralarını nasıl yapalım? Parmakla boşlukları, bunları nasıl? Aileler de pek hani şey destek olmuyorlardı. Onlar da pek hani üzerine düşmüyorlardı. Köy yeri olduğu için bunlarda sıkıntı oldu. Canlı derse girmeyenlerin de bazılarının harf yönlerinde sıkıntı oluyordu.” (Defter düzensizliği-Harfin yazım yönü-Yeterli boşluk)

Ö8: “Geçen yıllardaki daha önceki birinci sınıf okuttuğum öğrencilerin yazılarıyla şimdiki karşılaştırıyorum, arada çok fark var. Şu an yani hemen hemen hepsinin yapısı bozuk.” (Bozuk yazı yapısı)

Ö13: “Harflerde şekil bozuklukları, sırayı takip edememe, işte defterdeki doğru bölüme harfleri yerleştirememe, birsürü sorun yaşadık. Yine el tutuş bozuklukları, oturuş bozuklukları, defter düzeni konusunda da arkadaşlara çok katılıyorum.” (Ana formu oluşturamama-Harfi konumlandırma-Satır çizgisi takibi-Defter düzensizliği)

Ö15: “Yazma yaparken harf yönünün yanlış yapıldığını fark ettik. Bunu düzeltmekte biraz problem yaşadık. Çocukların genelinde sayfa düzeninde problem vardı. Yani çoğu sayfa düzenine dikkat etmiyorlardı. Kelime aralarına yani çoğu boşluk bırakmıyordu. Hatta bazılarında kelime aralarına tire koyanlarını bile fark ettik.” (Harfin yazım yönü-Defter düzensizliği-Yeterli boşluk-Gereksiz sembol kullanımı)

Tablo 14. Yazma Sürecinde Yazıdaki Dil Bilgisel Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Yazıda Dil Bilgisel Problemler	Yazım Kuralları (f=5)	Noktalama işareti kullanımı	2
		Büyük harf kullanımı	2
		Heceyi ters oluşturma	1

Tablo 14’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazıdaki dil bilgisel problemlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinde yazım kurallarıyla ilgili sorunlardan noktalama işareti kullanımından ve büyük harf kullanımından daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö20: “Noktalama işaretlerinde biz de çok sıkıldık. Sürekli noktalama işaretlerinde işte ya da yazım kurallarında büyük harfle başlar, çocuğum nokta koy, büyük harfle başlar, nokta koy dediğimiz için çocuklar artık bunu bizden beklediği için bir alışkanlık edemediler.” (Noktalama işareti kullanımı-Büyük harf kullanımı)

Ö17: “Benim de yine en çok yaşadığım sorunlardan biri yazma düzeniydi. Öğrenciler özellikle harf yönlerini karıştırıyorlardı veya işte hecelerde mesela harflerin yerini karıştırıyorlardı. Bununla ilgili bir sıkıntımız vardı.” (Heceyi ters oluşturma)

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü sorusu “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin yaptıkları uygulamalar nelerdir?”dir. Bu kısımda ilgili araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 15. Yazma Sürecinde Ders Esnasında Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Ders Esnası Uygulamaları	Öğretmen Aktifliği (f=12)	Göstererek yaptırma	5
		Yazı kontrolü	2
		Dönüt verme	2
		Sayfayı ekrana yansıtma	2
		Parmakla yazma	1
	Materyal Zenginliği (f=17)	Eğitim portalları	8
		Video yansıtımı	6
		Z kitap kullanımı	2
		Oyunlaştırma	1

Tablo 15’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders esnasında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinde materyal zenginliğinden eğitim portalları kullanımından ve öğretmen aktifliğinden de göstererek yaptırmadan daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “En büyük sorunumuz harflerin yazılış yönleriydi. Anlatmada sorun yaşadık. Bunu da tepsinin içine su dökmüştüm. Harfler yani her şey harf öğretiminde dediğim gibi, hani en başta ben gösterdim. Çocuklar benim gösterdiğim etkinlikleri yapmaya çalıştılar.” (Parmakla yazma-Göstererek yaptırma)

Ö5: “Yani ders esnasında da anlık tek tek sayfalarını inceleyip harfleri düzeltmeye çalıştım ama demin yani hocalarımın da söylediği gibi bunları sadece katılan öğrencilerle yapabildik.” (Yazı kontrolü)

Ö9: “Ekran üzerinden defterleri bana gösteriyorlardı. O şekilde ben de eksikleri falan söyleyerek artık düzeltmeye çalışıyordum.” (Dönüt verme)

Ö18: “Bir de defter birebir deftere benzeyen programlar vardı, onlardan indirdim. Hani defter sayfası gibi. Çocuklara açtım gösterdim. Hani şöyle yazacağız, satırlara böyle başlayacağız, arada böyle boşluk bırakacağız, şeklini hani velileri de tembihledim. Onlara da anlattım.” (Sayfayı ekrana yansıtma)

Ö1: “Ben yazılış yönlerini kendim göstermeye çalıştım veya internetteki Morpa Kampüs, Okulistik, EBA gibi platformlardan yararlandım hocam” (Eğitim portalları)

Ö3: “Yazmak için bir pano hazırlamıştım. Ama yazdığınız ekrana ters geldiği için dolayısıyla devamlı video üzerinden gitmeye çalıştık.” (Video yansıtma)

Ö4: “Biz, ben daha çok yani canlı derse katılanlarla Z kitap kütüphanelerinden faydalandım.” (Z kitap kullanımı)

Ö11: “Yarışma yaptırıyordum daha çok. Hani böyle dikte yani yarışma yaptırınca ya da oyunlaştırdınca öğrenciler daha çok böyle hem heyecanlı oluyor hem böyle istekli oluyor.” (Oyunlaştırma)

Tablo 16. Yazma Sürecinde Ders Dışı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Ders Dışı Uygulamaları	Materyal Kullanımı (f=8)	Telefon uygulamaları	4
		Online oyunlar	1
		Web 2.0 etkinlikleri	1
		Metin yazdırma	1
		Ödevlendirme	1
	Öğretmen Desteği (f=33)	Veliye dönüt verme	11
		Video çekme	7
		Hazır video gönderimi	6
		Sayfa üzerinde işaretlemeler	4
		Örnek defter oluşturma	2
		Arayarak dikte yaptırma	1
	Öğrenci Dönütleri (f=15)	Yazma videosu isteme	8
		Yazı görseli isteme	7

Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders dışında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinde öğretmen desteğinden veliye dönüt vermeden, öğrenci dönütlerinden yazma videosu istemeden ve materyal kullanımından ise telefon uygulamalarından daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö10: “Bir de “Okuma Yazma Öğreniyorum” diye de Google Play’de bir şey var, uygulama var. Aynen o da çocukların aileleri zaten hani telefona yüklediği zaman aynı akıllı tahta gibi çok faydalı bir program. Bilmiyorum belki içinde kullananlar olmuştur veya ailelere söyleyenler olmuştur. Ya ben o programı bu süreçte de zaten daha önce de tavsiye etmişim önceki yıllarda. Bu süreçte de daha çok üzerinde durdum. Çünkü bu program hani bir belki öğretmenin yerini dolduramaz ama bir öğretmen kadar işte sesi hissettiriyor, tanıtıyor, yazdırıyor, sana tekrarlar yaptırıyor. Parmağınla üzerinden telefonun ekranına dokunarak yazı yazıyorsun, harfinin içini dolduruyorsun. Çok güzel bir programdı bu, böyle programlarla da destekledim.” (Telefon uygulamaları)

Ö13: “Uygulamalar, çeşitli oyunları, online oyunları ben de kullandım. Maalesef uygulamanın adını hatırlayamıyorum. Bir şey pedaldı. Çocuğun canlı olarak yazdığı şeyi görebiliyorsunuz, hatta elimde aç falan da çıkıyor. Oradan siz yazıp sonra onun yazmasını sağlıyorsunuz. Kılavuz çizgileri ekleyebiliyorsunuz. Sayfaya doğru yere yazıyor mu, nasıl yazıyor bunu kontrol edebiliyorsunuz. Yine arkadaşların söylediği gibi nasıl yazıyor, videolar, fotoğraflar ben de istedim. Özellikle yakın çekmelerini istedim ki hatalar varsa daha net görebilelim.” (Online oyunlar-Telefon uygulamaları-Yazma videosu isteme-Yazı görseli isteme)

Ö14: “Velileri de aradım. Durum böyle böyle, siz destek vermezseniz çocuklar okumaya geçemeyecek. Ondan dolayı seneye sıkıntı yaşayacaklar haberi olsun diye. Orada bir bilinçlendirme bir motivasyonlarını arttırmaya çalıştım. Peki yazmayla alakalı ne çalışmalar yaptım? Tabii ki hocam okumada yaptığım gibi videolar gönderdim. Kendim yazımla alakalı hazır videoları kullandım, kendim de videolar çektim. Ya web 2.0’da oradan uygulamalar, hazır uygulamalar gönderdim ya da kendim uygulamaları oluşturdum, onları gönderdim.” (Veliye dönüt verme-Video çekme-Hazır video gönderimi-Web 2.0 etkinlikleri)

Ö15: “Hocam velilerle görüşüyordum, velilere işte nasıl doğru yazılması gerektiği ile ilgili bilgiler veriyordun velilere. Onlar da çocuklara bu şekilde anlatmaya çalışıyorlardı. En azından ödevlerini yaparken bununla birlikte harf yönlerini anlatan Youtube’da çeşitli videolar var, onları atıyordum. Onları izleyip onlara bakarak yapmaya çalışıyorlardı. Bir de ders kitabındaki şiirleri bol bol yazmalarını istiyordum. Yani gördüğünüz gibi yazın, metinde nasıl boşluk bırakmış, siz de o şekilde boşluk bırakın. Orada nasıl, büyük harf, küçük harfe dikkat ettin mi? Siz de o şekilde dikkat edin gibi. Bol bol ödevler veriyordum.” (Veliye dönüt verme-Hazır video gönderimi-metin yazdırma-Ödevlendirme)

Ö11: “Onun dışında her öğrenciyi tek tek arayıp dikte yaptırıyordum.” (Arayarak dikte yaptırma)

Ö7: “Bunları önlemek için, yine işte Whatsapp’tan ödevlere genelde işaretledim. Yani yanlış yaptığı harfi bir daire içine aldım, çizdim, üzerine çarpı koydum. Bu şekilde dönüt verdim.” (Sayfa üzerinde işaretlemeler)

Ö19: “Hem de kendim, kendi defterimi oluşturdum ve onlara bu defteri attım.”
(Örnek defter oluşturma)

Tablo 17. Yazma Sürecinde Genel Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Genel Yaklaşım	Benimsenen Strateji (f=6)	Erteleme	5
		İhtiyaca yönelik eğitim	1

Tablo 17’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri genel yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerinde erteleme stratejilerinden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır

Ö3: “Yani daha çok onun giderilmesini ikinci sınıfa bıraktık açıkçası. Yani katılan bilinçli ailelerle ilgili bir sıkıntımız çok olmadı ama katılmayanlara daha çok ikinci sınıfa bıraktık ve bu senenin başında onlarla bir daha harfleri tek tek, büyük harf küçük harfleri hepsini, kelime aralık boşluklarını, hepsini bu seneye bırakıp, bu sene onlarla çalışmaya daha gayret sarf ettik. Yani o süreci daha çok ikinci sınıfta yürüttük, düzeltme aşamasını.”
(Erteleme)

Ö14: “Gelen dönüt, geri dönüşlere göre öğrencinin ne yaptığını ne yapamadığını, harflerin yazımıyla alakalı kelimeler arası boşluk var diyelim, ben tek tek bir bir, ne diyeyim notlar tuttum hocam. Hangi öğrenci yapabiliyor, hangi öğrenci neyi yapamıyor? Onunla alakalı çalışmalara başladık.” (İhtiyaca yönelik eğitim)

Tablo 18. Yazma Sürecinde Veli Desteğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Veli Desteği	Veli Aktifliği (f=4)	Velinin kılavuzluk etmesi	2
		Derste yalnız bırakması	1
		Büyük kardeş desteği	1

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gösterilen veli desteğine ilişkin görüşlerinde velinin kılavuzluk etmesi durumundan daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır

Ö20: “Okumada nasıl velilerin desteğini istediysem, yazmada da bu sefer ben yanlarında olup onu düzeltemediğim için velilerden yardım istedim. Hani yanlarında olun, büyük harfle başlasınlar, satırın doğru yerinden başlayıp doğru yerinde bitirsinler.” (Velinin kılavuzluk etmesi)

Ö11: “Öğrenciyi tek bırakmalarını isteyerek bu şekilde devam etmeye çalışıyordum.” (Derste yalnız bırakması)

Ö5: “Ailelerde yani özellikle ablası abisi olan çocuklardan destek almaya çalıştık.” (Büyük kardeş desteği)

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci sorusu “Sınıf öğretmenlerinin telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?”dir. Bu kısımda ilgili araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 19. Telafi Döneminde Hazırlık Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Telafi Eğitimine Hazırlık	Veli Bilgilendirme (f=6)	Veli ile iletişim	3
		Veli toplantısı yapma	2
		Plandan haberdar etme	1
	Süreç Planlaması (f=17)	Seviye grupları oluşturma	10
		Hazırbulunuşluk kontrolü	6
		Hızlandırılmış program oluşturma	1
	Okul Kültürü	Uyum çalışmaları	3

	(f=4)	Olumlu tutum çalışmaları	1
	Materyal Tasarımı	Telefon uygulaması tasarlama	1
	(f=2)	Öğretici fasikül hazırlama	1

Tablo 19’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin telafi eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri hazırlık uygulamalarına ilişkin görüşlerinde süreç planlamasından seviye grupları oluşturmada, veli bilgilendirmeden veli ile iletişimden ve okul kültüründen ise uyum çalışmalarından daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö9: “İlk birinci gün öyle seviye tespitiyle geçti. Bir de ben önceden kurs başlamadan önceki hafta sonu plan yapmıştım. O planı oluşturduğum grupta da attım. Telafi eğitimi, Whatsapp grubundan velilere. Okuma yazmada da bir plan yaptım. Sanırım 5 haftalık bir çalışma yaptık. Biz bir haftada bayram tatiline gittiği için, 5 haftaya sesleri ben böldüm ve o 5 haftalık süreçte sesleri günü gününe nasıl planladıysam yetiştirdim.” (Plandan haberdar etme-Hızlandırılmış program oluşturma-Hazırbulunuşluk kontrolü)

Ö16: “Seviye grupları oluşturduk. Çocuklar okula geldiğinde zaten canlı derse katılanlar hep akademik anlamda biraz daha önde olanlardı. Yani bunlar her canlı derse katılması da mutlaka bir iki, üç beş katılmış olanlardı ve neyin ne olduğunu artık kavramıştı bu öğrenciler.” (Seviye grupları oluşturma)

Ö14: “Velilerle yine bir iletişime geçtim. Bir veli toplantısı yaptım. Çocukların durumunun ne olduğunu, nasıl yapılması gerektiğini, daha sonra öğrencileri sınıfa aldım. Sınıfta bir seviye grupları oluşturdum hocam öğrencilerin durumuna göre. Çünkü canlı derse girenler ve girmeyenler olarak ayırdım.” (Veli ile iletişim-Veli toplantısı yapma-Seviye grupları oluşturma)

Ö2: “Çocukların hazırbulunuşluklarını kontrol ettik. İlk etapta tabii ki okul kültürü çalışmasını sağladık, sık okumalar yaptık. Bu süreçte 2 gün okul 5 gün tekrar uzaktan eğitim yani uzaktan oluyor o bir nevi uzaktan olduğu için. Yine video desteğiyle yardımcı olduk. Kaç tane uygulama yaptım onlara, çocuklara. Video, şey pardon

telefon uygulaması yaptım.” (Hazırbulunuşluk kontrolü- Uyum çalışmaları- Telefon uygulaması tasarlama)

Ö13: “Olabildiğince okula bağlılıklarını arttırmaya çalıştım. Çünkü devamsızlık da ilk defa mücadele etmem gereken bir sorun olmaya başlamıştı. Köyde uzaktan eğitimle okuldan tamamen kopmuş çocuklarımız vardı. Onları da kazanmak için olabildiğince ders dışı işte akademik başarı beklemediğimiz, daha sporsal etkinliğe dayalı etkinlikleri de arttırmaya çalıştım” (Olumlu tutum çalışmaları)

Ö15: “Sınıfı ikiye böldüm. Aslında okumada geri olanlar ve ileride olanlar diye. Buna göre okumada geri kalan öğrenciler için fasiküller hazırladık. Bu fasikülleri işte tek tek çocuklara haftalık ya da üç günde bir, dört günde bir yeni fasiküller vererek bunları yaptırmaya çalıştık. Bu fasikülün içinde hızlı okuma metinleri de vardı. Hece birleştirme etkinlikleri de vardı. Harf yazma ile ilgili etkinlikler de vardı. Bu şekilde çocukları en azından ikinci döneme, ikinci sınıfa devam edebilecek şekilde hazırlamaya çalıştık.” (Seviye grupları oluşturma-Öğretici fasikül hazırlama)

Tablo 20. Telafi Döneminde Okuma Yazma Süreçlerindeki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Telafi Eğitimi Süreç Uygulamaları	Bireysel Farklılıklar (f=24)	İhtiyaca yönelik eğitim	9
		Birebir ilgilenme	6
		Gerideki öğrencilere süreç tekrarı	5
		Bireysel ödevlendirme	3
		Bireysel hızda eğitim	1
	Sınıf Geneli Uygulamalar (f=17)	Eski konuların tekrarı	4
		Sınıf geneli süreç tekrarı	4
		Yardımcı kitap temini	2
		Ödev kontrolü yapma	2
		Video kullanımı	2
		Okuma hızlandırma çalışmaları	1

		Zümre öğretmen desteği	1
		Eğitim portalları kullanımı	1

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin telafi eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri süreç uygulamalarına ilişkin görüşlerinde bireysel farklılıklardan ihtiyaca yönelik eğitimden ve sınıf geneli uygulamalardan da eski konuların tekrarı ve süreç geneli tekrardan daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö17: “Bizim sınıflarımız bayağı bir kalabalıktı ve pandemiden dolayı sınıflar zaten ikiye bölününce ister istemez zaten öğrencilere daha çok zaman ayırabildik. Öğrencilerle birebir daha çok ilgilenabildik. Ben de seviye sınıfları oluşturmuştum, öğrencilerin seviyelerine göre hani. Çünkü zaten o canlı derse giren öğrenciler daha çok ilerleme kaydettiler. Canlı derse giremeyen öğrenciler ya olduğu yerde kaldı ya da daha çok geriler. İster istemez seviye grupları oluşturmak zorunda kaldık ve iki seviye grubuyla farklı şekilde ilerledik. İkinci grup dediğim yani seviye anlamında biraz daha canlı derse katılmadığı için geride kalan öğrencilerle biz sıfırdan başladık ve en baştan alarak, artık hani öğrencilerin temelini sağlam bir şekilde oluşturup tekrardan okuma yazma sürecine adapta etmeye çalıştık. Diğer işte canlı derse giren ve hani akademik anlamda biraz daha ön planda olan öğrencilerle de daha çok işte dikte çalışmaları, okuma yazma çalışmaları ve bu şekilde kaldığımız yerden devam ettik.” (Birebir ilgilenme-İhtiyaca yönelik eğitim-Gerideki öğrencilere süreç tekrarı)

Ö7: “Mesela sınıfta 15 öğrenci varsa diyelim bu 15 öğrencinin hepsiyle yazması ve okumasındaki sorunları tespit ediyorsunuz. Daha çok bireysel ödevlerle. Çünkü her öğrencinin seviyesi bir diğerinden farklı oluyor. Her öğrencinin yaşadığı okuma ve yazmadaki sıkıntı diğerinden farklı olduğu için daha bireysel bir yöntem kullanarak hani eski zamandaki gibi genele hitap eden değil de, öğrencinin bireysel ihtiyacına yönelik, neye ihtiyacı varsa, işte hangi eksiği varsa o eksiğini giderecek yönde çocuğu yönlendirerek, o yönde ödevler vererek işte geribildirimler alarak çocuğu yönlendirmeye çalıştım” (Bireysel ödevlendirme-Bireysel hızda eğitim-İhtiyaca yönelik eğitim)

Ö1: “Okuma sürecinde de okumayı hızlandırmada da tekerlemeler ve şiirlerle başladık. Her güne bir tekerleme veya şiirle gittik. Sınıf genelinde bunu okudu çocuklar. Bu şekilde ilerledik.” (Okuma hızlandırma çalışmaları)

Ö2: “O süreçte hocam sık sık geriye dönüşler yaptık. Tabii ki ilk başta yaptığımız şeyler bunlar. Çocukların hazırbulunuşluklarını kontrol ettik. İlk etapta tabii ki okul kültürü çalışmasını sağladık, sık sık okumalar yaptık. Bu süreçte 2 gün okul 5 gün tekrar uzaktan eğitim yani uzaktan oluyor o bir nevi uzaktan olduğu için. Yine video desteğiyle yardımcı olduk.” (Eski konuların tekrarı-Video kullanımı)

Ö10: “Derslerimize en baştan başladık, e, 1 sesimizden başladık. Çünkü ortadan başlasak belki olmayacaktı. Bazı çocuklar biliyorlardı, bazıları hiç bilmiyordu, bazıları sadece okumada yavaştı. Yani öyle farklı kategorilerde çocuklar vardı. En baştan başlayarak hem işte dijital platformlardan hem biz birebir çocukların işte elinden bir taraf yazı yazarak işte birebir okuma yaptırarak en başından beri süreci tekrardan başlattık.” (Sınıf geneli süreç tekrarı-Eğitim portalları kullanımı)

Ö5: “Kimi zaman biz birinci sınıf zümresi ile birbirimizden de destek alarak aslında bunu yürütmeye çalıştık. Birbirimizin öğrencilerini destekleyerek de yürütmeye çalıştık.” (Zümre öğretmen desteği)

Ö14: “İlk önce bir yardımcı kaynak aldık. Dedim, yardımcı kaynaklardan gitmeye çalıştım.” (Yardımcı kitap temini)

Ö15: “Her gün çocukların ödevlerini kontrol edebiliyorduk, bu sayede çocuklara bir şeyler söylüyorduk. Velilerine de arayıp, işte şöyle yanlış yapmışsınız gibi telkinlerde bulunuyorduk.” (Ödev kontrolü yapma)

Tablo 21. Telafî Döneminde Okuma Yazma Süreçlerinde Kullandıkları Yöntem Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	FREKANS
Kullanılan Yöntem Teknikler	Yöntem (f=6)	Akran öğretimi	4
		Göstererek yaptırma	1
		Tutor destekli öğretim	1
	Teknik (f=5)	Hızlı okuma teknikleri	3
		Oyunla öğretim	2

Tablo 21’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin telafi eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere kullandıkları yöntem tekniklere ilişkin görüşlerinde yöntemlerden akran öğretiminden ve tekniklerden de hızlı okuma tekniklerinden daha çok bahsetmişlerdir. Bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Yani ilkokulda çocuklar 10 yaşına kadar. Bilirsiniz hani soyut şeyler çok bilmezler. Her şey somuttur. Yani her şeyi göstere göstere, yapa yapa, biraz kıza bağıra işte yürütmeye çalıştık, bir daha en başından alarak.” (Göstererek yaptırma)

Ö13: “Bizde akran eğitimciliği her zaman kullanılıyor. İşte bilenlerle bilmeyenlerin eşleştirilmesi ya da üst sınıf gruplarının daha alt sınıf gruplarıyla çalışma yapması. Bundan olabildiğince faydalanmaya çalıştım.” (Akran öğretimi-Tutor destekli öğretim)

Ö19: “Sınıfı ikiye böldüm. Bunun için seviye grubu değil de ben listeyi ortadan ikiye böldüm, eşit bir şekilde dağılım oldu diyebilirim bilenlerle bilmeyenler arasında. Bunları da sınıfta kümeler oluşturdum ve birbirlerine öğretmeleri için ortam oluşturdum. Önce oyun etkinlikleriyle birbirlerine kaynaştılar sonrasında da arkadaşlarına öğretmiş oldular.” (Akran öğretimi-Oyunla öğretim)

Ö12: “Şimdi biraz daha şehir merkezinde olduğumuz için genelde mesela %85 katılım vardı benim öğrencilerimde. Dolayısıyla çok fazla böyle sınıfta çok geri kalan birileri yoktu. Ancak hızlanmaya ihtiyacımız vardı. Birkaç öğrencim için artık tek tek harflere değil de hece tablosunu çok fazla çalıştırarak onları biraz daha çabuk okumaya geçirmeye çalıştık. Orta hızdakileri hızlandırmaya çalıştık. Bu hızlı okuma tekniklerini tek tek onlara uygulattırdım. Ailelere de bunu anlattım ben. Hızlı okuma kitabımız vardı sınıfımızda bir tane. Bunun da videosunu çektim. Bu şekilde hızlı okuma tekniklerini kullandık.” (Hızlı okuma teknikleri)

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Geçmişten günümüze, yaşantımızın seyrini etkileyen önemli etmenlerden olan teknoloji kavramı gelişmeye devam etmektedir. Gelişen teknolojinin etkisiyle kullanılan teknolojik ürünler, bu ürünleri kullanma sıklığı, ürünlerin işlevleri, kullanan kişi sayısı, kullanma amaçları da değişiklik göstermiştir. 2019 yılının son günlerinde ilk vakaların Çin'den bildirilmesi ve vakaların hızla yayılması üzerine 5 Ocak 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından insan üzerinde daha önce hiç rastlanmamış yeni bir salgın olarak açıklanan COVID-19 tüm dünyayı bir anda etkisi altına almıştır. 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de görülen ilk vakanın hemen ertesi günü ülke genelinde tüm ilk ve orta kademeli okullar ve üniversitelerde eğitime ara verilmiştir.

Gelişen teknolojinin sağladığı, önceden de zaman zaman ve çeşitli yerlerde kullanılan uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime verilen iki haftalık ara esnasında gerekli çalışmalar yapılarak ülke genelinde kullanıma hazır hale getirilmiştir. Üniversitelerin zaten kullanmakta oldukları halihazırda bir uzaktan eğitim sistemleri olduğundan daha kolay adapte olmuşlardır. Fakat ilk ve orta kademeli okullar için uzaktan eğitim süreci endişeye ve korkuya mahal vermiştir.

Özellikle eğitim hayatına yeni başlamış olan birinci sınıfların ve onların eğitimlerinin temelini oluşturacak olan ilk okuma yazma öğretiminin uzaktan eğitim sürecinde nasıl gerçekleştirileceği bir merak konusu olmuştur. Öğrencilerin henüz okuryazar olmaması, uzaktan eğitimle ilk kez tanışıyor olmaları ve bulundukları yaş dönemleri nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde birçok sorun gerçekleşmiş ve bu sorunları çözmeye yönelik işlemler yapılmıştır.

Bu nedenle bu çalışmada uzaktan eğitim dönemi boyunca sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları işlemler araştırılmıştır ve araştırmanın bu bölümünde de analiz sonucu elde edilen bulguların tümevarımcı bir yaklaşım ile özetlenmesine, bulgulara ilişkin sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan katılım sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların teknoloji (teknolojik cihaz eksikliği, internete erişim eksikliği, teknik aksaklıklar) ve derse devam (kardeşle eş zamanlı ders saati, düzensiz katılım, dersteki öğrenci sayısının azlığı) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken ders esnasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların ev ortamı (gürültülü ortam, disiplinsizlik, dikkat dağınıklığı, değerlendirmede zorluk), harfin seslendirilmesi (dudak hareketleri, pelteklik, seslerde benzerlik) ve diğer (birleştirme sorunları, ders süresi, Türkçe bilmeme) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların aile desteği (yanlış seslendirme, okuryazar olmayan veli, bilinçsiz aile yapısı) ve veli-öğretmen iletişimi (iletişimsizlik, okuma becerisinin izlenememesi) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken deneyimsizliğe dayalı sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların yeterlilik (öğretmenin tecrübesizliği) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders esnasında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların derste maksimum verim (yalnız katılım, söz hakkı, video seyri) ve yöntem-teknik (oyunla pekiştirme, web2.0 kullanımı) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri veli görüşmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların veli-öğretmen iletişimi (mesaj yoluyla iletişim, telefon konuşmalarıyla iletişim, veliyi haberdar etme, veli ile sorun tespiti, veli bilinçlendirme konuşmaları) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri çevrimiçi ders dışındaki uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların öğrenci-öğretmen iletişimi (telefon aramasında okutma, geri dönüt verme, yüz yüze görüşme, anlık etkileşim etkinlikleri) ve destek uygulamalar (video çekme, video isteme, ödevlendirme, ödev çizelgesi oluşturma, okuma yazma öğretim uygulamaları) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde okuma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere derse katılmayanlara özel gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların derse katılımı artırma (Türkçe dersine katılım önerisi, teknolojik cihaz temini), alternatifler (telefon aramasında konu anlatımı, eş zamanlı çevrimdışı katılım, ders kaydı) ve erteleme (yüz yüze eğitimi bekleme) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazmaya hazırlık sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların hazırbulunuşluk (kalem tutma becerisi, yazı elini belirleme, doğru pozisyon) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların veli profili (hatalı öğretim, yetersiz Türkçe bilgisi) ve veli hataları (kopya verme, değerlendirmede zorluk, ödevi kendi yapma) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken ders esnasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların fiziksel mesafe (temassızlık, defteri görememe) ve ekran kullanımı (ekranda simetrik görüntü, deftere geçirememme, uzun sürmesi) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazıdaki biçimsel problemlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların kelimenin yazımı (yeterli boşluk, gereksiz sembol kullanımı), harfin yazımı (ana formu oluşturmama, harfi konumlandırma, harfin yazım yönü) ve yazı estetiği (defter düzensizliği, satır çizgisi takibi, bozuk yazı yapısı) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yazıdaki dil bilgisel problemlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların yazım kuralları (noktalama işareti kullanımı, büyük harf kullanımı, heceyi ters oluşturma) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders esnasında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların öğretmen aktifliği (göstererek yaptırma, yazı kontrolü, dönüt verme, parmakla yazma, sayfayı ekrana yansıtma) ve

materyal zenginliği (eğitim portalları, video yansıtımı, Z kitap kullanımı, oyunlaştırma) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı  ğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere ders dışında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların materyal kullanımı (telefon uygulamaları, online oyunlar, web2.0 etkinlikleri, metin yazdırma,  devlendirme),  ğretmen desteği (video çekme, veliye dönüt verme, hazır video gönderimi, sayfa üzerinde işaretleme, arayarak dikte yaptırma, örnek defter oluşturma) ve  ğrenci dönütleri (yazma videosu isteme, yazı görseli isteme) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı  ğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri genel yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların benimsenen strateji (erteleme, ihtiya a yönelik eğitim) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı  ğretmenlerin uzaktan eğitimde yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gösterilen veli desteğine ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların veli aktifliği (velinin kılavuzluk etmesi, derste yalnız bırakması, büyük kardeş desteği) kategorisinden oluştuğu görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcı  ğretmenlerin telafı eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri hazırlık uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların veli bilgilendirme (plandan haberdar etme, veli toplantısı yapma, veli ile iletişim), süreç planlaması (hazırbulunuşluk kontrolü, seviye grupları oluşturma, hızlandırılmış program oluşturma), okul kültürü (uyum çalışmaları, olumlu tutum çalışmaları) ve materyal tasarımı (telefon uygulaması tasarlama, öğretici fasikül hazırlama) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı  ğretmenlerin telafı eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere gerçekleştirdikleri süreç uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların bireysel farklılıklar

(birebir ilgilenme, ihtiyaca yönelik eğitim, bireysel ödevlendirme, bireysel hızda eğitim, gerideki öğrencilere süreç tekrarı) ve sınıf geneli uygulamalar (okuma hızlandırma çalışmaları, video kullanımı, eski konuların tekrarı, sınıf geneli süreç tekrarı, zümre öğretmen desteği, eğitim portalları kullanımı, yardımcı kitap temini, ödev kontrolü yapma) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin telafi eğitiminde uzaktan eğitimde okuma yazma becerileri kazandırırken yaşanan sorunları gidermek üzere kullandıkları yöntem tekniklere ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen cevapların yöntem (göstererek yaptırma, akran öğretimi, tutor destekli öğretim) ve teknik (oyunla öğretim, hızlı okuma teknikleri) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmada uygulanan birinci alt probleme, ikinci alt probleme, üçüncü alt probleme, dördüncü alt probleme ve beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar literatürdeki benzer araştırmalardan da yararlanılarak bu araştırmaların bulgu ve yorumlarına dayanarak tartışılmıştır.

5.2.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?” ve ikinci alt problemi ise “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin yaptıkları iş ve işlemler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin okuma becerileri kazanma sürecinde yaşamış oldukları güçlükler, uzaktan eğitime katılım problemleri, ders esnasında yaşanan problemler, veliden kaynaklanan problemler ve deneyimsizliğe dayanan problemler olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir. Bu problemlerin başında internete erişim eksikliği, dersteki öğrenci sayısının azlığı, öğrenciyi doğru değerlendirmede zorluk yaşama, öğrencilerin Türkçe bilmeme durumları, velilerin harfleri yanlış seslendirmeleri, aile

yapılarının bilinçsiz oluşu, okuma becerilerinin izlenemeyişi ve öğretmenin uzaktan eğitim konusunda tecrübesiz olması gelmektedir.

Bunların yanı sıra kardeşlerle ders saatinin çakışması, derse düzensiz katılım, disiplinsizlik, dikkat dağınıklığı, dudak hareketlerinin okunuşunun zorlaşması, pelteklik, seslerde benzerlik, birleştirme sorunları, ders süresi, teknolojik cihaz eksikliği, öğrencinin derse katıldığı ortamın gürültülü oluşu, velinin okuryazar olmayışı, veli ile iletişim kopuklukları gibi problemlerden de bahsedilmiştir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Demir ve Özdaş (2020) Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde internet erişiminin olmaması, bilgisayarın olmaması, evde uygun ortamın olmaması, bütün öğrencilere ulaşamamak, derse katılımın az olması, ölçme değerlendirmenin yetersiz olması, iletişimsizlik, veli duyarsızlığı gibi problemler tespit etmiştir.

Arslan ve Şumuer (2020) Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarını inceledikleri araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde internet bağlantısı sorunları, bilgisayar, mikrofon, kamera, klavye, kalem, fare gibi donanımların olmaması, öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması, elverişsiz ölçme ortamı, yetersiz değerlendirme olanağı, öğrenci katılım sorunları, ortamsal faktörlerin uygun olmaması gibi problemler tespit etmiştir.

Sarı ve Nayır (2020) pandemi döneminde eğitimdeki sorunlar ve fırsatları inceledikleri araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanan ebeveynler ve öğretmenler, öğrenmeyi ölçmede zorluklar, velilerle iletişim kuramama, teknolojik yetersizlikler, teknolojiye ulaşamama gibi problemler tespit etmiştir.

Erbaş (2021) Covid-19 salgını döneminde uygulamaya konan acil uzaktan eğitim modelinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelediği araştırmasında uzaktan eğitimde okuma sürecinde internet bağlantı sorunları, internet yetersizliği, teknolojik araca sahip olmada yetersizlik, veli ilgisizliği, derse yetersiz öğrenci katılımı, velilerin bilgi

yetersizliği, değerlendirmenin zor olması, ses ve görüntü sorunları, kontrol eksikliği, ev yaşamının zorlukları gibi problemler tespit etmiştir.

Atik ve Avcı (2021) Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yapmak zorunda kalan öğretmenlerin, birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri ile ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçladıkları bu araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde internet bağlantısı konusunda sorunlar, teknolojik araç yetersizliği, öğrenci devamsızlığı, veliden kaynaklanan sorunlar, öğrenci devamsızlığı, ödev kontrolü ve takibinde sorunlar, iletişim sorunu ve öğretmenlerin yetersizlikleri gibi problemler tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde okuma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin yaptıkları iş ve işlemler, ders esnası uygulamaları, veli görüşmeleri ve çevrimiçi ders dışı uygulamalar olmak üzere 3 tema altında incelenmiştir. Bu iş ve işlemlerin başında, veli ile mesaj yoluyla iletişim kurma, telefon konuşmalarıyla iletişim kurma, veli bilinçlendirme konuşmaları yapma, öğrenciye geri dönüt verme, video çekme, öğrenciden video isteme, ödevlendirme, öğrenci ile yüz yüze görüşme gibi uygulamalar gelmektedir.

Bunların yanı sıra derse yalnız katılımı talep etme, söz hakkı verme, derste video seyri, oyunla pekiştirme, web2.0 kullanımı, veliyi haberdar etme, veli ile sorun tespiti, telefon aramasında okutma, anlık etkileşim etkinlikleri, ödev çizelgesi oluşturma, okuma yazma öğretim uygulamaları, Türkçe dersine katılım önerisi, teknolojik cihaz temini, telefon aramasında konu anlatımı, eş zamanlı çevrimdışı katılım, ders kaydı ve yüz yüze eğitimi bekleme uygulamalarından da bahsedilmiştir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Avcı ve Akdeniz (2021)'in Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri konusunda yaptıkları araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde bağlantı sorunları, teknolojik araç yetersizlikleri, ses sorunları, ebeveynlerin yeterince destek verememesi ve öğretmenlerin deneyimsizlikleri gibi problemler tespit etmiştir. Öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin benimsedikleri çözüm stratejileri ise velileri

bilgilendirici çalışmalar, söz hakkı verme, canlı dersi ödev ile destekleme gibi uygulamalar olmuştur.

Çavdarlı ve Karadağ Yılmaz (2022)'in sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde iletişim kuramama, araç gereç eksikliği, geribildirim alamama, yanlış öğrenme, alt yapı problemleri, derse katılamama, istenmeyen ses ve görüntü ve veli ilgisizliği/bilinçsizliği gibi problemler tespit etmiştir. Bunları gidermeye yönelik yaptıkları uygulamalar olarak ise video ders anlatımı, ödevlendirme gibi etkinliklerden bahsetmişlerdir.

Koçoğlu ve Kasa Ayten (2022)'in Covid-19 pandemi dönemi başlangıcında 1. sınıfta olan öğrencilerin bu süreçlerinin ve 2. sınıfa hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi amaçladıkları bu araştırmalarında uzaktan eğitimde okuma sürecinde teknolojik imkan yetersizliği, internet sorunları, gerileme, okuma hataları, okumada yavaşlama ve ödev kontrolünü sağlamada zorluk gibi problemler tespit etmiştir. Bunlara yönelik yaptıkları uygulamalar olarak ise öğrenci ve velilerle Whatsapp uygulaması ve telefon üzerinden iletişim kurma, ödevlendirme yapma, veli bilgilendirmesi ve EBA'dan ders izlettirme gibi etkinliklerden bahsetmişlerdir.

5.2.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?” ve dördüncü alt problemi ise “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yazma sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları güçlüklerle ilişkin yaptıkları iş ve işlemler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin yazma becerileri kazanma sürecinde yaşamış oldukları güçlükler, yazmaya hazırlık problemleri, veliden kaynaklanan problemler, ders esnasında yaşanan problemler, yazıda biçimsel problemler, yazıda dil bilgisel problemler olmak üzere 5 tema altında incelenmiştir. Bu problemlerin başında kalem tutma becerisi kazandırma sorunu, velinin yazmada kopya vermesi, öğrenciye

temassızlık, kelimeler arası yeterli boşluk bırakmama, harfin yazım yönünü yanlış uygulama, defter düzensizliği ve satır çizgisi takibinin yapılamaması gelmektedir.

Bunların yanı sıra yazı elini belirlemede zorluk, velinin hatalı öğretimi, velinin yetersiz Türkçe bilgisi, öğrenciyi değerlendirmede zorluk, defteri görememe, yazıyı deftere geçirememme, yazı yazmanın uzun sürmesi, gereksiz sembol kullanımı, bozuk yazı yapısı, heceyi ters oluşturma, yazı yazma pozisyonunu doğru ayarlama zorluk, velinin ödevi kendisinin yapması, ekranda simetrik görüntü, harfin ana formunu oluşturmama, harfi satır aralığına doğru konumlandırılamama, noktalama işareti ve büyük harfleri uygun yerlerde kullanamama gibi problemlerden de bahsedilmiştir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Aktaş ve Çoban Sural (2023) Covid-19 salgın döneminde acil uzaktan eğitim sürecinin ilk okuma yazma öğretimine yansımalarını birinci sınıf öğretmen ve velilerinin deneyim ve görüşleri çerçevesinde incelemeyi amaçlayan araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma sürecinde harflerin konumu ile ilgili sorunlar, harflerin yönü ile ilgili sorunlar, dikte çalışmalarındaki sorunlar, okunaksız yazı, kalem yanlış tutma gibi problemler tespit etmiştir.

Arçay Koyuncu (2022) uzaktan eğitim döneminde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara dair öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında uzaktan eğitimde yazma öğretiminde harflerin yazılış yönü ile ilgili, kelimeler arası uygun boşluk bırakma ile ilgili, öğrencilerin yazılarını görememek ile ilgili, kalem tutma şekilleri ile ilgili, çocuğun eline temas edememe ile ilgili, kontrolsüzlük ve geri bildirim ile ilgili, bozuk yazı ve düzensiz defter ile ilgili, eksik yazma ile ilgili ve büyük küçük harf kullanımı ile ilgili sorunlar tespit etmiştir.

Çavdarlı ve Karadağ Yılmaz (2022) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere uyguladıkları eğitsel uygulamaların ve eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesini amaçlayan araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma öğretiminde yazıların kontrolünde zorluk, defter düzeninde bozukluk, yazma çalışmalarının uzun sürmesi, anında geribildirim verilememesi, eksik harf kullanımı, harflerin yönü ile ilgili problemler, harflerin şekil ve boyutları ile ilgili sorunlar, noktalama işareti kullanımı ile ilgili sorunlar, harfler

arası boşluklar ile ilgili sorunlar, velinin yanlış yönlendirmesi, ödevleri velinin yapması, velinin okuryazar olmaması gibi sorunlar tespit etmiştir.

Kırmızı ve Büyükdağ (2022) Covid-19 sürecinde öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sorunlarını incelediği araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma sürecinde harfin yazış yönü, harfleri büyük küçük yazma, anında geribildirim verememe, defter kontrolünün yapılamaması, velinin sürekli müdahale etmesi gibi problemler tespit etmiştir.

Kasa Ayten ve Ekmekçi (2021) Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıfta okuyan öğrencilerinin yazım hatalarının belirlemek, bu öğrencilerin dikkat etmeleri gereken önemli yazım, imla ve noktalama kurallarını ne kadar göz önünde bulundurdıkları ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma sürecinde harfin satır aralığına yanlış konumlandırılması, harfin boyutunu yanlış ayarlama, harfin biçimini ters yazma, kelimeye harf ekleme, harf çıkarma, harflerin yerlerini değiştirme, büyük küçük harf hataları, noktalama işareti yanlış kullanımı, harfler ve kelimeler arası yetersiz ya da fazla boşluk bırakma gibi problemler tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin yazma becerileri kazanma sürecinde yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yapmış oldukları iş ve işlemler, ders esnası uygulamaları, ders dışı uygulamaları, genel yaklaşım ve veli desteği olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir. Bu iş ve işlemlerin başında eğitim portalları kullanımı, video yansıtma, göstererek yaptırma, telefon uygulamaları kullanımı, video çekimi gerçekleştirme, veliye dönüt verme, hazır video gönderimi, yazma videosu isteme, yazı görseli isteme ve erteleme gelmektedir.

Bunların yanı sıra yazı kontrolü, dönüt verme, parmakla yazma, sayfayı ekrana yansıtma, Z kitap kullanma, oyunlaştırma, online oyunlar ve web2.0 etkinlikleri kullanma, metin yazdırma, ödevlendirme, sayfa üzerinde işaretlemeler yaparak geribildirim verme, arayarak dikte yaptırma, örnek defter oluşturma, ihtiyaca yönelik eğitim verme, velinin kılavuzluk etmesini isteme, velinin öğrenciyi derste yalnız bırakmasını isteme ve büyük kardeş desteği gibi uygulamalardan da bahsedilmiştir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Erbaş (2021)'in Covid-19 salgını döneminde uygulamaya konan acil uzaktan eğitim modelinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında uzaktan eğitimde yazma öğretimi esnasında yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yapılan uygulamalar olarak görsel yardım (video), veli işbirliği, ders dışı destekleme, web2.0 araçları, ders dışı ödevlendirme, sık tekrar yapma, görsel yardım (resim), hece kartları, çevrimiçi dikte çalışmaları, oyunlaştırma, akran desteği, sosyal medya desteği gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

Çavdarlı ve Karadağ Yılmaz (2022)'in sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere uyguladıkları eğitsel uygulamaların ve eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesini amaçlayan araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma öğretimi esnasında yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yapılan uygulamalar olarak eğitsel video kullanımı, fotoğraf uygulaması, web2.0 araçları kullanımı, dikte yaptırma, oyunlar oynatma, bakarak yazma, ödevlendirme, veli yardımı, internet siteleri kullanımı, Z kitap kullanımı, parmak oyunları, veli bilgilendirme çalışması, telefon görüşmesi ve derse veli katılımı gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

Yıldız ve Kayahan Yüksel (2022)'in Covid-19 küresel salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmeni görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma öğretimi esnasında yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yapılan uygulamalar olarak öğrencilerle düzenli iletişim kurma, farklı iletişim kanallarını kullanma, ek etkinlikler yapma ve oyunlaştırma ve Whatsapp görüşmeleri sağlama gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

Dudak ve Biçer (2022) Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitimle yürütülen eğitim faaliyetlerinde elde edilen deneyimler ışığında, 1. sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçladıkları araştırmalarında uzaktan eğitimde yazma öğretimi esnasında yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yapılan uygulamalar olarak veli ile görüşme, veli desteği, yüz yüze telafi eğitimi, oyun ve aktivite, ödevlendirme, ders esnasında takip,

kaynak kitap kullanımı, öğrenciyi uyarma, ödev fotoğraflarının iletilmesi ve video kullanımı gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

5.2.3. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları iş ve işlemler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları iş ve işlemler, telafi eğitime hazırlık, telafi eğitimi süreç uygulamaları ve kullanılan yöntem teknikler olmak üzere 3 kategoride incelenmiştir. Bunların başında hazırbulunuşluk kontrolü, seviye grupları oluşturma, öğrenciyle birebir ilgilenme, ihtiyaca yönelik eğitim, gerideki öğrencilere süreç tekrarı, eski konuların tekrarı, sınıf geneli süreç tekrarı ve akran öğretimi gelmektedir.

Bunların yanı sıra veliyi plandan haberdar etme, veli toplantısı yapma, veli ile iletişim, hızlandırılmış program oluşturma, uyum çalışmaları, olumlu tutum çalışmaları, telefon uygulaması tasarlama, öğretici fasikül hazırlama, bireysel ödevlendirme, bireysel hızda eğitim, okuma hızlandırma çalışmaları, video kullanımı, zümre öğretmen desteği, eğitim portalları kullanımı, yardımcı kitap temini, ödev kontrolü yapma, göstererek yaptırma, Tutor destekli öğretim, oyunla öğretim ve hızlı okuma teknikleri uygulamalarından da bahsedilmiştir.

Uzaktan eğitim sonrasında haftada ikişer gün olmak üzere yüz yüze eğitime geçildiği telafi dönemi ile ilgili literatürde yeterli araştırma bulunmamaktadır. Fakat konuya dolaylı yollardan yer vermiş araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Şener (2022) kırsalda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan karma eğitim modeli sürecinde yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara karşı olası çözüm önerileri ortaya koyabilmeyi amaçlayan araştırmasında sınıf öğretmenlerinin telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları iş ve işlemler olarak konu

tekrarı, beden eğitimi ve müzik derslerinde de ekstra çalışmalar yapma, telafi eğitimi programını gerçekleştirme gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

Bozgün (2022) sınıf öğretmenlerinin Covid-19 döneminde uzaktan eğitim yoluyla ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı bu araştırmasında telafi döneminde okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları deneyimler ve öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik yaptıkları iş ve işlemler olarak, eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar, okula adapte olma çalışmaları ve veliler ile iş birliği gibi uygulamalardan bahsedilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, okuma yazma becerilerini kazanmakta güçlük çeken öğrencilere yönelik yaptıkları işlemlerin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Yaşanan pandemi sebebiyle aniden uzaktan eğitime geçiş yapılması öğretmen, öğrenci ve velilerde stres ve bir kaos ortamı yaratmıştır. Uzaktan eğitimin daha planlı ve kontrollü yürütülebilmesi için öğretmen, öğrenci ve velilere uzaktan eğitim süreçleri hakkında bilgilendirmeler yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenler dijital okuryazarlık ve dijital eğitim öğretim materyalleri kullanımı konusunda geliştirilmek üzere hizmet içi eğitimlere tabii tutulmalıdır.
- Hayatımızda geçmişten beri bulunmakta olan uzaktan eğitimi, yaşanan mecburiyet dolayısıyla tecrübe etmiş olan öğretmenlerimizin bundan sonra da ihtiyaç ve alınan kararlar dahilinde uzaktan eğitimin yürütülmesine dair her daim hazır ve donanımlı olmaları önerilmektedir.
- Uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğine yol açmaması için ülke çapında internet alt yapılarını geliştirilmesi, internete erişim araçlarının yaygın ve uzaktan eğitim platformlarının da ücretsiz kullanımının sağlanması önerilmektedir.
- Uzaktan eğitimde sıkça kullanılan görüntülü ve sesli katılım sağlayan toplantı uygulamalarının özelliklerinin geliştirilmesi ve alternatif uygulamaların üretilmesi önerilmektedir.

- Uzakten eğitim sürecinde özel öğrenme güçlükleri çeken çocukların fark edilmesi ve tespit edilmesinin zorlaşmasından dolayı öğretmenlere bu anlamda hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- Araştırma Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma konusunun farklı il ve ilçelerde yürütülmesi önerilmektedir.
- Hayatımızda bundan sonra var olduğunun sinyallerini veren uzaktan eğitimin geliştirilmesi için literatürde yer alması gereken birçok araştırmaya ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu alanla ilgili farklı sınıf düzeylerinde, farklı dersler bağlamında, farklı branşlarda öğretmen görüşlerine dayanarak gerçekleştirilecek çeşitli araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A., & Karacabey, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Education Sciences*, 1382-1394.

Adıyaman, Z. (2001). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 92-97.

Agormedah, E., Henaku, E., Ayite, D., & Ansah, E. (2020). Online Learning in Higher Education During COVID-19 Pandemic: A Case of Ghana. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 183-210.

Akar, H. (2019). Durum Çalışması. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (3.baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık, 139-179

Akboğa, T. (2020). *Cumhuriyet Dönemi (1924-2018) Türkçe Öğretim Programlarının İncelenmesi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akman, E. (2019). Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de İlkokuma Yazma Öğretimi . Ö. Yılar içinde, *İlkokuma ve Yazma Öğretimi (2.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 137-154.

Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.

Aktaş, N., & Çoban Sural, Ü. (2023). *Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf Öğretmen ve Veli Deneyimleri*. Kırşehir Eğitim Bilimleri Dergisi, 142-209.

Aktaş, Ö. (2008). *Uzaktan Eğitim Teknolojileri Ve Kullanım Yeterlilikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akyıldız, S. (2003). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi (2.baskı)*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol, H. (2009). Okuma. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (2.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 15-48.

Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (18.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.

Altuğ, A., & Kumral, O. (2021). Uzaktan Eğitim Yoluyla İlkokuma Becerisinin Kazandırılması: Veli Gözünden Yaşananlar ve Değerlendirmeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7-18.

Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi, Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 114-135.

Altuntop, P. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alyıldız, A. (2011). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aras, B. (2020). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 51-67.

Arçay Koyuncu, D. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Arı, A. (2021). *Özel Gereksinimli Bireylere Ses Temelli Cümle Yaklaşımıyla Okuma-Yazma Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arslan, D. (2005). *İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). *Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları*. Kocaeli: Milli Eğitim, 201-230.

Aslan, A. (2018). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ağrı İli Örneği)*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atik, H., & Avcı, F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanan 1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 687-708.

Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 586-607.

Avcı, F., & Akdeniz, E. (2021). *Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, 117-154.

Aydın, Y., & Sadioğlu, Ö. (2018). Cumhuriyet'ten Günümüze (1923-2017) İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi ve İmla. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1091-1111.

Azorin, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 381-390.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 271-284.

Bal, M. (2001). *Uzaktan Eğitim Yöntem ve Uygulamaları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Balaman, F. Ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 52-84.

Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. (2020). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1-20.

Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 186-199.

Baştuğ, M., & Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her Ses/Harf İçin Özel Uygulamalı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı (6.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Baştuğ, M., & Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her Ses/Harf İçin Özel Uygulamalı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı (6.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 13(3), 759-775.

Bektaş, E. (2013). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8-32.
- Bozgün, K. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde İlkokuma ve Yazma Öğretimi Deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 22(3), 1025-1039.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid – 19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*. (1). 62-79.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 862-881.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. AUAd, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2005). *Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yöntemini Değerlendirmeleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi (2.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Chieke, J. C., Madu, C., & Ewelum, J. (2017). Adult Literacy: The Nigerian Perspective. *Asian Journal of Educational Research*.
- Coşkun, E. (2009). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi. A. Kırkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (2.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-13.

- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (2.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 49-91.
- Çağlar, Ç. (2021). Uzaktan Eğitim. H. Demirtaş içinde, *Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık, 1-28.
- Çakır, S. (2004). *1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve Bu Programa Göre Yazılan 8.Sınıfların Türkçe Kitaplarında İşlenen Dilbilgisi Konuları Üzerine Bir İnceleme*. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavdarlı, S., & Karadağ Yılmaz, R. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 89-113.
- Çekinmez, M. (2009). *Web 2.0 Teknolojileri ve Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Kullanılarak Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8(8), 369-378.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 40-47.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi (5.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çelik, E. (2020). *Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzincan Örneği)*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 1091-1104.

Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 91-96.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 273-292.

Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1-27.

Demiray, E. (2010). *Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim*. Ankara: Efil Yayınevi.

Demirci, M. E. (2008). *Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma*

Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirci, M. E. (2008). *Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deniz, O. (2019). *Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kameii, A., . . . Ortiz, J. (2020). Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. Innocenti Research Brief, 1-10.

Dubreucq, F. (2001). *Jean-Ovide Decroly*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education.

Dudak, H., & Biçer, N. (2022). Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 3, 979-993.

Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 787-809.

Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 787-809.

- Ekin, Ö. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 197-216.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 113-125.
- Erbaş, Y. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, E. (1996). İletişim Sürecinde Medya-Mesaj-Yöntem İlişkisi ve Geleneksel Eğitimden Uzaktan Öğretim Sistemlerine Geçiş Süreci. *Kurgu dergisi*, 275-294.
- Eser, N. (2020). *İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Uygulanması Üzerine Bir İnceleme*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferah Özcan, A., & Saydam, E. (2021). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Covid 19 Salgın Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretime Yönelik Algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 62-86.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ferah, A. (2001). “Eylem Boyutuyla İlkokuma Yazma ve Ezberleme”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 149.

French Tutor Hong Kong. (2015, Eylül 21). Back to School: <https://www.thefrenchtutorinhk.com/blog/2015/9/14/back-to-school> adresinden alındı.

Fritze, C. (2010). The Theory of Paulo Freire . *St Clare's Multifaith Housing Society*, 1-8.

Göçer, A. (2016). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi (2015 Türkçe Programına Göre Düzenlenmiş 3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. (2000). “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 148, 1-11.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri* . Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2019). İlkokuma Yazma Öğretiminde Yöntem Savaşları. *2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 70-79). Muğla: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Güneş, G. (2020). *İlk Okuma Yazmayı Farklı Yazı Türleriyle Öğrenen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazıyı Kullanım Durumları*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi.

Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin? Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (2), 23-33.

Gürer, M. D. (2021). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri. E. Tekinarslan, & M. Gürer içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme (4.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3-31.

Herand, D., & Hatipoğlu, Z. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Platformları'nın Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 65-75.

Holmberg, B. (2003). *Distance Education in Essence An Overwiev of Theory And Practice in the Early Twenty-First century(2nd edition)*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg .

İçten, T. (2006). *Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

İncirci, A., Sirem, Ö., & Sirem, H. (2020). 2015 ve 2017 İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 475-498.

Intan, F. (2018). The Application Of Montessori Method To A Child's Development In English Reading And Writing Skills (Case Study). *Pujangga*, 144-179.

İşbulan, O. (2008). *Uzaktan Eğitim Web Sitesinin Kullanılabilirlik Düzeyi (SAÜ Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşman, A. (2022). *Uzaktan Eğitim (5.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İzmirli, S., & Şahin İzmirli, Ö. (2021). Salgın Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları. A. Çoruk içinde, *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 99-115.

Kaban, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kadioğlu Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2017). Türkiye'de 2005-2015 Yılları Arasında İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 301-318.

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 238-262.

Kan, M., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 519-533.

Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kasa Ayten, B., & Ateş, A. (2021). Problems Experienced in the Literacy Teaching Process by Foreign Students in the First Grade of Primary School. *International Journal of Educational Methodology*, 319-334.

Kasa Ayten, B. & Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies - Language*, 16(3), 1787-1810.

Kavak, G. (2019). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, E. (2021). *2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Uyumluluğuna İlişkin Bir Değerlendirme (Iğdır İli Örneği)*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi.

Kaya, K., & Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırılmalı İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-26.

Keegan, D., Perraton, H., & Sewart, D. (2020). The Concept Of Distance Education. D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg içinde, *Distance Education: International Perspectives*. Routledge.

Kesginci, Ş. (2009). *2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı İlk Okuma-Yazma Öğretimi (2.baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Eba ve Eğitim Portalları İle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 93-115.

Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 59-67.

Keskinkılıç, F., & Karataş, S. (2020). Dünyada ve Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Gelişimi. S. Karataş, & E. Kılıç Çakmak içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 30-38.

Kılınç, M., Afacan, P., & Uzunpınar, U. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim İle İlkokul 1.Sınıflarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *International Congress Of Eurasian Social Sciences-5*, 121-133.

Kırmızı, F., & Büyükdağ, G. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 1*, 385-413.

Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi , COVID-19 ÖZEL SAYISI 2* , 283-289.

Kızıltepe, Z. (2021). İçerik Analizi. F. Seggie, & Y. Bayyurt içinde, *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (3.baskı)* (s. 260-275). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocayığit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 251-279.

Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve "Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması. *Electronic Turkish Studies*, 2259-2268.

Koç, E. S. (2020). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.

Koçer, H. (2001). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Koçoğlu, E., & Aydemir, H. (2020). Sosyal Bilimlerde Uzaktan Eğitimin Kavramsal Açından Analizi. E. Koçoğlu içinde, *Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-24.

Koçoğlu, M., & Kasa Ayten, B. (2022). Covid-19 Pandemi Dönemi Başlangıcında 1. Sınıfta Olan Öğrencilerin Bu Süreçlerinin ve 2. Sınıfa Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 1, 225-260.

Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma Modelleri ve Türleri. K. Yılmaz, & R. Arık içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 76-101.

Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma Güçlüğü Olan İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Larson, H. (2010). The Montessori Method: Educating Children for a Lifetime of Learning and Happiness. *The Objective Standard* , 5(2), 41-59.

Loiva, D. (2011). Alfabetização: O Olhar De Paulo Freire. In Curitiba: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Pontificia Universidade Católica do Paraná.

Maden, A. (2021). Söz Varlığını Zenginleştirme Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 756-777.

- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEM. (2019). *Okuma Yazma Öğretimi Rehberi, Bir Harf Bin İstanbul Projesi*. İstanbul: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma -Yazma Öğretimi (2.baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Onyema, E., Eucheri, N., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A., & Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education . *Journal of Education and Practice*, 108-121.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 3-7.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem Belirleme. K. Yılmaz, & R. Arık içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri (1.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 102-128.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 5, 376-394. 27.11.2021 tarihinde https://inesjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=2097601777_26-id-174-.pdf&key=37530 adresinden erişilmiştir.

Özcan, A., & Özcan, A. (2016). İlk Okuma Yazma Öğrenmede Çocukların Yaşadıkları Güçlükler, Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 69-103.

Özenç, E. (2018). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 38-50.

Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journa*, 1124-1129.

Özerbaş, M. A. ve Güneş, A. M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri, K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1775-1788.

Özgün, S. (2010). *Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İl Örneği)*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paker, T. (2021). Durum Çalışması. F. Seggie, & Y. Bayyurt içinde, *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (3.baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık, 124-139.

Pehlivan Eroğlu, M. (2018). *Ses Temelli Cümle Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır örneği)*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sadioğlu, Ö., & Oksal, A. (2008). Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması. *İlköğretim Çevrimiçi*, 71-90.

Sağırlı, M. (2019). İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği. Ö. Yılar içinde, *İlkokuma ve Yazma Öğretimi (2.baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-30.

Sağırlı, M. (2021). Salgın Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 385-402.

Sağırlı, M. (2015). İlkokuma ve Yazma Öğretimi. (Ed. Ömer Yılar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sandlin, J. A., & St. Clair, R. (2005). Volunteers in Adult Literacy Education. *Review of adult learning and literacy*, 125-154.

Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi: Covid-19 Örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 49-63.

Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Journal of Turkish Studies*, 959-975.

Sarioğlu, B. (2021). *Türkçe'nin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sayım, F. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri (Güncellenmiş ve Genişletilmiş 4.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Schlosser, C., & Anderson, M. (1994). *Distance Education: Review of the Literature*. Washington: U.S. Department of Education's Star Schools Program.

Sözen, N. (2020). Covid 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 302-319.

Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, A. (2005). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, F. (2018). *Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şener, F. (2022). Pandemi Sürecinde Kırsalda Görev Yapan 1.Sınıf Öğretmenlerinin Karma (Hibrit) Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşleri. *Uygulamada Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 165-178.

Şimşek Kandemir, A. (1999). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Danışmanlık Hizmetleri Veya Özel Kursları Tercih Nedenlerinin İstatistiksel Analizi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 159-170.

Tanış Gürbüz, H. (2019). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarkar, P. (2020). Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 3812-3814.

Taşkaya, S. M. (2019). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları. F. S. Kırmızı, & E. Ünal içinde, *İlk Okuma Yazma Öğretimi (Gözden Geçirilmiş 3.Baskı)* (s. 233-299). Ankara: Anı Yayıncılık.

Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-34.

Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 42-71.

Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-5.

Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 117-133.

Uçar, K. Ö. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğur Göçmez, A., & Ünal, E. (2021). Dijital Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 936-955.

Willis, B. (1993). *Distance Education A Practical Guide*. New Jersey: Educational Technology Publications .

Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; Şırnak İli Örneği*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Güncellenmiş 12.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri. *TTB Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.

Yıldız, F., & Kayahan Yüksel, D. (2022). Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan İlk Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2*, 58-68.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği. *Palet Yayınları*. 3-78.

Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 237-250.

Yurdakal, İ., & Yurdakal, A. (2021). 1924-1981 Arası Türkçe Öğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 41-77.

Zayim, H. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1 ARAŞTIRMA İZNİ

	T.C. GAZİANTEP VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-34659092-605.01-37469668	24/11/2021
Konu : Araştırma İzin Talebi (Senanur MÜFTÜOĞLU)	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğünün 02.11.2021 tarihli ve 129906 sayılı yazısı.	
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Senanur MÜFTÜOĞLU'nun Prof. Dr. Emre ÜNAL danışmanlığında yürüttüğü " Uzaktan Eğitim Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecinde Okuma Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Yaptıkları İşlemler" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir. Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.	
Yasin TEPE İl Millî Eğitim Müdürü	
OLUR Bülent UYGUR Vali a. Vali Yardımcısı	



T.C.
ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49644679-605.01-38029429
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Sena Nur MÜFTÜOĞLU)

01.12.2021

..... MÜDÜRLÜĞÜ'NE
ŞEHİTKAMİL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Senanur MÜFTÜOĞLU'nun Prof. Dr. Emre ÜNAL danışmanlığında yürüttüğü " Uzaktan Eğitim Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecinde Okuma Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Yaptıkları İşlemler" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlçemizde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteğiyle ilgili Valilik Makamının 24.11.2021 tarihli ve 37469668 sayılı oluru örneği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 29.11.2021 tarih ve 37822068 sayılı yazıları ile bildirilmiş olup, gereğini ekli yazı doğrultusunda yapılması hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.

Habip ALMAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK :

-Yazı örneği ve ekleri

DAĞITIM:

-Tüm Resmi İlkokul Müdürlüklerine

EK-2 GÖRÜŞME SORULARI

1)Uzaktan eğitimle ders işlerken okuma becerileri kazandırma aşamasında ne gibi sorunlar yaşadınız?

2)Bahsettiğiniz okuma sorunlarını gidermeye yönelik ne gibi uygulamalarda bulundunuz?

3) Uzaktan eğitimle ders işlerken yazma becerileri kazandırma aşamasında ne gibi sorunlar yaşadınız?

4) Bahsettiğiniz yazma sorunlarını gidermeye yönelik ne gibi uygulamalarda bulundunuz?

5)Telafi döneminde okuma ve yazma süreçlerinin her ikisinde de olmak üzere yaşanan güçlükleri gidermeye yönelik yaptığınız uygulamalar neler oldu?

