

PAPER DETAILS

TITLE: Acil Uzaktan Egitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansimalari: Birinci Sınıf Öğretmen ve Veli Deneyimleri

AUTHORS: Nurhan AKTAS,Ülkü ÇOBAN SURAL

PAGES: 142-209

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2591310>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Effects of the Emergency Distance Education Process on First Literacy Teaching: Experiences of First Grade Teachers and Parents

Nurhan Aktaş
Ülkü Çoban Sural

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1160758

Received: 11.08.2022

Revised: 03.11.2022

Accepted: 08.03.2023

Keywords:

Emergency Distance Education,

First Literacy,

First Grade Teachers,

First Grade Parents

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of the emergency distance education process on first literacy teaching during the COVID-19 pandemic, within the framework of the experiences and opinions of first grade teachers and parents. In the study carried out with the qualitative research method, the data were collected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The study group consists of 16 first grade teachers working in public and private primary schools in different provinces of Turkey and 9 parents of first graders. Two different semi-structured interview forms prepared by the researchers were used to obtain the opinions of teachers and parents. The content analysis technique was used for the analysis of the obtained data. As a result of the study, three different themes were found, namely "benefits", "difficulties" and "solutions", regarding the emergency distance education process. First grade teachers and parents stated that the benefits of the emergency distance education environment for the process of teaching literacy were access to various opportunities through technology and educational portals, and strengthening the communication between teachers and parents. The difficulties experienced in this process outweighed the benefits and included the negative psychological effects on students, problems arising from technology and educational portals, difficulties in the reading and writing processes, and negative effects on teacher-parent-student communication. The solutions used by first grade teachers and parents to overcome the problems were aimed at increasing literacy achievement and motivation and eliminating the problem of inadequate internet access.

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf Öğretmen ve Veli Deneyimleri

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1160758

Yükleme: 11.08.2022

Düzeltilme: 03.11.2022

Kabul: 08.03.2023

Anahtar Kelimeler:

Acil Uzaktan Eğitim,

İlkokuma Yazma,

Birinci Sınıf Öğretmenleri,

Birinci Sınıf Velileri

Öz

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgın döneminde acil uzaktan eğitim sürecinin ilkökuma yazma öğretimine yansımalarını birinci sınıf öğretmen ve velilerinin deneyim ve görüşleri çerçevesinde incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerinde devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ve 9 birinci sınıf velisinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin "faydalar", "güçlükler" ve "çözüm yolları" şeklinde üç farklı temaya ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri ve velileri acil uzaktan eğitim ortamının ilkökuma yazma öğretimi sürecine sağladığı faydaları; teknoloji ve eğitim portalları aracılığıyla çeşitli olanaklara ulaşmaları ve öğretmen ile veli arasındaki iletişimi güçlendirmesi olarak belirtmişlerdir. Bu süreçte yaşanan güçlükler ise faydalara göre daha fazla olup acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin sorunların giderilmesinde kullandıkları çözüm yolları ise okuma yazma başarıları ile motivasyonu artırmaya ve internet yetersizliği sorununu gidermeye yöneliktir.

Sorumlu Yazar : Nurhan Aktaş, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Türkiye, nurhan.aktas@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0264-5120

Yazar 2: Ülkü Çoban Sural, Arş.Gör, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ulkusural75@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-9766-2443

Alt Bilgi: Bu çalışma araştırmacıların 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunduğu "Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf Öğretmen Deneyimleri" adlı çalışmanın yeniden düzenlenmiş biçimidir.

Atıf için: Aktaş, N. & Çoban Sural, Ü. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinin ilkökuma yazma öğretimine yansımaları: Birinci sınıf öğretmen ve veli deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 142-209.

Giriş

Covid-19 hastalığının başlamasıyla birlikte, dünya genelinde 191 ülkede eğitim-öğretime ara verilmiş ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'na (UNICEF) (2020) göre dünyada tüm eğitim düzeylerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1.6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır. Bu kapsamda ülkeler öğrenme kaybını engelleyebilmek amacıyla çeşitli tedbirler almış ve uzaktan eğitim sürecini işe koşmuşlardır. Dünyada bu gelişmeler yaşanırken virüsün Türkiye'de de görülmeye başlanmasıyla benzer önlemler alınmış ve 16 Mart 2020 tarihinde okullar geçici olarak kapatılmıştır. Eğitim öğretimin aksamaması için alternatif bir çözüm olarak dijital teknolojiler aracılığıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir.

Uzaktan eğitim genel olarak, dijital ve yazılı iletişim kaynakları kullanılarak gerçekleştirilen, zaman ve mekân kaynaklı sınırlılıkları ortadan kaldıran oldukça çeşitli öğrenme faaliyetlerini kullanıcılara sunan, planlı ve tasarlanmış, disiplinler arası bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, 2011). Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetleri çeşitli dijital platformlar (EBA, Zoom, Skype vb.) aracılığıyla ve aktif olarak 2012 yılında kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile gerçekleştirilmiştir. Bir yandan EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç ayrı kanal üzerinden, bir yandan da EBA Canlı Ders Platformu aracılığıyla uzaktan eğitim süreçleri yürütülmeye başlanmıştır.

Okulların kapatılmasının öğrenci başarısı ve gelişimindeki etkisi kısa sürede fark edilmiştir (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey ve Wang, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang ve Jiang, 2020). Yapılan son araştırmalar, okulların kapatılmasının çocuklarda, düzensiz yeme ve uyuma alışkanlığına, ekran karşısında geçirilen sürenin ve stresin artmasına, fiziksel aktivitenin ve sosyal etkileşimin azalmasına ve bu doğrultuda fiziksel ve zihinsel sağlıklarının bozulmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Wang ve diğerleri, 2020). Bu etkilerinin yanı sıra Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu okulların kapatılmasının en önemli olumsuz etkisini “kesintiye uğramış öğrenme” (interrupted learning) olarak ifade etmiştir. Eğitimin kesintiye uğraması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Okulların kapatılmasının öğrencilerin akademik başarılarındaki olumsuz etkileri genellikle yaz aylarında ortaya çıkmaktadır. Bu aylarda okuldan birkaç aylık dahi olsa uzaklaşan öğrenciler “yaz unutulması” ile karşı karşıya kalmakta ve özellikle birinci sınıfı tamamlayarak ikinci sınıfa geçmiş öğrencilerin okuryazarlık becerilerinde gerilemeler meydana gelmektedir (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Greathouse, 1996). Benzer bir durum salgın sürecinde okulların kapatılmasıyla yaşanmaya başlamış ve öğrencilerin hem mevcut okuryazarlık becerilerini korumalarını hem de henüz birinci sınıfta ilkokula yazmayı öğrenme sürecinde olan öğrencileri olumsuz şekilde etkilemiştir. Bielinski, Brown ve Wagner (2020), öğrenme kayıplarının sınıf düzeyine göre değişebileceğini, okumadaki kaybın ise ilkokul sınıflarında daha çok olacağını söylemektedir. Nitekim ABD'de üçüncü sınıftan

yedinci sınıfa kadar öğrencilerin katılım gösterdiği bir araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beklenen okuma yazma performansını ancak %68 oranında kazanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kuhfeld, 2020).

Türkiye’de öğrenciler temel okuryazarlık becerilerini genellikle ilkokula başlangıç sınıfı olan birinci sınıfta edinmektedir. İlkokuma yazma sürecinin birinci sınıfta başarılı bir şekilde tamamlanmasının üst sınıflardaki ve diğer derslerdeki öğrenmeleri kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kong’a (2020) göre eğitim sürecini yeni bir öğrenme ortamı olan çevrimiçi uzaktan öğretime dönüştürmek öğretmenler açısından zordur. Bilgisayar karşısında eğitim-öğretim sürecine alışık olmayan öğretmenler kendilerini ifade etmekte zorlanmakta ve bu durum esneklikten yoksun, basit ve biçimsiz bir öğretim dilinin oluşmasına yol açmaktadır. Gerçek zamanlı öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmayışı da öğretim faaliyetlerini öğretmenlerin kendi kendine konuşma performansına dönüştürmektedir. Ancak Kong’dan farklı olarak uzaktan eğitimin, zaman ve ortam serbestliğinin yanı sıra kullanılan uygulamalara göre farklı etkileşim düzeyleri sunduğunu belirten çalışmalar da (Akdemir, 2011; İşman, 2011) bulunmaktadır. Bu kapsamda uygulayıcılar olarak birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiğine ve etkililiğine ilişkin görüş ve deneyimlerini öğrenmek önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrenciler vakitlerinin oldukça önemli bir kısmını evde geçirmeye ve eğitimlerine evde devam etmeye başlamışlardır. Bu durumun etkilediği diğer bir kesim, çocukları ile normalden daha uzun vakit geçiren velilerdir. Her ne kadar birlikte uzun vakit geçirmenin aile bağlarını güçlendirdiğine ilişkin genel bir kanı bulunsa da veliler bu süreçte çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır (Wang ve diğerleri, 2020). Örneğin, veliler artık çocuklarının sağlık ve güvenliklerinin yanı sıra fiziksel, duygusal gelişimleri ve evde eğitim süreçleri ile de daha fazla ilgilenmek durumunda kalmışlardır (Cluver ve diğerleri, 2020). Velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgilenmeleri öğrenci başarısını artırabilir. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin uzaktan eğitim sürecinde aktif rol almaları ilkokuma yazma edinim sürecinin daha sancısız geçmesine olanak sunabilir. Nitekim birinci sınıf öğrencileri henüz ilkokul düzeyindeki eğitim-öğretim faaliyetleri ile karşılaşmadığından kendilerinden istenen beklenti ve yeterlilikleri karşılayabilecek seviyede olmayabilir. Bu noktada velilerin eğitim-öğretim süreçlerine ve bu çalışma özelinde ilkokuma yazma öğretim faaliyetlerine ilişkin bilişsel yeterlilikleri ile duyuşsal ve davranışsal yönelimleri önemli görülmektedir. Velilerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu süreçte çocuklarına destek olmalarına fırsat sunacak olanakları birbiri ile eşit olmayabilir. Bu kapsamda birinci sınıf velilerinin uzaktan eğitim ile ilkokuma yazma sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerinin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin yer aldığı bazı çalışmalar bulunmakta (Saygı, 2021; Şenel-Çoruhlu ve

Uzun, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021) ve ilkokuma yazma özelinde birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları ele alan birkaç çalışmaya (Arçay-Koyuncu, 2022; Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Gürbüz ve Yılmaz, 2021; Kargın ve Karataş, 2021; Kırmızı ve Büyükdag, 2022; Özcan ve Saydam, 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) da rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların amaç ve kapsamları incelendiğinde mevcut çalışmadan çeşitli yönleri ile ayrıldıkları görülmüştür. Örneğin Atik ve Avcı (2021) çalışmalarını uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinin kullanımı, bu teknolojilerin yarattığı fayda ve zorluklar ile yine bu teknolojilerden kaynaklı zorluklara ilişkin çözüm önerileri üzerine odaklamışlardır. Bu sürecin eğitim teknolojileri dışında kalan diğer boyutları ise kapsam dışında bırakılmıştır. Arçay-Koyuncu (2022), Gürbüz ve Yılmaz (2021), Kargın ve Karataş (2021) ile Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise çalışmalarında doğrudan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara odaklanmıştır. Bu sürecin faydaları ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri çalışma kapsamına alınmamıştır. Özcan ve Saydam'ın (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimine ilişkin düşünceleri, bu süreci yönetme biçimleri ve bu sürecin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışma dâhilinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine değinilse de süreçte yaşanan zorluklar karşısında sınıf öğretmenlerin kullandıkları çözüm yollarına yer verilmemiştir. Kapsam bakımından mevcut çalışma ile en çok örtüşen çalışmalar Erbaş (2021) ile Kırmızı ve Büyükdag'a (2022) aittir. Ancak diğer çalışmalarda olduğu gibi bahsi geçen bu çalışmalarda da yalnızca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmış olması, sürecin diğer bir paydaşı olan ve uzaktan eğitim sürecine en az öğretmenler ve öğrenciler kadar dâhil olan birinci sınıf velilerinin görüşlerine yer verilmemesi mevcut çalışmayı bu çalışmalardan ayırmakta ve önemli kılmaktadır. Yapılan incelemede velilerin uzaktan eğitime (Arslan, Görgülü-Arı, Hayır-Kanat, 2021; Erol ve Erol, 2020; Günbaş ve Gözükcük, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020) ve uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalara (Altuğ ve Kumral, 2021) da rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalar, çocuğu farklı kademelerinde öğrenim gören velilerle yapılmış olup ilkokuma yazma süreci ile ilgili veri sunmamaktadır. İlkokuma yazma süreci özelinde yapılan Altuğ ve Kumral'ın (2021) çalışmasında ise velilerin yalnızca ilkokuma eğitime yönelik görüşlerine yer verilmiştir. İlkokuma yazma sürecinin diğer boyutları ve öğretmen görüşleri çalışma kapsamına alınmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında, mevcut çalışma ile tüm boyutları ile örtüşen ve uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecini hem sınıf öğretmenlerinin hem de velilerin görüşleri doğrultusunda değerlendiren bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın ilgili boşluğun kapatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; Covid-19 salgını sonucunda uygulanmaya başlanan acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımalarını birinci sınıf öğretmen ve velilerinin deneyim ve görüşleri çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; *“Birinci sınıf*

öğretmenlerinin ve çocuğu birinci sınıfta öğrenim gören velilerin uzaktan ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *"Temel nitel araştırma; insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler. Burada amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlatmaktır"* (Merriam, 2018, s.23). Bu çalışmada da birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için temel nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde devlete bağlı ve özel ilkokullarda görev yapan on altı birinci sınıf öğretmeni ve dokuz birinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf okutma ve ilkokuma yazma becerisini öğrencilerine çevrim içi ortamda kazandırma konusunda deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile kıyaslama yapabilmelerine imkân tanımak için yüz yüze eğitim sürecinde de en az bir kez birinci sınıf okutmuş olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Bununla beraber, katılımcı velilerin ilkokul 1. sınıfa giden ve ilkokuma yazma becerisini çevrim içi ortamda öğrenmeyi deneyimlemiş çocuklarının olması şartı gözetilmiştir. Çalışma grubuna ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların betimsel özelliklerine ait bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Görev yeri	Kıdem	Okul türü (Devlet/Özel)	Daha önce 1. sınıf okutma durumu						
	Cinsiyet	Öğretmenin cinsiyeti	İl	Okul türü (Kamu/Özel)	Okul öncesi eğitim alma	Çocuğun okula başlamadan önce okuma yazma bilme durumu					
	Veli	Cinsiyet	Öğretmenin cinsiyeti	İl	Okul türü (Kamu/Özel)	Okul öncesi eğitim alma	Çocuğun okula başlamadan önce okuma yazma bilme durumu				
K	Bitlis	1-5 yıl	K	1 kez							
K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez							
K	Hatay	6-10 yıl	K	3 kez							
K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez							
K	Ankara	16-20 yıl	K	3 kez							
K	Bursa	16-20 yıl	K	5 kez							
K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez							
K	Ankara	16-20 yıl	K	6 kez	K	E	Ankara	K	3,5 yıl	Biliyor	
K	Ankara	11-15 yıl	Ö	3 kez	K	E	Ankara	K	3 yıl	Harfleri tanıyor	
K	İstanbul	6-10 yıl	Ö	1 kez	K	K	Ankara	K	1yıl	Bilmiyor	
K	Bursa	6-10 yıl	Ö	2 kez	K	K	Ankara	K	1yıl	Bilmiyor	
K	Ankara	6-10 yıl	Ö	2 kez	K	K	Ankara	K	--	Harfleri tanıyor	
K	Ankara	11-15 yıl	K	3 kez	K	K	Ardahan	K	1 yıl	Bilmiyor	
K	Konya	11-15 yıl	K	4 kez	K	K	Bursa	Ö	2 yıl	Harfleri tanıyor	
E	Ankara	20-35 yıl	K	13 kez	K	K	Konya	Ö	2 yıl	Biliyor	
K	Tokat	16-20 yıl	K	4 kez	K	K	Ankara	Ö	2 yıl	Biliyor	

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından öğretmenler ve veliler için ayrı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son hali verilmiştir. Asıl uygulama yapılmadan önce soruların anlaşılabilirliğini görmek amacıyla bir sınıf öğretmeni ve bir birinci sınıf velisi ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Hazırlanan formlar iki kısımdan oluşmaktadır. Formların birinci kısmında öğretmenler ve veliler için kişisel bilgilerin yer aldığı sorular yer almakta, ikinci kısmında ise uzaktan eğitimde ilkökuma yazma eğitimi sürecine ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimlerini aktaracakları sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayında başlamış, 2021-2022 eğitim öğretim yılının Ekim ayına kadar devam etmiştir. Çalışmaya

katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla ortalama yarım saatlik periyotlarda dijital platformlar üzerinden veya telefon görüşmeleri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmış ve bu konuda katılımcılar bilgilendirilerek onayları alınmıştır. Çalışma kapsamında katılımcıların kimlikleri gizli tutularak öğretmenler için Ö1, Ö2 ... veliler için ise V1, V2 ... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 224). Çalışmanın verileri öncelikle iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelmiş ve görüş ayrılığı olan kısımlar gözden geçirilmiştir. Görüş birliğine varıldıktan sonra bir çerçeve oluşturulmuş, katılımcıların verdikleri cevaplar belirli temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler tekrar gözden geçirilmiş, ardından ilkokuma yazma öğretimi alanındaki iki uzmanın görüşüne sunulmuş, bu görüşler dikkate alınarak gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla tema ve kategorilere son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği sağlamak amacıyla çalışmada aktarılabirlik ve ayrıntılı betimleme; güvenirliliğini sağlamak amacıyla tutarlık ve teyit edilebilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına uygun olarak çalışmaya katkı sağlamıştır. Görüşme yapılırken kişisel yorum ve çıkarımlar yapılmamıştır. Çalışmanın verileri kodlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında çalışan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

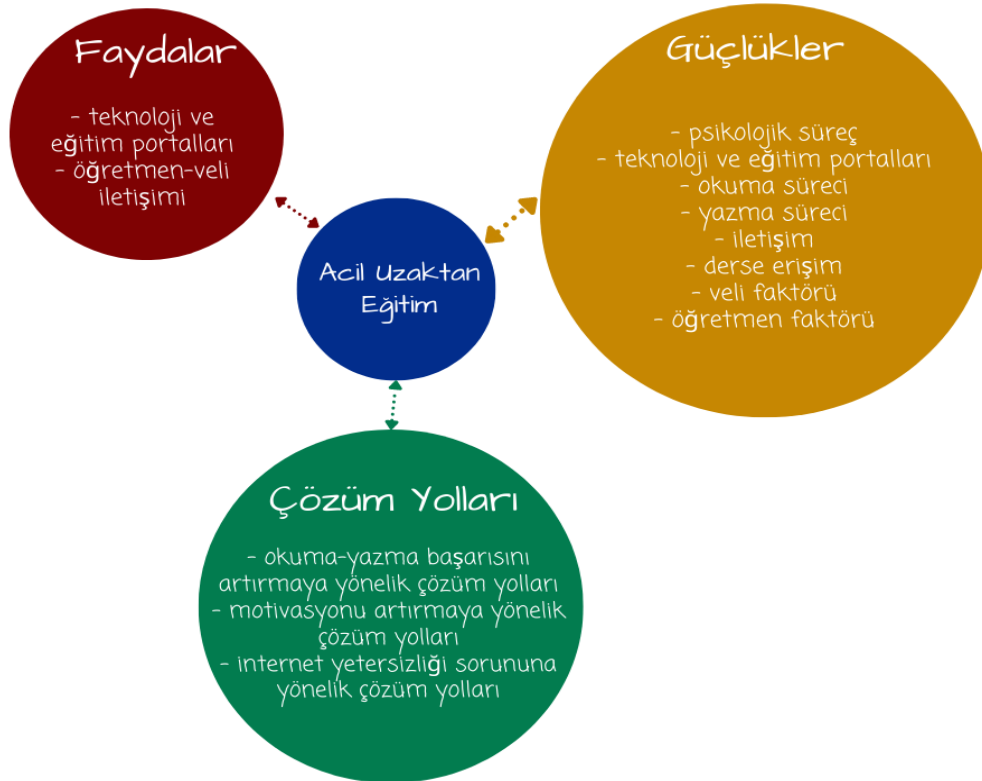
Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Selçuk Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 11.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 44672

Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin uzaktan eğitim ortamında ilkokuma yazma öğretimi sürecine yönelik deneyim ve görüşleri, açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucu üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; (1) acil uzaktan eğitim: faydalar, (2) acil uzaktan eğitim: güçlükler ve (3) acil uzaktan eğitim: çözüm yolları şeklindedir. Her bir temanın altında çeşitli kategoriler yer almaktadır. *Acil uzaktan eğitim: faydalar* temasının altındaki kategoriler; “teknoloji ve eğitim portalları” ile “öğretmen-veli iletişimi”dir. *Acil uzaktan eğitim: güçlükler* teması “psikolojik süreç”, “teknoloji ve eğitim portalları”, “okuma süreci”, “yazma süreci”, “iletişim”, “derse erişim”, “veli faktörü” ve “öğretmen faktörü” olmak üzere sekiz kategoriye ayrılmıştır. Son olarak *acil uzaktan eğitim: çözüm yolları* teması ise “okuma-yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yolları”, “motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yolları” ve “internet yetersizliği sorununa yönelik çözüm yolları” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri ve velilerine göre “teknoloji ve eğitim portalları” kimi açılardan eğitim sürecine fayda sağlarken kimi açılardan ise çeşitli güçlükler sebebiyet vermiştir. Bu nedenle bu kategori hem *faydalar* hem de *güçlükler* teması altında yer almaktadır. Benzer şekilde acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli iletişimi hem fayda hem de güçlük olarak (iletişim kategorisi altında) ele alınmıştır. Tema ve kategorilere ilişkin şema, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İçerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategoriler.

Öğretmenler ve veliler ile yapılan görüşmelerin içerik analizi ayrı ayrı yapılmıştır. Ancak her iki gruptan elde edilen bulguların benzer olması nedeniyle bulgular başlığı altında bir arada sunulmuşlardır.

Tema 1: Acil Uzaktan Eğitim: Faydalar

Acil uzaktan eğitim sürecinin faydaları teması altında; öğretmenlere göre bu süreç teknoloji ve eğitim portalları aracılığıyla çeşitli olanaklar sunmuş ve öğretmen ile veliler arasındaki iletişimi güçlendirmiştir. Veliler açısından bakıldığında ise ortaya çıkan tek fayda öğretmen-veli iletişiminin güçlenmesidir.

Kategori 1: Teknoloji ve eğitim portallarının sunduğu faydalar: Birinci sınıf öğretmenlerine göre teknoloji ve eğitim portalları, uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimi sürecine en önemli faydayı sağlayan unsurdur. Bu kategoride yer alan kodlar aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 2. Teknoloji ve eğitim portallarının sunduğu faydalara ilişkin kodlar.

Öncelikle öğretmenler EBA’da yer alan *videoların*, öğretim sürecinde öğrencilerin sıkılmasını engellediğini, ilgilerini çektiğini, dikkatlerini canlı tuttuğunu ve öğretimi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenler özellikle ses öğretiminin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında daha kolay gerçekleştiğini, bu durumun temel sebebinin video içerikleri olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki örnekler, öğretmenlerin video kullanımının sağladığı faydalara ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtmaktadır.

“Eğitim olarak da videolardan yararlandım. Şu an okulumda bilgisayarımla projeksiyonum yok. Yani ben normal eğitim veriyorum, hâlâ eski usul. Akıllı tahtamız öyle şeylerimiz yok. O teknolojiyi kullanmak, önce görselden sesi hissetme, nelerin içinde ses var vesaire. Onlar uzaktan eğitimde daha rahat oldu, sesi kavrama açısından. Bence ses verme rahat oldu. (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

“... Avantaj olarak da videolar hazırlamışlardı mesela. Hazır videolarımız vardı ya da biz videolar yükleyebiliyorduk EBA sistemine. Onları okuma yazma öğretiminde kullandık. Harfin mesela seslendirilişi, harfin yazılış yönü, hece, harflerin birleştirilmesi, heceye dönmesi, kelimeye dönmesi, onlarla ilgili videolar hazırlanmış. Onlar çocukların dikkatini çekiyordu. O açıdan olumluydu.” (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Öğretmenler video kullanımının yanı sıra teknolojinin ve eğitim portallarının sunduğu *eğlenceli etkinliklerin*, bu portalların *farklı duyulara hitap etmesinin* ve *etkileşimli olmasının* da ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler EBA dışında farklı eğitim portallarını da (Ör: Okulistik, Morpa Kampüs vb.) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“EBA’da da çok güzel harflerle alakalı etkinlikler vardı. Onları da kullandım. Okulistik var ya hani eğitim portalı orayı kullandım. ... Yani okulda internet olsa sınıfta da sık sık

kullanabilirim. Çünkü çok seviyorlar. Animasyonla izleyerek bir şeyleri daha iyi anlıyorlar.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

“Eğitim portallarından rahat yararlandım, çok da faydasını gördüm. Hem görsel olarak hem işitsel olarak çocuklara hitap ettiği için. ... EBA ve eğitim portallarında aynı zamanda etkinlikleri de birlikte yapıyorduk, çocuklar yapıyordu. O yönden onlar da katılmış oluyordu.” (Ö7-Devlet okulu-Ankara/Sincan)

Teknoloji ve eğitim portallarının öğretmenlere sağladığı bir diğer fayda ise *ödevlendirme* konusunda kolaylık sağlamasıdır. Öğretmenler EBA’daki ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili video ve dokümanları ödev olarak göndermenin işlerini kolaylaştırdığına yönelik söylemlerde bulunmuştur.

“Ses öğretim videolarını EBA üzerinden ödevlendirme olarak gönderdim. Onlar çok etkili oldu.” (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

Kategori 2: Öğretmen-veli iletişimine sağladığı faydalar: Öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitim sürecinde çok daha fazla ve etkili olduğu hem öğretmenler (N: 8) hem de veliler (N: 6) tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler, yüz yüze eğitim sürecinde velileri çok fazla görmediklerini, veli toplantılarına katılımın dahi sınırlı olduğunu, velilerin öğretmenle iletişim kurmaktan çekindiğini belirtmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okuma yazmayı ve eğitim portallarını kullanmayı henüz bilmemeleri nedeniyle velilerin neredeyse tamamı çocuğu ile birlikte derslere katılmış ve bu durum öğretmenler ile veliler arasındaki buzları kırarak zorunlu bir iletişim başlatmıştır. Öğretmenler verdikleri ödevleri çoğunlukla velilere telefon aracılığıyla göndermiş, veliler de çocuklarının yaptıkları ödevleri öğretmenlerine iletmışlerdir. Yine öğretmenler, yapılan ödevlere veliler aracılığıyla dönüt vermişlerdir. Bu durum öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimi artırmıştır. İletişime yönelik örnek öğretmen ve veli görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

“Normal süreçten çok çok fazlaydı, neredeyse iki-üç kat. Çünkü çocuğa ulaşmada zorluk yaşadığımız her noktada veliye ulaşmak durumunda kaldık. Veli zorluk yaşadığı noktada bize daha çok ihtiyaç duydu. Bizim tamamlamanız gereken noktalarda çocuğun ihtiyacı olduğu alanlarda veli ile çok fazla iletişim kurmanız gerekti.” (Ö10-Özel okul-İstanbul/Zeytinburnu)

“Öğretmeniyle gerçekten sürekli diyalog içindeydik. Konuşuyorduk telefonda. Ödevini soruyorduk, devamlı mesaj yazıyorduk birbirimize. Hep olumluydu, o anlamda herhangi bir sorun yaşamadık.” (V6-Devlete bağlı köy okulu-Ardahan)

Tema 2: Acil Uzaktan Eğitim: Güçlükler

“Okul gibi olmuyor. Okuldaki eğitim gibi olmuyor. Daha zor, süre sıkıntısı var, otuz dakika sonra hemen bitiyor.” (V5-Devlet okulu-Ankara/Bala)

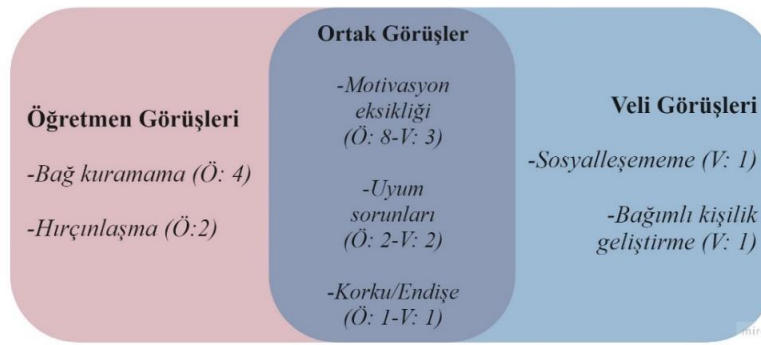
“... şu an okuma hızları sınıfta [yüz yüze eğitimde] okumaları ile denk değil mesela. Daha yavaş, geriden geliyorlar.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Yukarıdaki bu alıntılar katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde deneyimledikleri güçlükler örnek olarak verilebilir. Çalışmanın amacı gereği, bu başlık altında yer alan tüm güçlüklerin uzaktan eğitim süreci ile bağlantılı olması araştırmacılar için önemli bir kriterdir. Hem öğretmenlere hem de velilere, belirttikleri güçlüklerin yüz yüze eğitim ortamında da yaşanıp yaşanmadığı sorulmuş ve

uzaktan eğitim sürecinden kaynaklandığı teyit edilmiştir. Katılımcıların yüz yüze eğitimde de yaşadıkları ve uzaktan eğitimden kaynaklanmayan güçlükler bu kategori altında yer verilmemiştir.

Yapılan içerik analizi sonucuna göre, hem öğretmenlerin hem de velilerin ortak olarak yaşadığı güçlükler; acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Öğretmenler, velilerden farklı olarak derse erişim ve velilerden kaynaklanan güçlüklerin de yaşandığını belirtmişlerdir. Velilere göre ise kimi zaman öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır.

Kategori 1: Psikolojik süreç ile ilgili güçlükler: Psikolojik süreç kategorisinde acil uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin psikolojik durumlarına etkisine ilişkin veriler sunulmuştur. Öğretmenlere ve velilere göre öğrencilerin psikolojik açıdan yaşadığı güçlükler kimi zaman benzeşmekte kimi zaman ise farklılık göstermektedir. Aşağıdaki şemada öğrencilerin psikolojik durumuna ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimleri yer almaktadır.



Şekil 3. Psikolojik süreç ile ilgili güçlükler: Ortak Görüşler, Öğretmen Görüşleri, Veli Görüşleri.

Şekil 3'te görüldüğü üzere hem öğretmenlerin hem de velilerin psikolojik açıdan öğrencilerde gördüğü en önemli güçlük *motivasyon* eksikliğidir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin ilköğretilme yazma öğretimi aşamasında sıkılmalarına neden olmuştur. Öğrenciler derslere katılmak istememiş, dağınıklık ve bıkkınlık belirtileri göstermiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde altı ders boyunca öğrencileri ekran başında tutmanın yaş grupları düşünüldüğünde oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca motivasyon düzeyi açısından ailenin çocuğun eğitimine olan ilgisinin önemli bir faktör olduğundan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlere göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler uzaktan eğitime daha kolay ve hızlı alışmış, almayan öğrenciler ise adaptasyon problemi yaşamışlardır. Aşağıda öğretmenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

"Motivasyonları tabii ki düşüktü. Sonuçta ara ara yüz yüze eğitim yaptık ama çoğunlukla uzaktan eğitimdeydik. Biz haliyle sanal olduk onlar için. Hani sınıfta yüz yüze dokunarak görerek öğrenmek başka. Ben onlar için televizyonları nasıl izliyorlarsa onun gibi oldum yani

sanalda bir öğretmendir. O yüzden motivasyonları ister istemez düştü çocukların ve verimli de değildi.” (Ö6-Devlet okulu-Bursa/Gürsu)

“Öğrencilerde çok fazla sıkılma oldu, derse katılmama istekleri oldu. Bazıları mesela derslerde daha çok annelerinin katılmalarıyla, zorlamalarıyla derslere katıldı.” (Ö13-Devlet okulu-Ankara/Çankaya)

Veliler de öğretmenlere benzer şekilde çocuklarında motivasyon düşüklüğünün, çocuklarının derslere ve okuma yazma faaliyetlerine katılmak istememelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

“Okula yazdırdığımızda çok sevindi, mutlu oldu arkadaşlarım falan olacak diye. Sonra okul kapandığında da bir bocaladı. Online eğitimde bunaldı, sıkıldı, okumak istemedi, yapmak istemedi, yazmak istemedi. Ödevlerini yapamadı uzaktan eğitime geçildiği için.” (V5-Devlet okulu-Ankara/Bala)

Öğretmenler ve velilerin fikir birliğine vardığı bir diğer güçlük ise öğrencilerin yaşadığı *uyum sorunlarıdır*. Öğretmenler uyum sorununu uzaktan eğitim sürecinin sonlanmasıyla ardından yüz yüze eğitime geçilmesi ile öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlanması şeklinde yaşamışlardır. Veliler ise çocukların uzaktan eğitime geçiş aşamasında internetin ve teknolojik araç gereçlerin kullanımında zorlandıklarını ve belli bir süre uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Covid-19 salgınına yakalanma *korkusu ve endişesi* yaşadığı da hem öğretmenler hem de veliler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen ve velilerin yaşanan uyum ve korku/endişe sorunlarına ilişkin görüşlerine aşağıda bazı örneklerle yer verilmiştir.

“Okula uyumda zorlandılar. Dönüşte bunu çok net gözlemledik. Hala mesela bir ay oldu, bir ayı hatta geçti bile. Hala sıkıntı yaşıyoruz ki geçen yıl ara ara açıldığında böyle sıkıntılarımız dahi yoktu birinci sınıf olmalarına rağmen. Ama bu sene ikinci sınıf olarak döndüklerinde aşırı bir uyum problemimiz var, kurallarla ilgili olarak.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

“... tabii ki hastalıktan kaynaklı korkuları, endişeleri vardı.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Öğretmenler velilerden farklı olarak ayrıca öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla *bağ kurmakta* zorlandıklarına değinmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretmenle öğrenciler arasında sınıf içerisinde olduğu gibi bir etkileşimin olmaması aralarında bağ kurulmasını engellemiş, benzer şekilde birbirlerini sadece ekrandan gören öğrenciler arasında da duygusal bir bağ kurulamamıştır.

“Bu online süreç biraz zor oldu. Çocuklar için de bizler için de, çünkü hiç karşılaştığımız bir şey değildi. Çocuklarla dokunsal olarak bir sınıf içinde, özellikle bir başını okşama, bir sarılma, bir aferin deme her zaman onlar için daha önemli oluyor. Öğretmenle yürekten bir bağlanma oluyor. Harf öğretirken bile öğrenci sizinle pozitif bir iletişimde değilse öğrenme pek gerçekleşmiyor. Onu çocuk hissetmiyor bile ama çocuğun yanına gidip sen başarısın, yapabilirsin demek, başını okşama kalemni alıp “Bak ben yazayım sen de benim gibi yazarsın.”, demek bile işi yürüten kısım. Ailede verilen sevgi bağı içerisindeki eğitimi sizin yüz yüze vermeniz gerekiyor. Online olduğu zaman öğrenci sadece sesinizi duyuyor, sesinizle bir bağ kurmaya çalışıyor.” (Ö12-Özel okul-Ankara/Çankaya)

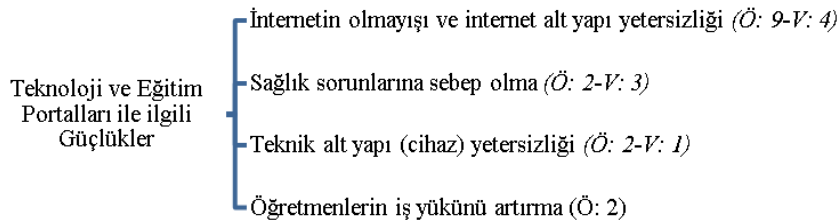
Öğretmenler ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim sonrasında *hırçın davranışlar sergilediklerini* de ifade etmiştir.

“...evde çocuklar çok kısıtlandığı için okulda her şeyin kendi istedikleri gibi olmasını istiyor, olmadığı noktalarda fazlasıyla hırçınlaşıyorlar.” (Ö10-Özel Okul-İstanbul/Zeytinburnu)

Velilerin psikolojik süreç ile ilgili öğretmenlerden farklı olarak değindikleri noktalar *sosyalleşememe ve bağımlı kişilik geliştirmedir*. Çocuklarının okula gitmemeleri ve salgın nedeniyle arkadaşları ile görüşmemeleri sosyal açıdan olumsuz etkilenmelerine sebep olmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde sürekli bir yetişkin ile birlikte derslere katılım sağlamak çocuklarda tek başlarına bu süreci yürütemeyeceklerine yönelik bir inanın geliştirmiş ve özgüven eksikliğine sebep olmuştur. Bir velinin bu konudaki görüşü şu şekildedir.

“... sürekli yanındaydım ve şu an ne gibi bir şey oluştu biliyor musunuz? Artık tek başına ders yapamıyor, yapamayacağım korkusu var benim çocuğumda. Hocamızla da görüşeceğim aslında da pek fazla yaklaşamıyoruz hani pandemiden dolayı. Yani şu an yanında oturacağım, bildiği soru bile olsa ben onay vereceğim öyle. Bana bağımlı olmasına sebep oldu. Özgüvenini biraz etkiledi herhalde. Ben onay vermeden işaretlemiyor. ... Bazen işim olduğunda ayrıldığında çocuk ağlıyordu. ‘Anne n’olur yanıma gel.’, diye. O açıdan zordu. Çocuğun özgüveni de etkilendi.” (V4-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Kategori 2: Teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan güçlükler: Birinci sınıf öğretmenleri ve velilerinin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ve eğitim portalları ile ilgili yaşadıkları sorunların başında *internetin olmayışı ve internet alt yapısının yetersiz oluşu* gelmektedir. *Teknik alt yapı (cihaz) eksikliği, sağlık sorunlarına sebep olma* ve *öğretmenlerin iş yükünü artırma* da teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan güçlükler arasında yer almaktadır. Güçlükler temasının altında yer alan teknoloji ve eğitim portalları kategorisine ait kodlar Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Teknoloji ve eğitim portallarının yarattığı güçlüklerle ilişkin kodlar

Birinci sınıf öğretmenleri ve velilere göre, uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecinin verimli bir şekilde işleyememesi, öğrencilerin bir kısmının evinde *internet bağlantısının olmamasından* ve var olan *internet bağlantısının alt yapı bakımından yetersiz olmasından* kaynaklanmaktadır. Veliler, evlerinde internet bağlantısının olmaması nedeniyle çocuklarının uzaktan eğitime katılamadığını belirtmişlerdir. Kimi veliler ise telefonlarına internet paketi aldıklarını ancak kardeş sayısının fazla olması ve birkaç çocuğun aynı anda derse katılması nedeniyle internet paketlerinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Var olan internetin alt yapı yetersizliği de uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilemiştir. Katılımcıların büyük bölümü EBA’ya bağlanmada sorun yaşadıklarını, defalarca kez sistemden düştüklerini belirtmişlerdir. Bu durum sürecin kesintiye uğramasına neden olmuş ve öğrencilerde dikkat dağınıklığı ve odaklanma problemlerine de sebebiyet vermiştir.

Bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazların olmaması ise *teknik alt yapı yetersizliği* olarak ele alınmış ve özellikle kardeş sayısı fazla olan evlerde öğrencilerin derslere devam durumunu olumsuz

etkilemiştir. Evde cihaz olmaması nedeniyle kardeşler aynı cihazdan sırayla derslerine bağlanmış ve dolayısıyla birçok derse katılamamışlardır. Ayrıca internet ve teknik alt yapı ile ilgili bu sorunların yoğunlukla devlet okullarındaki katılımcılar tarafından bildirildiği görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili öğretmen ve velilerin söylemlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Çoğu zaman koptu. Hani yoğunluktan dolayı çok sıkıntılar yaşadık. Farklı ders saatlerine tanımlamaya çalıştık. O yüzden çok verim alamadık. Sürekli giremedik. Ben girsem veliler giremedi. Yani tanımlı derse giremediler link yollayarak çoğu zaman girdik mesela.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

“Zorlandığım alanlar işte tablet sorun oldu. Kendi telefonumu verdim. Çocuk sayısı fazla. Aynı anda hem telefon hem tablet, üç tane [çocuk] birden çok zordu.” (V6-Devlete bağlı köy okulu-Ardahan)

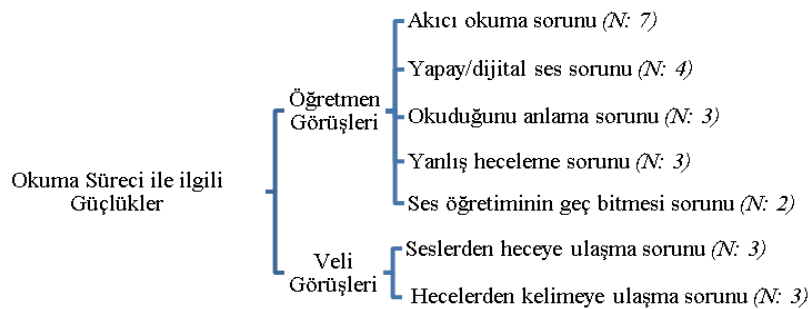
Uzaktan eğitim sürecinin doğası gereği sürekli ekran başında olmayı gerektirmesi baş ağrısı, gözlerde yorgunluk ve sulanma, halsizlik, hareketsizlik, boyun fıtığı, dikkat dağınıklığı ve ekran bağımlılığı gibi bazı *sağlık problemlerinin* oluşmasına sebep olmuştur.

“Haddinden fazla ekran başında kaldılar. Fiziksel anlamda birçok aktiviteler durdu. Saatlerce ekrana bakıyordu. Gözleri yoruldu, biz bu kadar ekrana bakmasına izin vermezken bir anda tamamen her şey ekrandan olmaya başladı.... Her dakika böyle dijital uygulamaları kullanırsak internetten, bu tarz yoldan gidersek o zaman ciddi dikkat dağınıklığı yaptığını düşünüyorum ben.” (V9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

Öğretmenler bunlara ek olarak uzaktan eğitim sisteminin, ödev kontrolünün ve geri bildirim verme işlemlerinin ders saatleri dışında telefonla yapılması sebebiyle *iş yüklerini* artırdıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmenin bu durumla ilgili görüşü şu şekildedir.

“... saatler açısından olumsuz yönleri vardı. Biz haftalık işlediğimiz bütün dersleri EBA'ya atamak zorundaydık. Mesela ben otuz saat derse giriyorum haftada. Bu otuz saat dersi tek tek buraya atamam gerekiyor. Ben tanımlayacağım ki çocuk o derse katılabilirsin. Bizim için çok fazla iş yükleri çıktı. Hani ben mesela normal bir zamanda okulda çoğu işimi bitirebilirken uzaktan eğitimde akşam gece on birlere kadar telefonum elimden düşmüyordu.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Kategori 3: Okuma sürecinde yaşanan güçlükler: Katılımcılara göre uzaktan eğitim, okuma süreci ile ilgili çeşitli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu noktada öğretmenler ve veliler tarafından belirtilen güçlükler birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin ve velilerin okuma sürecinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşleri Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Okuma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar.

Şekilde görüldüğü üzere, öğretmenlere göre en önemli sorun öğrencilerin *akıcı okuma* becerisini kazanamamış olmasıdır. Bu noktada öğretmenler akıcı okumanın bileşenlerinden olan okuma hızı (N: 5) ve doğru okuma (N: 2) üzerinde durmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini daha önce okuttukları birinci sınıf öğrencileri ile kıyaslayarak okuma hızlarının çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalara zamanında ve doğrudan müdahale edilemediğinden yanlış okumaların arttığı da belirtilmiştir.

“En büyük zorluğumuz şu, çocukla çok fazla yüz yüze gelemediğimiz için yanlış öğrenmeler çok fazlaydı. Mesela çocuk heceyi yutuyor. Sesi yutuyor. Başını okuyor sonunu uyduruyor diyelim. Şimdi okulda bunu yüz yüze olduğu için daha kolay takibini sağlayabiliyoruz. Hece hece gidebiliyoruz ama evde çocuk gördüğünü okuyor. Aile de çok ilgilenmediği için yanlış öğrenmeler çok fazla oldu.” (Ö1-Devlet okulu- Bitlis)

Teknolojik cihazlardan çıkan *yapay/dijital ses* de öğretmenlerin ses öğretimi aşamasında zorlanmasına neden olmuştur.

“... Bilmediği harfleri ne kadar kameraya yaklaşıp da sesimizi yükseltsek de sonuçta dijital bir ses iletiyor karşıya. Bu online'da biraz daha zordu. Bastırıyorsunuz, ağzınızı göstermeye çalışıyorsunuz. Bak işte dilim dişimin arasında gibi. Sınıftaki gibi değil, biraz zaman alıyor.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Bazı öğretmenler uzaktan eğitimde *okuduğunu anlamamanın* da olumsuz etkilendiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler yüz yüze eğitimde okuduğunu anlama sorunlarının daha az olduğunu belirtmiştir.

“Evet, okuyup yazabiliyorlar ancak okuduklarını anlama kısmı yüz yüze öğrencilerimde çok daha hızlı bir şekilde ilerliyordu. Bu kısmı online süreç biraz daha yavaşlattı.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Öğrencilerin *hecelemeyi* yanlış öğrenmesi de öğretmenler tarafından uzaktan eğitimden kaynaklanan bir güçlük olarak değerlendirmektedir. Kelime, cümle ve metin okuma aşamasında bir kelimeyi oluşturan tüm hecelerin aynı renkte yazıldığı durumlarda öğrencilerin yanlış hecelediği görülmüştür. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Mesela birkaç tane öğrencimin heceleri yanlış birleştirdiğini görüyorum. Mesela arkadaş diyecek ark-a-daş. Ya diyorum biz böyle bir şey yapmadık.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Bununla birlikte bazı öğretmenler uzaktan eğitimde *ses öğretiminin yüz yüze eğitim sürecine kıyasla daha geç bittiğini* belirtmiştir.

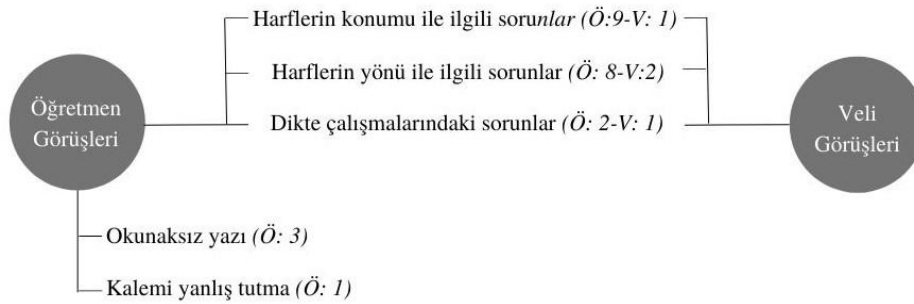
“Şu an iyi bir grup elimdeki. Okulun en iyisi diyebilirim. Çoğu ana sınıfına gitmiş, hani zeki bir grup. Ona rağmen biz birinci dönemin sonuna kadar sesleri bitiremedik. Nisana kadar harf öğretimi devam etti.” (Ö1-Devlet okulu- Bitlis)

Velilerin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin yaşadığı güçlükler ise *seslerden heceye ve hecelerden kelimeye* ulaşma aşamalarında ortaya çıkmıştır.

“Okumada bir süre hece-hece okudu, yani uzadı bu süre. Daha doğrusu heceleri birleştirmekte bir süre zorlandı, kafasında birleştiremedi heceleri. E-ği-tim gibi hep

hecelemeye çalıştı. Kitap okuma sürecini artırınca kafasında oturdu.” (V9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

Kategori 4: Yazma sürecinde yaşanan güçlükler: Birinci sınıf öğretmenleri ve veliler uzaktan eğitimde okumaya kıyasla yazma sürecinde daha fazla sorun yaşadıklarını, en önemli güçlüklerin ise harfin konumu ve yönü ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grubu dikte çalışmalarında da güçlükler yaşandığı konusunda hem fikirdir. Ayrıca öğretmenler, velilerden farklı olarak öğrenci yazılarının okunaksız olduğundan ve kalem yanlış tuttuklarından da bahsetmiştir. Yazma sürecindeki güçlüklerle ilgili görüşler Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Yazma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar.

Öğretmenler en çok *harflerin konumu* ile ilgili güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler harfleri satır üzerinde konumlandırmakta zorlanmıştır. Uzaktan eğitime geçilene kadar ilk harf grubunun (e, l, a, k, i, n) henüz bitmemiş olması nedeniyle öğrenciler kuyruklu harfleri ilk defa uzaktan eğitimde öğrenmiştir. Öğretmenlerin hataları görüp doğrudan geri bildirim verememesi nedeniyle özellikle kuyruklu harflerin konumu hatalı öğrenilmiştir. Bu soruna öğretmenlerin yanı sıra bir veli tarafından da değinilmiştir.

“Okuma biraz daha iyiydi ama yazmada asıl büyük sıkıntılar yaşadık. Çünkü yanlarında birebir düzeltecek yazan, yazdıran kişi de çok net bilmediği için bacağı olan harflerin aşağıya inmesini mesela her seferinde söylememe rağmen daha hala yukarıda yazanlar var.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara-Mamak)

Bir diğer önemli sorun ise *harflerin yönü* ile ilgilidir. Yine çoğunlukla öğretmenler öğrencilerin harfleri tersten yazdığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler harfleri yukarıdan aşağı yazmak yerine aşağıdan yukarı yazmakta, harfin şeklini benzetmekte ancak harfe yanlış bir başlangıç noktasından başlamakta ve farklı bir yönden yazmaktadır. Öğretmenler bu durumu da uzaktan eğitimde gerekli kontrol, dönüt ve düzeltme aşamalarının eksik kalmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu durumu özetler niteliktedir.

“... çocuklar okula bir geldi, bir baktım B’lerin önce yuvarlaklarını yapıyorlar, sonra çizgilerini çiziyorlar. D’ler desen onlar da öyle oluyor. A’ları değişik yapanlar var yani uzaktan öğrettikten sonra okula gelince baktık ki okulda öğrettiğimiz gibi yazamıyor çocuklar, değişik, kafalarına göre her biri farklı. Mesela örgün öğretimde, yüz yüze de olur ya iki üç çocuk senin öğrettiğinin aksi yönünde yazardı. Şimdi on tane on beş tane. Bir bakıyorsun en güzel okuyan çocuk T’yi yanlış yazıyor, L’yi yanlış yazıyor. Bu aslında genel bir sorun. Mesela hocalarla konuşuyoruz, ortak sorun bu. ... Evet, öğretiyorsun ama uzaktan eğitimde dönütünü anlamıyorsun ki. Ödevi veli yaptırıp gönderiyor, gerçekten çocuk yaptı mı, yapmadı mı, işte

veli mi elini tuttu yazdırdı ya da veli mi söyledi böyle yapacaksın diye.." (Ö9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

"Ters yazdığı harfler oluyordu. Tabii özellikle "g, ğ, y" gibi harfleri ters yazıyordu." (V8-Özel okul-Konya/Meram)

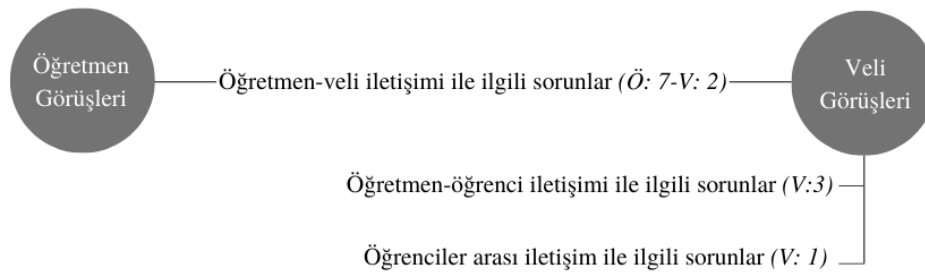
Dikte çalışmalarında sorunlar yaşandığı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

"Söylediğinizi yazamıyor mesela. Dikte edemiyor. Aynı metni verin, okuyabiliyor çocuk. Ama siz söylediğiniz zaman sesli harfleri yazmıyor mesela. Şimdi kk demiyor, ke diyor. Yanında e varmış gibi algılıyor. Onunla ilgili bir kelime yazarken e'yi göremiyorsunuz. Sadece sessizleri yazıyor. Bu tür sıkıntılar oldu uzaktan eğitim olunca." (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin yazılarının *okunaksız, defter düzenlerinin bozuk* olduğunu ve *kalemi yanlış tutan* öğrencilerin olduğunu ifade etmiştir.

"Yazmada sıkıntılar var, hala yanlış kalem tutan öğrenciler var. Sınıfta olsa gerekli uyarıyı yapardım, her an denetimde olduğum için. Ama evde aile ne bilsin, yazıyor zannediyor." (Ö16-Devlet okulu-Tokat/Merkez)

Kategori 5: İletişim ile ilgili güçlükler: Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli iletişiminin artması bazı açılardan güçlükler yol açmıştır. Bu bağlamda öğretmenler daha çok öğretmen-veli iletişimindeki sorunlara atıfta bulunurken veliler ise öğretmen-veli iletişimindeki sorunların yanı sıra öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenciler arasındaki iletişim sorunlarına da değinmişlerdir.



Şekil 7. İletişim ile ilgili güçlüklerle ilişkin kodlar.

Birinci sınıf öğretmenleri, *öğretmen-veli iletişiminde* temel sorunun uzaktan eğitimde veliler ile çok fazla iletişim kurmak zorunda kalmaları (Ö:6) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin belli bir zaman sınırlaması gözetmeksizin günün her saatinde aramalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler özel alanlarının kalmadığını ve sınırlarının aşıldığını vurgulamışlardır. Özellikle ödev gönderme ve verdikleri ödevi dönüt verme sürecinin velilerle aralarındaki telefon trafiğini artırdığından bahsetmişlerdir. Örnek bir öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir.

"Velilerle çok fazla görüşme halindeydik zaten. Uzaktan eğitim sürecinde olduğu için veli anlamadığını sürekli soruyordu. Mesela gecenin ikisinde ödev yolluyorlardı. İşte ona, on bire kadar dediğim gibi ödevler geliyordu. Ben sürekli onları kontrol ediyordum. Yani artık çok fazla, kimsenin özel hayatı kalmamıştı açıkçası. Okuma yazma öğretimi bitene kadar sürekli "Hocam şöyle mi? Hocam böyle mi? Hocam nasıl yapacağız?" Sürekli veliyle görüşme halindeydik. Hani normalde de görüşülür ama bu kadar sık olmazdı." (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Bir öğretmen ise öğretmen-veli iletişiminin yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili olmadığına değinmiştir. Veliler de buna benzer şekilde öğretmenlerle yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili bir iletişim sürecinin geçirilemediği üzerinde durmuşlardır.

“Sınıf öğretmeni ile sürekli görüşüyorduk, mesajlaşıyorduk. Zoom’dan da toplantılarımız oluyordu, sınıf öğretmenimiz çok ilgiliydi her biriyle ama yüz yüze gibi olmuyor tabii. Öğretmene dört-beş soru soracağım, bir iki soru anca soruyorsun. Çünkü kısıtlı bir zamanım var. Her veliye iki dakika ayırıyorsa o iki dakikada ne kadar soru sorabilirsen ama yüz yüzeyken öyle değil.” (V8-Özel okul-Konya/Meram)

Velilerin öğretmenlerden farklı olarak iletişim konusunda bahsettikleri bir diğer sorun ise *öğretmen-öğrenci iletişimi* ile ilgilidir. Veliler uzaktan eğitim sürecinde sınıf hâkimiyeti sağlamanın güçlükleri nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve bağ kurmaya vakit ayıramadıkları belirtilmiştir. Aşağıda örnek bir veli görüşü yer almaktadır.

“... yüz yüze olduğu kadar iletişim olamazdı elbette. Üstelik öğretmenin ilgilenmesi gereken 25 diğer çocuk olduğu düşünülduğünde ve uzaktan eğitim sürecinde sınıfa hâkim olmak daha zor olduğundan iletişimlerinin sınırlı kaldığını söylemek mümkün. ... sınıfta olup bütün öğrencilere hakim olmakla her çocukla tek tek ilgilenmek aynı şey değil elbette. Her ne kadar ne zaman ihtiyaç duyduğumuzda öğretmenine ulaşabiliyor olsak da oğlumun onunla iletişimi yüz yüze eğitimle kıyaslanamayacak kadar kısıtlıydı.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

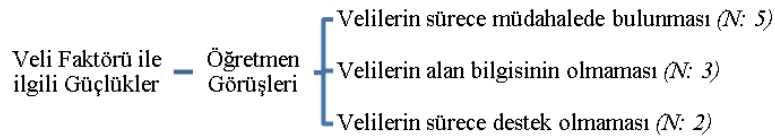
Bir veli ayrıca uzaktan eğitim sürecinde *öğrenciler arası iletişimin* de olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğretmenin yanı sıra arkadaşlarından da öğrendiğini ve uzaktan eğitimde akran öğrenmesinin gerçekleşemediğini belirtmiştir.

“Şimdi çocuk okulda sadece öğretmenden de öğrenmiyor. Diğer arkadaşından da öğreniyor, sınıf ortamında. Yani akran öğrenmesi de aslında zedelendi. Biz kalem tutmayla ilgili bile sorun yaşadık. Bir başkasından örnek görse mesela. Üç kişi dört kişi öyle tutuyorsa ha bir de ben bir bakayım diyecekti.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Kategori 6: Derse erişim ile ilgili güçlükler: Öğrencilerin *derse erişimi* ile ilgili sorunlar yalnızca öğretmenler (N: 7) tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler derse erişimin düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun çoğunlukla öğrencilerin evlerindeki internet ve teknik alt yapı yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin internet paketlerinin yetersiz oluşu ve evde uzaktan eğitimle derslere katılan kardeş sayısının fazla olması nedeniyle pek çok öğrencinin derslere katılamadığı ya da katılımda devamlılık sağlayamadığı belirtilmiştir. Teknik alt yapı ve internet yetersizliğinden bağımsız olarak sadece derse erişimin olumsuz etkilendiğini belirten öğretmenler de mevcuttur. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bir örnek alıntıya yer verilmiştir.

“Yani benim on dokuz öğrencim var, üç ya da dördü katılabildi ama o bile çok zor. O üç kişi de sürekli değişirdi. Dokuz kişi ulaşılabilir düzeydeydi. Ama bu dokuz kişi her zaman derse giremez. Çünkü annelerinin babalarının elindeki telefonda giriyorlar. Bir evde çok fazla çocuk var. İnternet yetmiyor. İnternet olduğu sürece derse katılırlardı. Olmadığı zaman bu sayı sıfıra kadar düştüğü de olurdu. Hiç giremedikleri zaman da oldu. Düşünsenize, ses veriyorsunuz, hece veriyorsunuz, okumaya geçiyorsunuz, bir ders çocuk var, diğer ders yok. Ama başka çocuk var. Bu sefer aynı dersi bir daha veriyorsunuz.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

Kategori 7: Veli faktörü ile ilgili güçlükler: Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde veliler ile ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Veliler ile ilgili güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Veli faktörü ile ilgili güçlüklerle ilişkin kodlar.

Birinci sınıf öğretmenlerine göre velilerden kaynaklanan en önemli sorun *velilerin sürece müdahale etmek istemeleridir*. Öğretmenler değerlendirme amacıyla öğrencilere yönelttikleri sorulara velilerin müdahalesi nedeniyle objektif cevap alamadıklarından bahsetmişlerdir. Bazı veliler, öğretmenler tarafından sorulan soruların cevaplarını çocuklarına gizlice söylemeye çalışmıştır. Örneğin dikte çalışmalarında öğretmen tarafından söylenen kelimeleri bir kâğıda yazıp çocuğuna gösterme davranışına sıklıkla rastlanmıştır. Öğretmenler bu durumun değerlendirme yapmalarının önündeki en büyük engel olduğundan bahsetmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili genel öğretmen görüşlerini yansıtan örneklerden birine yer verilmiştir.

“Okurken şu oluyordu mesela bilgisayarın arkasında anne ya da baba görünmüyor, arkadan söylüyor. İşte biz bunlara müdahale edemiyorduk. Fark edemiyorduk çünkü. Ben bir soru soruyorum annesi gösteriyordu ya da bir kâğıda yazıyordu. Ben görmeden sorunun cevabını önüne veriyordu. O yüzden tam da bir geri dönüt alamadık. Biz video istiyorduk mesela anne defalarca okutuyordu, ezberletiyordu, videoyu öyle çekiyordu. Ya da ben canlı ders esnasında okutuyorum mesela. Aileler dışarı çıksın diyorum. Aileler çıkmıyordu hani arkadan söyleyebiliyordu. ... Dikteyi çok fazla yapamadık. Neden? İşte velilerle ilgili sıkıntımız vardı bizim özellikle. Diktede işte bir kâğıda yazmış, çocuk da oradan bakarak yazmış ben dikte yaptırırken. Hani çok fazla değerlendirme açısından objektif değerlendiremedik.” (Ö5-Devlet Okulu-Ankara/ Kahramankazan)

Velilerden kaynaklanan diğer bir sorun ise yeterince *alan bilgilerinin olmaması* nedeniyle çocuklarına yanlış bilgi aktarmalarıdır. Özellikle ses esaslı cümle yönteminin uygulanması ile ilkokuma yazma sürecinde harfler yerine sesler üzerinden öğretim yapılmaktadır. Ancak bazı veliler alan bilgisi yetersizliği nedeniyle çocuklarına sessiz harfleri, yanına sesli bir harf ekleyerek öğretmişlerdir (Ör: le, ke vb.). Ayrıca heceleme konusunda da yine velilerin yanlış bilgi aktarmaları nedeniyle zorluklar yaşanmıştır.

“Eskiden yüz yüze okuma yazma öğrettiğim öğrencilerde bu kadar yanlış heceleme olayı olmazdı. Çünkü biz heceyi orada tek tek kendimiz gösterebiliyorduk. Çocukları tek tek kontrol edebiliyorduk. Okuturken biz düzeltmeye gidiyorduk. Anne evde düzeltmemiş mesela. Hala velilerimde de var, hecelere ayırma olayını bilmeyen velilerim var. Mesela biz şimdi ses yöntemiyle okuttuğumuz için, veli harfin normal sesini söylüyordu, mesela “me” diyordu. Hani biz “Ona me demeyeceksiniz, mmm diyeceksiniz.”, diyorduk ama...” (V5-Devlet Okulu-Ankara/ Kahramankazan)

Öğretmenlere göre veliler ile ilgili bir diğer güçlük ise yeterince *veli desteğinin alınamamasıdır*. Yapılan incelemede bu durumun çoğunlukla kırsal kesimlerdeki devlet okullarında yaşandığı görülmüştür. Örnek bir öğretmen ifadesi şu şekildedir.

“Yani bazıları almış başını gidiyor ama bazıları işte sürekli bahaneler. WhatsApp mesajlarını üç gün sonra görmek, yok internetim yok. Ama işte onun bir süreci var, sıralaması var. Ben de hep diyorum ki, internetiniz olmasa da, WhatsApp'ınız, telefonunuz bozuk da olsa hepsi köyde yan yana oturuyorlar. Gideceksin. Sorup soruşturup her ödevin takibini yapacaksın. Çünkü ben hem özelden mesaj, hem WhatsApp'tan mesaj, hem de arıyorum. Gerçekten zorlandım bu süreçte.” (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

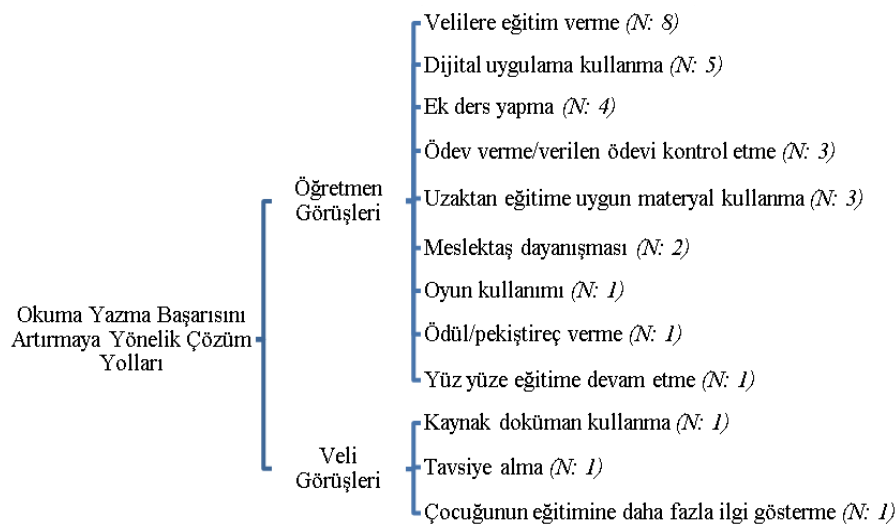
Kategori 8: Öğretmen faktörü ile ilgili güçlükler: Veliler de öğretmenlerden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını, bunların başında *öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi eksikliği* olduğunu dile getirmiştir. Özellikle üst yaş grubundaki öğretmenler teknolojik unsurları kullanma konusunda zorluk yaşamışlardır. Bir velinin konuya ilişkin görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimizin yaşı itibarıyla uzaktan eğitim sürecine alışmakta zorlandığını söyleyebilirim. Birkaç sefer ben teknik yardımda da bulunmak zorunda kaldım.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

Tema 3: Acil Uzaktan Eğitim: Çözüm Yolları

Bu tema altında, birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin acil uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunların giderilmesinde kullandıkları çözüm yollarına yer verilmiştir.

Kategori 1: Okuma yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yolları: Öğretmenlere göre en önemli sorun öğrencilerin okuma yazma başarısının düşük olmasıdır. Çalışmaya katılan on altı öğretmen öğrencilerinin okuma yazma başarısını artırabilmek için dokuz farklı çözüm yolundan bahsetmiştir. Ayrıca bu kategoride veliler tarafından da üç farklı çözüm yolu üretilmiştir. Şekil 9'da öğretmenlerin ve velilerin kullandıkları çözüm yolları yer almaktadır.



Şekil 9. Okuma yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yollarına ilişkin kodlar.

Şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrencilerinin okuma yazma başarısının artırmak için en sık başvurdukları çözüm yolu velilere eğitim *vermektir*. Öğretmenler bunun için kimi zaman telefon görüşmeleri kimi zaman çevrim içi toplantılar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu eğitimlerde, süreci kolaylaştırıcı veli davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda da rehberlik etmişlerdir. Örnek bazı alıntılar şu şekildedir.

“Velileri bilgilendirdim. Özellikle evde ablası, abisi olanlar ya da annesi okuma yazma biliyor ama ses öğretimini bilmiyor. Biliyorsunuz eskiye yönelik ABeCe diye öğretmeye çalışıyorlar. Onlarla her gün telefonla konuşarak, hani bunu demeyelim, şöyle okutalım.” (Ö1-Devlet Okulu-Bitlis)

Öğretmenler ayrıca düşük olan okuma yazma başarısını artırabilmek için *dijital uygulamalar* kullanmışlardır. Özellikle ses öğretimi ve harflerin yazım yönü ile ilgili olarak dijital eğitim platformları ve uygulamalar kullanmış, bu uygulamaları öğrenci velilerini teşvik ederek onların da kullanmalarını sağlamışlardır. Çoğunlukla EBA’da yer alan etkinlikler ve yanı sıra Okulistik, Morpa Kampüs ile akıllı telefonlara indirilebilen ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar kullanılmıştır.

“... Bununla ilgili belirli programlar var. Okulistik, Morpa desteği ile sık sık videolar paylaştım. Derste elimden geldiğince söylüyordum ama bu platformların daha çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bütün velilerime okuma yazma programı indirmelerini söyledim telefonlarına. Oradan sürekli oyun oynarcasına hece birleştirmeyi öğrendiler. Canlı derslerde de en fazla video paylaşımı ile bunu yapabiliriz diye düşündüğüm için, hakikaten de etkili oldu. Okuma yazma öğretimi isimli mobil bir uygulama, bütün akıllı telefonlara indirilebilir.” (Ö14-Devlet okulu-Konya/Meram)

Öğretmenler, velilere eğitim vermenin yanı sıra öğrencilerine de *ek ders* vererek okuma yazma başarılarını artırmayı amaçlamışlardır. Üç öğretmen okuma yazma başarısı düşük olan öğrencileri ayrı ayrı alarak onlarla birebir ek ders yaptığını belirtirken bir öğretmen ise tüm sınıf ile ek ders yaptığını belirtmiştir. Yine bu öğretmenlerden üçü, ek dersleri uzaktan eğitim ile yürütürken biri ise öğrencilere ev ziyareti yaparak yüz yüze gerçekleştirmiştir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenler ek derslerin veliler tarafından talep edildiğine de değinmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... mahremiyet kalmadı. Dedelerin, babaannelerin, anneannelerin, annelerin, babaların, bir sınıfta nasıl ders işlenir diye merak edenlerin hep orada olduğunu, ekran başında olduğunu gördük. Bu yüzden akranlarına göre biraz daha yavaş öğrenen öğrencilere sözel müdahalede çok fazla bulunamadık online süreçte. Bu bizi birazcık zorladı tabii. Bunun için de onları bireysel olarak ayrı derslere alarak çözüm ürettik. Bir de özel okul olunca veliler de buna çok dikkat ediyor. (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Okuma yazma başarısının artırılması için öğretmenler tarafından kullanılan bir diğer çözüm yolu ödev verme ve verilen ödevleri düzenli şekilde kontrol etme olmuştur. Öğretmenler öğrencilerinde eksik gördükleri konular ile ilgili daha fazla ödev vermeyi tercih etmişlerdir.

“... baktım diktede biraz sıkıntıları var. Dikte ödevine biraz ağırlık verdim. İşte okuma parçalarında her birine birer şiir yazdırdım. Ezberleyin dedim. Hem okumaları hem de

ezberledikten sonra onu defterinize bakmadan yazın dedim.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Uzaktan eğitime uygun materyal kullanmak da okuma yazma başarısının artırılmasında öğretmenler tarafından kullanılan bir çözüm yolu olmuştur. Öğretmenler öğrencilere yazı tahtası kullandırdıklarından ve kendilerinin de EceGöz isimli bir doküman kamerası kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bu doküman kamerası özellikle yazma öğretiminde öğretmen yazılarının öğrenciler tarafından net bir şekilde görülmesini sağlamaktadır.

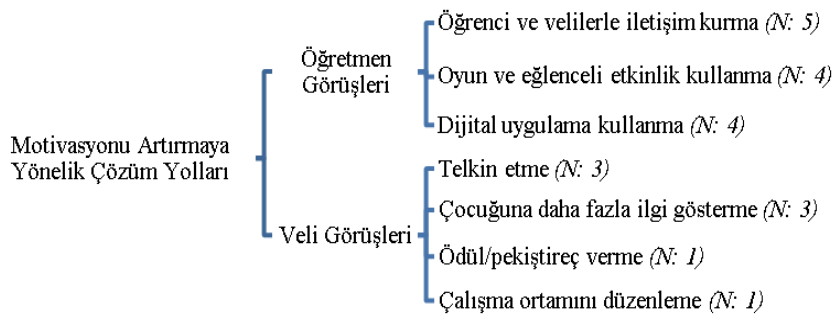
“Harf öğretiminde en büyük yardımcımız EceGöz’dü. Teknolojik cihazlar çok yardımcımız oldu. Bunu açtığımda altına ne koyarsam çocuk görebiliyor ekrandan. Ben bir öğrenci gibi tüm fasikülleri tek tek onlarla birlikte doldurdum. Önceden bir örnek gösterip tek tek aralarında dolaşıyordum ama şimdi fasikülü EceGöz’ün altına koyup tek tek tüm sayfaları yapıp gösterdim. Kalem tutuş şeklimi, harfleri nasıl yazdığımı, nerede başlayıp nerede bittiğini... (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Bunların yanı sıra öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak, uzaktan eğitimde oyunu daha sık kullanarak ve öğrencilere göstermiş oldukları başarılar için ödül veya pekiştireç vererek okuma yazma başarılarını artırmaya çalışmışlardır.

Veliler çocuklarının okuma yazma başarısını artırmak için yalnızca üç görüş bildirilmiştir. Sunulan çözüm yollarından biri kaynak doküman kullanma, bir diğeri yakın çevresinden süreç ile ilgili tavsiye alma ve son olarak çocuğuna daha fazla ilgi gösterme şeklindedir. Konu ile ilgili veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ben oldum olası kaynaklardan, internetten, oradan çıktı al, buradan doküman getir. İnternetten sipariş verdim. Etkinlik kitaplarıyla, zeka geliştirici fasiküllerle sürekli haşır neşir tutmaya çalıştım.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Kategori 2: Motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yolları: Çalışmada daha önce *güçlükler* temasında *psikolojik süreç ile ilgili güçlükler* kategorisinde en yüksek frekansla değinilen sorunun öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımdaki motivasyon eksikliği olduğuna değinilmişti. Katılımcılara bu güçlüğü nasıl aştıkları sorulduğunda, öğretmen ve velilerin kullandıkları çözüm yollarının farklılaştığı görülmektedir. Şekil 10’da öğretmenlerin ve velilerin motivasyon artırmaya yönelik kullandıkları çözüm yolları yer almaktadır.



Şekil 10. Motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yollarına ilişkin kodlar.

Öğrenci ve velilerle daha fazla *iletişim* kurduklarını belirten öğretmenler, düzenli olarak telefon mesajları ve aramaları ile öğrencileri ve velileri ile görüştüklerini, ödev takibi yaptıklarını, uzaktan eğitime bağlanamayan öğrencilerin süreçten kopmaması için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben telefon ettim. Bütün hepsinin yüzde doksanını aradım diyeyim. Özellikle bağlanamayan öğrencilerim oldu. Uzaktan eğitime katılamayan çocuklarım oldu. Velilerle mutlaka telefonla görüştüm. Aslında iletişimle çözdüm.” (Ö6-Devlet okulu- Bursa/Gürsu)

Oyun ve eğlenceli etkinlikler kullanımı da öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretmenler tarafından tercih edilen bir çözüm yoludur. Öğretmenler, öğrencilerin oyunla ve eğlenerek çok daha iyi öğrendiklerini, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sıkıldıklarını ve motive olabilmeleri için dikkatlerini çekecek bu tür etkinliklere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çözüm yoluna ilişkin örnek bir öğretmen görüşü şu şekildedir.

“Tabii ki etkinlikler yaptık. Mesela sadece buradan ben ders anlatayım onlar dinlesin şeklinde değil de onların dikkatlerini çekmeye çalışacak, harf öğretiminde de böyle canlandırmalardır işte spordur, kukla oynatmaktır, pek çok etkinlik yaptık ki biraz daha canlı turalım. Daha önce okuttuğum birinci sınıflarla yani bu okuttuğum birinci sınıf arasında düşünersek ben çok daha fazla yoruldu. Çünkü çocukları burada canlı tutmaya çalıştık, motive etmeye çalıştık.” (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Dijital uygulamalar da öğrenci motivasyonunu artırmada öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

“Biz aslında çocukları o süreçte motive etmek için çok fazla Web2 teknoloji araçlarını kullanmaya başladık, çünkü çocuklar doğup büyüdüleri çağ gereği teknolojiye çok hasır neşirler, onunla uğraşmaktan çok da zevk alıyorlar. Bu programlar üzerinden ders anlatmaya çalıştık en basitinden “Whell of Names” diye bir uygulama var. Okuma sürecinde ben öğrenci seçmedim bu uygulama sayesinde. Çark dönüyor öğrenciyi kendi seçiyor, çark kimi seçerse o okuyor ve çocuk orada heyecanla bekliyor. Hep bu tarz dijital uygulamaları kullanarak çocuğun heyecanını dikkatini canlı tutmaya çalıştık.” (Ö10-Özel Okul-İstanbul/Zeytinburnu)

Velilerin çocuklarının uzaktan eğitim sürecine karşı motivasyonlarını canlı tutmak amacıyla kullandıkları çözüm yollarından ilki *telkin etmedir*. Veliler, çocuklarına sorumluluklarını hatırlatarak, içinde bulundukları bu sürecin geçici olduğunu belirterek onları eğitim sürecine motive etmeye çalışmışlardır. Velilerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek bir alıntı şu şekildedir.

“Açıkçası bu kısım biraz zor oldu. Okula gitmiyor olması, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla vakit geçiremiyor olması, derslerine motive olmasını zorlaştırıyordu. Sorumluluklarını hatırlatarak motive edebildik. Ancak çok da mutlu olmadığı açıktı.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

Veliler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde *çocukları ile daha fazla ilgilendiklerini*, onlarla daha fazla vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde onların motivasyonlarını artırmayı hedeflemişlerdir.

“Babası izin aldı işten, üzerine daha fazla düştük. ... Hani babası bir hafta izin alınca işte motive olmaya başladı. Babasıyla beraber katıldılar derslere. Daha keyifli oldu. Onunla daha rahat etti.” (V4-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

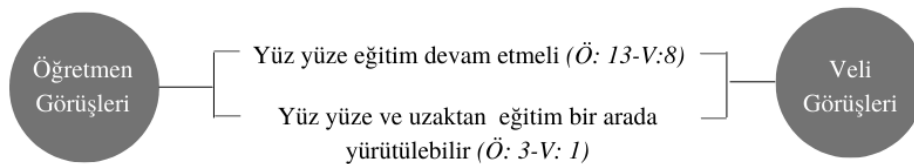
Uzaktan eğitim sürecine dair motivasyonunu artırabilmek için bir veli, sorumluluklarını yerine getirmesi halinde çocuğuna *ödül ve pekiştireç verme* yolunu tercih etmiştir. Yine *çalışma ortamını düzenleme* de motivasyonu artırmada bir veli tarafından kullanılmıştır.

“Harçlık verdim. Mesela bu da güzel, pekiştirecek sonuçta yani. Ödevlerini yaptığı zaman, dersi güzel geçtiği zaman ya da öğretmeninden aferin aldığı zaman, ben de işte çıtayı çok yükseltmeyecek şekilde ona yazı tahtası aldık. Şimdi kalem aldık. Evde yazıp çizebilmek için. İşte bir tablet aldık. Hem derslerle ilgili bazı uygulamalar yükledik. İşte ilkokuma yazma gibi uygulamalar vardı.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Kategori 3: İnternet yetersizliği sorununa yönelik çözüm yolları: Uzaktan eğitim sürecinde üzerinde durulan diğer bir güçlük ise velilerin çocuk sayısının fazla olması ancak internet paketlerinin tüm derslere katılmaları için yetersiz olmasıdır. Bu kategori altında öğretmenler, velileri ile birlikte buldukları çözüm önerilerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler, velilerin çocuklarının derslerini önem sırasına koyarak çözüm ürettiklerine değinmişlerdir.

“...ders ders değişti bu durum. Mesela altı saatin ilk dört dersinde, okuma yazma etkinliklerimiz ve matematik derslerinde katılım çok yüksekti. Ama beşinci ve altıncı saatlerde böyle görsel sanatlar, müzik, serbest etkinlikler derslerinde katılım düştü. Hani bu internette paketin yetme durumu ya da diğer öğrencilerin derslerine katılımda biraz daha işte bu resim, müzik, beden eğitimi gibi dersleri onlara katılmasak da olur diğer çocuk şu dersine girsin diye düşündü veliler galiba biraz. ... Öbür önemli gördükleri, onlara göre önemli olan derslere katıldılar. Serbest etkinlik, görsel sanatlar gibi derslerimize, beden eğitimine ki son derslerimizin hepsi beden eğitimiydi, yedi kişiyle filan götürdüm.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Çalışmanın bulguları incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de velilerin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin güçlüklerden oldukça sık bahsettikleri görülmektedir. Bu noktada tüm katılımcılara ilerleyen dönemlerde uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretiminin devam edip etmemesi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Katılımcıların uzaktan eğitimin devamına ilişkin görüşleri.

Şekilde görüldüğü üzere hem öğretmenlerin ve hem de velilerin büyük çoğunluğu *yüz yüze eğitimin devam etmesi* gerektiği görüşündedir. Öğretmenler uzaktan eğitimde okuma yazma öğretmenin oldukça zor olduğunu, birinci sınıf öğrencisinin henüz kendine yetemediğini ve bu nedenle bir yetişkinin denetiminde olması gerektiğini, okul ve sınıf kurallarını uzaktan eğitimde öğrenemediğini, sosyalleşme açısından eksik kaldığını, öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olamadığı için duygusal bağ kuramadığını, uzaktan eğitimin alt yapı bakımından pek çok eksiğinin olduğunu bu duruma gerekçe olarak sunmuşlardır. Öğretmenlerin ve velilerin bu durumu yansıtan görüşlerinden birer örnek aşağıda sunulmuştur.

“Ben işin açığı uzaktan eğitimde okuma yazma öğretmek istemem. Çok zor bir süreç. Hani bu uzaktan eğitimin yarısını ben dördüncü sınıflarla yaptım. Ama birinci sınıfa baktığınız zaman sayfayı aç diyorsun açamıyor. Hangi deftere yazacağını bilemiyor. Bunu kontrol edemiyorsunuz. Hani belki ses hissettirme vesaire böyle daha yazmaya, okumaya geçmeyen süreci yapılabilir. Ama onun dışında bence tamamen yüz yüze olmalı. En azından birinci sınıflar, ilkokuma yazma süreci.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

“Kesinlikle ilkokulda uzaktan eğitim olması taraftarı değilim. Temel eğitim özellikle çocukların sosyalleşmesi ve toplumsallaşması için önemlidir. Bu nedenle yüz yüze eğitim zorunludur. Elbette uzaktan eğitimle desteklenebilir. Ödevler etkinlikler gibi... Ama asla eğitim süreci uzaktan yürütülmemelidir.” (V1-Devlet Okulu-Ankara/etimesgut)

Az sayıda öğretmen ve veli ise *yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinin birlikte, hibrit şekilde devam edebileceğini* ifade etmiştir. Öğretmenler bu hibrit eğitimin gerekli koşulların (tüm öğrencilerin katılımı, veli desteği) sağlanması şartıyla yürütülebileceğini dile getirmiştir. Bir veli de bazı sözel derslerin uzaktan eğitim ile yürütülebileceğini ifade etmiştir. Ancak bu veli de hibrit eğitim modelinin birinci sınıf düzeyinde değil, daha üst sınıflar için bir alternatif olabileceğini belirtmiştir. Aşağıda hibrit eğitim olabileceğini düşünen katılımcı görüşlerinden bazı örnek alıntılar yer almaktadır.

“İkisinin de kullanılması taraftarıyım. Çünkü eğitim bir bütün ve Eba TV’den yararlanılması, mesela ben burada bir konu anlatıyorum Eba TV de orada özetlesin istiyorum. Televizyonda gereksiz vakit geçireceklerine mesela bir saat Eba TV’yi izleyebilirler. Morpa Kampüs var mesela, çocuklar onu da öğrensın. Teknolojinin zararları var ama veliler bunu yararlı hale getirebilirler. İkisini bir tutuyorum hem yüz yüze olmalı hem de online eğitimle desteklenmeli.” (Ö13-Devlet okulu-Ankara/Çankaya)

“Ben hani çok uygulamalı olmamak şartıyla bazı sözel derslerin uzaktan da yürüyebilmesi taraftarıyım. ... İlkokul aşamasında birinci sınıf için belki biraz zor bir dönem ama bir sonraki aşamalarda sürdürülebilir bir alternatif, yol yani.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, Covid 19 salgınıyla birlikte uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımaları öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerine göre acil uzaktan eğitim sürecinin en önemli faydası, kullandıkları eğitim portalları ve videoların ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırmasıdır. Öğretmenler özellikle ses öğretiminin daha kolay gerçekleştiğini ve kullanılan uygulamaların farklı duyulara hitap etmesi sebebiyle derslerini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini, EBA gibi eğitim portallarının ise ödevlendirme konusunda kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusuyla tutarlı olarak Kesik ve Baş (2021), yaptıkları araştırmada, EBA ve eğitim portallarının ilkokuma yazma öğretim sürecinde çocukların dikkatini çektiğini, gerektiği yerde etkili bir şekilde kullanıldığında çocukların derse aktif olarak katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Bunun aksine Atik ve Avcı (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojileri ile çevrimiçi ödev verme konusunda zorlandıkları görüşü ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. İlkokuma yazma öğretiminin farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıyla geliştirilen bir beceri olduğu bilinmekle birlikte (Altunkaynak ve Çağmlar, 2020) bu süreçte kullanılan dijital ürünlerin uzaktan eğitim

sürecinin etkili ve canlı geçmesine olanak sağladığı söylenebilir. Birinci sınıf öğretmenlerine ve velilere göre acil uzaktan eğitimin bir diğer faydası, öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında çok daha fazla ve etkili olduğu yönündedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okuma yazmayı ve eğitim portallarını kullanmayı bilmemeleri, velilere çocuklarının eğitimi noktasında daha fazla sorumluluk almayı zorunlu hale getirmiştir. Veliler özellikle ödev takibi ve okuma yazmaya destek olma konusunda öğretmen ile öğrenci arasında köprü vazifesi görmüştür. Altuğ ve Kumral (2021) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma yazma becerisinin kazandırılması süreci velilerin gözünden değerlendirilmiş ve bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Velilerin çocukların eğitimiyle ilgilenmeleri ve destek olmaları, uzaktan eğitimle verilen ilkokuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında daha önemli hale gelmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerin acil uzaktan eğitim sürecinde ortak olarak yaşadığı güçlükler; öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, velilerden farklı olarak derse erişim ile ilgili ve veli kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Veliler ise her iki katılımcı grubunun ortak yaşadığı sorunlardan farklı olarak öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da yaşamışlardır. Öğrencilerin psikolojik açıdan yaşadıkları olumsuzlukların başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi aşamasında sıkıldıklarını, derslere katılmak istemediklerini, motivasyonlarının düşük olduğunu ve dikkatlerinin dağınık olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yaş gruplarının küçük olması sebebiyle aile desteğine ihtiyaç duyduklarını, ailesinden destek alan öğrencilerin ise motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve uyum sorunu yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Aliyyah ve diğerleri (2020), sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgınında çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılarını ele aldıkları çalışma sonucunda, canlı derslerde ekran karşısında kalmanın zamanla öğrencilerde bıkkınlığa yol açabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bozkurt'un (2020) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin yaş grupları dikkate alındığında ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecindeki rollerinin arttığı ve daha fazla sorumluluk alma gereksinimlerinin ortaya çıktığı sonucu, mevcut araştırmada yer alan, öğrencilerin aile desteğine ihtiyaç duyduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, aynı zamanda salgın sürecinin öğrencilerde korku ve endişeye yol açtığı, öğrencilerin davranışlarının hırçınlaştığı, sosyalleşemedikleri ve yalnızlık duygusuna kapıldıkları bu durumun da özgüven eksikliğini beraberinde getirdiği öğretmenler ve kısmen veliler tarafından süreçte ortaya çıkan güçlükler olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusuyla benzer şekilde Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020), Covid 19 salgınının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin artış gösterdiği, Covid-19'dan dolayı olumsuz duygular, depresyon, işsizlik, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıkları sonucuna

ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin böyle sıkıntılı bir süreci ilk kez deneyimliyor olmaları, bununla birlikte okuma yazma becerilerini hiç bilmedikleri uzaktan eğitim sürecinde kazanmaya çalışmaları, yaşlarının küçük olması ve teknolojik yeterlilikler bakımından zayıf olmaları gibi etmenlerin öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmelerine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerin hemfikir oldukları bir diğer güçlük alanı teknoloji ve eğitim portalları ile ilgilidir. Bu güçlüklerin başında internetin olmayışı, internet alt yapı yetersizliği, sağlık sorunlarının ortaya çıkması ve teknik alt yapı (cihazın olmaması) sorunları gelmektedir. Öğretmenler bu sorunlara ek olarak iş yüklerinin arttığını da belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim süreciyle ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Atık ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; Kırmızı ve Büyükdağ, 2022; Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020) benzer şekilde internet alt yapı yetersizliği uzaktan eğitim sürecinde yer alan sorunlar arasında görülmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin nitelikli bir eğitim süreci geçirmesi, internete erişim sağlanmasıyla mümkündür. Nitekim Rizaldi ve Fatimah (2020), öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarının daha iyi düzeyde olması için internet alt yapı sorunlarının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Teknik alt yapı yetersizliği olarak ele alınan evde yeteri kadar teknolojik cihazın olmaması da uzaktan eğitim sürecini etkileyen bir başka sorundur. Özellikle kardeş sayısının fazla olduğu çok çocuklu ailelerde bu durum öğrencilerin derslere katılımını olumsuz olarak etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin ekran karşısında uzun süre kalmaları, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını etkilemiş, öğretmenlere ise fazladan iş yükü getirmiştir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerden bir diğeri okuma alanındadır. Birinci sınıf öğretmenleri; öğrencilerin bu süreçte akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanamadıkları, yanlış heceleme yaptıkları ve ses öğretiminin yüz yüze eğitime kıyasla daha geç bittiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, bilgisayarlardaki ses sistemi veya internet bağlantısındaki sorunların harf öğretiminde sesi kazandırma aşamasında problem oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar (Altuğ ve Kumral, 2021; Özcan ve Saydam 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) olduğu görülmektedir. Altuğ ve Kumral (2021) çalışmalarında, ailelerin çocuklarının eğitimi noktasında daha fazla sorumluluk almaları gerektiği ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlanan ailelerin çocuklarının okuma becerisini kazandırmada sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise, dijital eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretimindeki sorunları ele aldıkları çalışmalarında, öğrencilerin ekrandan okurken kelimeyi doğru okumaya odaklandıkları için anlama becerisinin eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın diğer katılımcı grubu olan veliler ise çocuklarının okuma sürecinde daha çok sestten heceye ve heceden kelimeye geçiş aşamasında

zorlandıklarını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın bilgisi dikkate alındığında okuma ile ilgili uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar doğru okuma (heceleme, ses birleştirme, kod çözme açısından) ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılamaması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özcan ve Saydam'a (2021) göre okuma yazmanın öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir sürece dönüşebilmesi için öğretmenlerin derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi gerekir. Bu gereklilik sağlanmadığında öğrencilerin ilgi ve motivasyonları da yok olmaktadır. Hobson ve Puruhito'ya (2018) göre motivasyon uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde de gereklidir. Araştırmada ortaya çıkan okuma alanındaki sorunlar, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından sınırlı kalmasının yansıması olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilir. Bir diğer husus ise okuduğunu anlama ile ilgilidir. Nitelikli bir okuduğunu anlama öğretiminin gerçekleşebilmesi için alanyazındaki birçok çalışmada (Afflerbach, 1990; Almutairi, 2018; Anmarkrud ve Bråten, 2012; Ateş, 2011; Brevik, 2019; Durkin, 1978-79; Ness, 2016) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde bu stratejilerin ne denli uygulanabildiği de üzerinde durulması gereken başka bir husustur. Bu çalışmanın odağında bulunmaması nedeniyle detaylı bir değerlendirmede bulunulmasa da uzaktan eğitim sürecinde okuduğunu anlama öğretimini özel olarak ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Acil uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecinin bir diğer sacayağı olan yazma becerisinin kazandırılmasında birinci sınıf öğretmenleri ve velileri okumaya kıyasla daha fazla sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Harflerin konumunun ve yönünün yanlış yazılması ve dikte çalışmalarında öğrencilerin zorlanması hem fikir olunan güçlüklerdir. Bu sorunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin yazılarının okunaksız olduğunu ve kalemi yanlış tuttuklarını da eklemişlerdir. Benzer şekilde Kargın ve Karataş (2021) çalışmalarında, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin seslerin yazım yönlerine ilişkin hata yaptığını; Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise, öğretmenlerin en çok belirtmiş oldukları sorunlar arasında harfin yazımı ve şekil bozukluğu geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ve velilerin dikte çalışmalarında zorlanmaları bazı çalışma sonuçlarıyla (Atik ve Avcı, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin dikte çalışmalarının sebebi olarak öğretmenlerin bu süreçte yeteri kadar geri bildirimde bulunamamaları (Çoruhlu ve Uzun, 2021) ve gerekli kontrollerin eksik kalması şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin kalemi yanlış tutma ve okunaksız yazma problemleri de, öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim sürecinde yeteri kadar geri bildirim ve düzeltmede bulunmadıkları ile ilişkilendirilebilir.

Birinci sınıf öğretmenleri ve velileri acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bir diğer güçlük alanının iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen-veli iletişimi arasındaki sorunlar daha çok öğretmenler tarafından vurgulanırken, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimindeki güçlükler veliler tarafından daha fazla ifade edilmiştir. Öğretmen-veli iletişimin güçlük olarak değerlendirilmesinde; aralarında çok yoğun bir iletişim süreci yaşanması ve velilerin zaman sınırı

gözetmeksizin günün her saatinde iletişim kurmak istemeleri etkili olmuş ve bu durum öğretmenler tarafından özel hayatlarına müdahale olarak algılanmış ve rahatsız edici bulunmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde bilgi alışverişi, ödev gönderimi ve gerekli geri bildirimler daha çok telefonla gerçekleştirildiği için öğretmenlerin yoğun bir iletişim süreci yaşamaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Diğer yandan etkili bir iletişim süreci geçirmediğini ifade eden veliler de bulunmaktadır. Bununla birlikte veliler, dijital ortamda sınıf hâkimiyeti kurmanın zor olması sebebiyle öğretmen-öğrenci arasında olması gereken iletişimin eksik kaldığını ve kuvvetli bir bağ oluşmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimin olumsuz etkilendiği ve akran öğretiminin geri planda kaldığı da yine veliler tarafından belirtilen görüşlerdendir. Öğrencilerin birinci sınıf olmaları ve bu nedenle öğretmen ile öğrencilerin birbirlerini yeteri kadar tanımıyor olmalarının iletişim güçlüklerinin yaşanmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin derse erişimi ile ilgili de sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin evlerindeki internet ve teknik alt yapı yetersizliğinden dolayı derse erişim sağlayamadıklarını, evde uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının fazla olmasının derse katılımı devamlılık sağlanmasını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Gören ve diğerleri (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere sınırlı katılım gösterdiklerini; Çilek, Uçan ve Ermiş (2021) de, erişim yetersizliği konusunda öğretmenlerin büyük sorunlar çektiklerini ve bu durumun öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yarattığını belirtmişlerdir. Adı geçen araştırmaların, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler acil uzaktan eğitim sürecinde velilerle ilgili sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, velilerin eğitim sürecine fazla müdahalede bulunduğu, ilkokuma yazma konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ve çocuklarının eğitimine yeterince destek olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders esnasında öğrenciye yönelttikleri soruların veliler tarafından cevaplanmaya çalışılması ve velilerin derse çocuklarıyla birlikte katılmaları sonucunda öğrenciler arasında kıyaslama yapmaları öğretmenlerin süreçte zorlanmasına sebep olmuştur. Bu bulgularla tutarlı olarak Kargın ve Karataş (2021) yaptıkları araştırmada da ailelerin derse katılmasının öğretmenler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturduğu ve velilerin sürece müdahil olmalarından dolayı öğretmenlerin rahatsız olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) çalışmalarında da velilerin öğrencilere sorulan soruların yanıtlarını geri planda kendilerine söyledikleri ve bu durumun ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenleri zorladığı ifade edilmiştir. İlkokuma yazma süreci öğrencinin aile desteğine en çok ihtiyaç duyduğu dönemlerin başında gelmektedir. Covid-19 salgını dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin yolunda ilerlemesi için ailelerin yeterince bilinçli olması, çocukların ekranı eğitim amaçlı kullanabilmeleri konusunda bilgilendirmeleri gerekmektedir (Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020). Çalışma bulgularında velilerin hem ilkokuma yazma süreci hakkındaki hem de pedagojik ve

teknolojik bilgilerinin eksik olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak Erol ve Erol'un (2020) çalışmasında veliler, uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığını belirtmişler ve bunun sebebi olarak ise bu sürecin çocuklar ve ebeveynler için yeni bir deneyim olmasıyla birlikte ebeveynlerin pedagoji bilgilerinin yetersiz olmasını görmüşlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlere göre veliler ile ilgili bir diğer güçlük alanı veli desteği alınamamasıdır. Çalışma bulguları incelendiğinde bu durumun özellikle kırsal kesimlerdeki devlet okullarında yaşandığı görülmektedir. Veli desteğiyle ilgili olarak Özcan ve Saydam (2021) da yaptıkları araştırmada kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin veli desteği alamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) araştırmasında da veli desteği alamayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğrenme sürecinde başarısız olduklarını ifade edilmiştir. Nitekim ailelerin sürece destek vermesi gerektiğini, ancak dijital okuryazarlığı düşük olan ve eğitim öğretim faaliyetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamayan ebeveynlerin uzaktan eğitimde çocuklara yeterli katkıyı veremediklerini ortaya koyan çalışma (Aliyyah, ve diğerleri, 2020) bulgularıyla da mevcut çalışmanın sonuçları desteklenmiştir.

Çalışmaya katılan velilerden bazıları öğretmenlerin teknolojik pedagoji alan bilgisinin eksik olması sebebiyle süreçte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yaş grubu büyük olan öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin zayıf olduğu belirtilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020; Geçgel, Kana ve Eren, 2020) ortaya çıkan öğretmenlerin teknolojik yeterlikler açısından eksiklerinin olduğu sonucu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin ve velilerin acil uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmenler ve veliler okuma yazma başarısı ile motivasyonu artırmak için çeşitli çözüm yolları kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri internet yetersizliği sorununu gidermek amacıyla da çözüm yolları ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazma başarısını artırmak için buldukları çözüm yolları; velilere eğitim verme, dijital uygulamaları kullanma, ek ders yapma, ödev verme, uzaktan eğitime uygun materyal kullanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, oyun oynama, ödül ve pekiştireç verme ve okulda yüz yüze eğitim verme şeklindedir. Daha önce değinilen araştırma sonuçlarında öğretmenler velilerin alan bilgisinin olmamasını bir güçlük olarak belirtmişlerdi. Buradan yola çıkarak velilerin evde çocuğuna destek olması ve zayıf öğrencinin okuma yazma başarısının artmasına yardımcı olmak amacıyla veli eğitimleri öğretmenler tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Alanyazındaki çalışmalarda da, ailelere eğitim-öğretim etkinliklerini yürütmede yardımcı olmak amacıyla eğitim verilmesi (Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021); dijital etkinliklere derslerde daha çok yer verilmesi (Kargın ve Karataş, 2021), derslerin oyunla desteklenmesi (Babayiğit ve Gültekin, 2019; Fauzi ve Khusuma,

2020) ve yüz yüze telafi eğitimlerinin yapılması (Erbaş, 2021) gibi öneriler sunulması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Velilerin ise sundukları çözüm yolları oldukça sınırlı olup ek kaynak kullanma, çevresinden okuma yazma süreciyle ilgili tavsiye alma ve çocuğuna daha fazla ilgi gösterme şeklindedir.

Alanyazın tarandığında ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimde derslere iyi bir şekilde motive edilmesi gerektiği (Bozkurt, 2020) ve motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yapılması gerektiği (Bıyıklı ve Özgür, 2021) ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak için sundukları çözüm önerilerine bakıldığında; öğrenci ve veli ile daha fazla iletişim kurdukları, oyun ve eğlenceye derslerde daha çok yer vermeye çalıştıkları ve dijital uygulamalardan yararlandıkları görülmüştür. Diğer araştırmalarda da (Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021) bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenler uzaktan eğitimde sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak derslerde oyuna ve dijital uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Veliler ise çocukları ile konuşarak onları telkin ettiklerini, çocuklarına olağan süreçten daha fazla ilgi gösterdiklerini, ödül veya pekiştireç verdiklerini ve çalışma ortamlarını düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler internet yetersizliği sorununa veliler ile birlikte çözüm önerisi bulmuşlardır. Çocuk sayısının fazla olduğu ve internet paketinin kısıtlı olduğu ailelerde veliler çocuklarının derslerini önem sırasına koyarak çözüm ürettiklerine değinmişlerdir.

Son olarak tüm katılımcıların, ilerleyen dönemlerde ilkokuma yazma öğretiminin uzaktan eğitimde devam edip etmemesi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Hem öğretmenlerin ve hem de velilerin büyük çoğunluğu yüz yüze eğitimin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen ve veli ise yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinin birlikte, hibrid şekilde devam edebileceğini ifade etmiştir. Bu bulguyla benzer şekilde Kantos (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve özellikle ilkokullarda salgın döneminde uygulanmakta olan hibrid eğitim modelinin daha faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonuçlarından hareketle, acil uzaktan eğitim süreci gibi yüz yüze eğitime ara verilen durumlarda tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunmak adına öğretmenler ve veliler tarafından sıklıkla dile getirilen internet alt yapısı iyileştirilebilir ve eğitim-öğretim süre zarfında internet erişiminin öğrencilere ücretsiz olması sağlanabilir. Çocuk sayısının fazla olduğu ailelere yeterli miktarda teknolojik cihaz desteği sunulabilir. Öğretmenlerin ise dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması adına MEB tarafından çevrim içi platformlarda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital eğitim platformların niteliği artırılabilir ve çeşitlendirilebilir. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük destekçisi olan velilere yol göstermek adına, ilkokuma yazma süreç aşamaları ve dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili çevrimiçi eğitimler düzenlenebilir.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Following the outbreak of the COVID-19 disease, education was suspended in 191 countries around the world, and according to the United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020), the education of 1.6 billion students, corresponding to approximately half of the student population at all education levels, was interrupted. In this context, countries took various measures aimed at preventing learning loss and put the distance education process into operation. While these developments were taking place globally, similar measures were taken when the virus began to appear in Turkey, and schools were temporarily closed on March 16, 2020. To avoid interruption to the education system, as an alternative solution, a distance education system was introduced through digital technologies.

Distance education is a planned, designed, interdisciplinary learning activity that provides users with a wide variety of learning activities that are generally carried out using digital and written communication resources and eliminate the limitations of time and space (Altıparmak, 2011). Distance education activities in Turkey were carried out via various digital platforms (Zoom, Skype, etc.) and through the Educational Informatics Network (EBA), which was actively established in 2012. Distance education processes began to be conducted on the one hand via three separate channels: EBA TV Primary School, Secondary School and High School, and on the other hand, through the EBA Live Lesson Platform.

The effect of school closures on student achievement and development was realized in a short time (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey and Wang, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang and Jiang, 2020). Recent studies have revealed that the closure of schools leads to irregular eating and sleeping habits, increased screen time and stress, reduced physical activity and social interaction, and deterioration of physical and mental health in children (Wang et al., 2020). In addition to these effects, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) stated that the most significant negative effect of the closure of schools is "interrupted learning". The interruption of education has had a negative impact on students' academic achievement (UNESCO, 2020).

The negative effects of school closures on students' academic achievement usually occur during the summer months. During these months, students who are away from school even for a few months are faced with "summer forgetting", and a decline occurs in the literacy skills of students who have completed the first grade and advanced to the second grade (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay and Greathouse, 1996). A similar situation began to be experienced with the closure of schools during the course of the pandemic, and it negatively impacted both the preservation of students' existing literacy skills and those of first grade students who were in the process of learning to read and write. Bielinski, Brown and Wagner (2020) state that learning losses may vary according to grade level, while the loss in reading will mostly occur in primary school classes. In fact, in a study in the USA in which students from the third to the seventh grade participated, it was concluded that in the distance education process, students could achieve only 68% of the expected literacy performance depending on their grade levels (Kuhfeld, 2020).

In Turkey, students generally acquire basic literacy skills in the first grade, which is the primary school starting grade. It is thought that the successful completion of the first literacy process in the first grade will facilitate learning in higher grades and in other subjects. According to Kong (2020), it is difficult for teachers to adapt the education process to online distance education, which is a new learning environment. Teachers who are not used to conducting the educational process in front of the computer have difficulty in expressing themselves, and this leads to the formation of a simple and formless teaching language that lacks flexibility. The absence of real-time teacher-student interaction also turns teaching activities into teachers' "self-talking performance". However, unlike Kong's, there are also studies stating that distance education offers different levels of interaction depending on the applications used, as well as freedom of time and place (Akdemir, 2011; İşman, 2011). In this context, it is important to learn the views and experiences of first grade teachers as implementers about how first literacy teaching takes place and its effectiveness in the distance education process.

Due to the distance education process, students have begun to spend a significant part of their time at home and to continue their education at home. Another group affected by this situation are parents, who spend more time with their children than usual. Despite the general belief that spending a long time together strengthens family ties, parents also face various difficulties in this process (Wang et al., 2020). For example, as well as their children's health and safety, parents now have to pay more attention to their physical and emotional development and home education processes (Cluver et al., 2020). Parents' interest in their children's educational activities can increase student achievement. The active role of parents, especially those of first grade students, in the distance education process may enable the first literacy acquisition process to be more painless. In fact, since first grade students have not yet encountered educational activities at the primary school level, they may not yet be at a level to

meet the expectations and competencies required of them. In this regard, parents' cognitive competencies and affective and behavioral orientations regarding the educational processes, and specific to this study, first literacy teaching activities are considered important. Parents' level of knowledge about the first literacy teaching process and their opportunities to support their children in this process may not be equal to each other. In this context, it is thought that the views and experiences of first grade parents on distance education and the first literacy process may differ.

When the studies in the literature are examined, there are some studies in Turkey that include primary education teachers' views on distance education (Saygı, 2021; Şenel-Çoruhlu and Uzun, 2021; Yılmaz, Yılmaz and Savaş, 2021), and there are also several studies (Arçay-Koyuncu, 2022; Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Gürbüz and Yılmaz, 2021; Kargın and Karataş, 2021; Kırmızı and Büyükdağ, 2022; Özcan and Saydam, 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021) that discuss the views of first grade teachers and the problems they encounter specifically related to first literacy. However, when the aims and scopes of these studies were examined, it was seen that they differed from the current study in various aspects. For example, Atik and Avcı (2021) focused their study on the use of educational technologies in first literacy teaching in the distance education process, the benefits and difficulties created by these technologies, and solutions to the difficulties arising from these technologies. However, other dimensions of this process apart from educational technologies were excluded from the scope. On the other hand, Arçay-Koyuncu (2022), Gürbüz and Yılmaz (2021), Kargın and Karataş (2021), and Uğur-Göçmez and Ünal (2021) directly focused on the problems experienced by primary education teachers in the distance education process. The benefits of this process and the solutions to the problems experienced were not included in the study. In the study by Özcan and Saydam (2021), the thoughts of primary school teachers about teaching first literacy in distance education, the ways in which they managed this process, and the effect of this process on student achievement were investigated. Although positive and negative aspects of distance education were mentioned in the study, the solutions used by primary education teachers in the face of the difficulties they experienced in the process were not included. The studies that most overlap with the current study in terms of scope belong to Erbaş (2021) and Kırmızı and Büyükdağ (2022). However, as in the other studies, the fact that only the opinions of primary education teachers were obtained in these studies and that they do not include the opinions of first grade parents, who are another stakeholder in the process and who are at least as involved in the distance education process as teachers and students, distinguishes the present study from those studies and makes it important. In the literature review that was conducted, studies were also found that revealed parents' views on distance education (Arslan, Görgülü-Arı and Hayır-Kanat, 2021; Erol and Erol, 2020; Günbaş and Gözüçuk, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay and Yılmaz, 2020) and on the first literacy process in distance education (Altuğ and Kumral, 2021). However, these studies were conducted with parents whose children were educated at different levels and they did not provide data on the first literacy process. In the study by Altuğ and Kumral (2021),

which was conducted specifically on the first literacy process, parents' views only on early reading education were included. Other dimensions of the first literacy process and teachers' views were not included in the study. All things considered, since no study was found in the literature that overlaps with the current study in all its dimensions or evaluates the first literacy process in distance education in line with the views of both primary education teachers and parents, it is thought that this study will contribute to closing this gap.

From this viewpoint, this study aimed to examine the effects of the emergency distance education process, which began to be implemented following the outbreak of the COVID-19 pandemic, on first literacy teaching within the framework of the experiences and opinions of first grade teachers and parents. In line with this aim, answers were sought to the question, *"What are the experiences and opinions of first grade teachers and parents whose children are studying in first grade regarding the effect of the emergency distance education process on first literacy teaching?"*

Method

Research Model

In this study, the basic qualitative research method was used. *"Basic qualitative research is concerned with how people interpret their lives, how they construct their worlds, and what meaning they add to their experiences. The goal here is to describe how people perceive their lives and experiences."* (Merriam, 2018, p.23). In this study, since the aim was to reveal how first grade teachers and parents made sense of their experiences of the emergency distance education process in first literacy teaching, it was considered appropriate to use the basic qualitative research method.

Study Group

The study group consists of sixteen first grade teachers working in public and private primary schools in different provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year, and nine parents of first graders. Participants were selected by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Care was taken to ensure that the teachers involved in the study had experience in teaching first grades and fostering first literacy skills in their students in an online environment during the distance education process. In addition, to allow teachers to make comparisons with the distance education process, the fact that they had taught first grades at least once in the face-to-face education process was considered as a criterion. Furthermore, the condition that the participating parents had children who were in the first grade of primary school and who had experienced learning the first literacy skills online was observed. Data of the study group are presented in Table 1.

Table 1. Information on descriptive characteristics of participants

Teacher	Gender	Place of employment	Seniority	Type of school (State/Private)	Experience of teaching 1st grades	Parent						Literacy level of child before starting school
							Gender	Gender of teacher	Province	Type of school (State/Private)	Preschool education received	
	F	Bitlis	1-5 years	S	1 year							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Hatay	6-10 years	S	3 years							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Ankara	16-20 years	S	3 years							
	F	Bursa	16-20 years	S	5 years							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Ankara	16-20 years	S	6 years	F	M	Ankara	S	3.5 years	Literate	
	F	Ankara	11-15 years	P	3 years	F	M	Ankara	S	3 years	Recognizes letters	
	F	Istanbul	6-10 years	P	1 year	F	F	Ankara	S	1 year	Non-literate	
	F	Bursa	6-10 years	P	2 years	F	F	Ankara	S	1 year	Non-literate	
	F	Ankara	6-10 years	P	2 years	F	F	Ankara	S	--	Recognizes letters	
	F	Ankara	11-15 years	S	3 years	F	F	Ardahan	S	1 year	Non-literate	
	F	Konya	11-15 years	S	4 years	F	F	Bursa	P	2 years	Recognizes letters	
	M	Ankara	20-35 years	S	13 years	F	F	Konya	P	2 years	Literate	
	F	Tokat	16-20 years	S	4 years	F	F	Ankara	P	2 years	Literate	

Data Collection Tools

As the data collection tool in the study, semi-structured interview forms prepared separately for teachers and parents by the researchers were used. After the interview questions were prepared, two experts in the field of primary education were consulted for their opinions. Based on the experts' opinions, the necessary revisions were made and the questions were finalized. Before the actual implementation was made, a preliminary interview was held with one primary education teacher and one first grade parent in order to ascertain the clarity of the questions. After the necessary revisions were made to the form based on the preliminary interviews, the actual implementation was started. The prepared questionnaires consist of two parts. In the first part of the questionnaires, there are questions asking teachers and parents for personal information, while in the second part, there are questions asking participants to share their views and experiences about the first literacy teaching process in distance education.

Data Collection

The data collection process of the study began in May in the second semester of the 2020-2021 academic year and continued until October in the 2021-2022 academic year. Participation in the study

was carried out on a voluntary basis. Interviews with the participants each lasted half an hour on average and were held through digital platforms or via telephone calls. To prevent data loss in the interviews, voice recordings were made, and in this regard, the participants were informed and their consent was obtained. Within the scope of the study, participants' identities were kept confidential and teachers were coded as T1, T2, ..., etc., while parents were coded as P1, P2, ..., etc.

Data Analysis

For the analysis of the data, the participants' responses to the interview questions were analyzed based on the content analysis method. In content analysis, similar data are gathered within the framework of certain concepts and themes, and are organized and interpreted in such a way that the reader can understand them (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 224). The data of this study were first coded independently by two researchers. Afterwards, the researchers came together and the sections with disagreement were reviewed. After consensus was reached, a framework was created and the responses given by the participants were gathered under certain themes and categories. The created themes and categories were reviewed again, and then two experts in the field of first literacy teaching were consulted for their opinions, and by taking these opinions into account, the necessary revisions were made and the themes and categories were finalized.

Validity and Reliability

To ensure validity, the methods of transferability and detailed description were used in the study; to ensure reliability, the methods of consistency and confirmability were used. Participants contributed to the study on a voluntary basis. No individual interpretations or inferences were made during the interviews. After the study data were coded, the opinions of two academicians working in the field of primary education were sought. Verbatim quotations of participants' views have been included.

Ethical Permission for the Study

In this study, all mandatory rules specified in the "Scientific Research and Publication Ethics Directive for Higher Education Institutions" were observed. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were taken.

Information on ethics committee permission: Name of committee that made the ethical evaluation = Selcuk University

Date of ethical evaluation decision = 11.03.2021

Ethical evaluation document number = 44672

Findings

Data on the experiences and opinions of first grade teachers and parents regarding the process of first literacy teaching in the distance education environment were gathered under three themes as a result of the analysis of their answers to the open-ended questions. These themes are: (1) emergency distance education: benefits, (2) emergency distance education: difficulties, and (3) emergency distance education: solutions. Various categories are included under each theme. Categories under the theme of *emergency distance education: benefits* are: “technology and educational portals” and “teacher-parent communication”. The theme of *emergency distance education: difficulties* is separated into eight categories: “psychological process”, “technology and educational portals”, “reading process”, “writing process”, “communication”, “accessing the course”, “parent factor” and “teacher factor”. Finally, the theme of *emergency distance education: solutions* is grouped under three categories: “solutions to increase literacy achievement”, “solutions to increase motivation” and “solutions to the problem of inadequate internet access”. According to the first grade teachers and parents, “technology and educational portals” benefited the education process in some respects, but caused various difficulties in other respects. Therefore, this category belongs to both the *benefits* and *difficulties* themes. Similarly, teacher-parent communication in the emergency distance education process was considered both as a benefit and a difficulty (under the communication category). The schema of the themes and categories is presented in Figure 1.

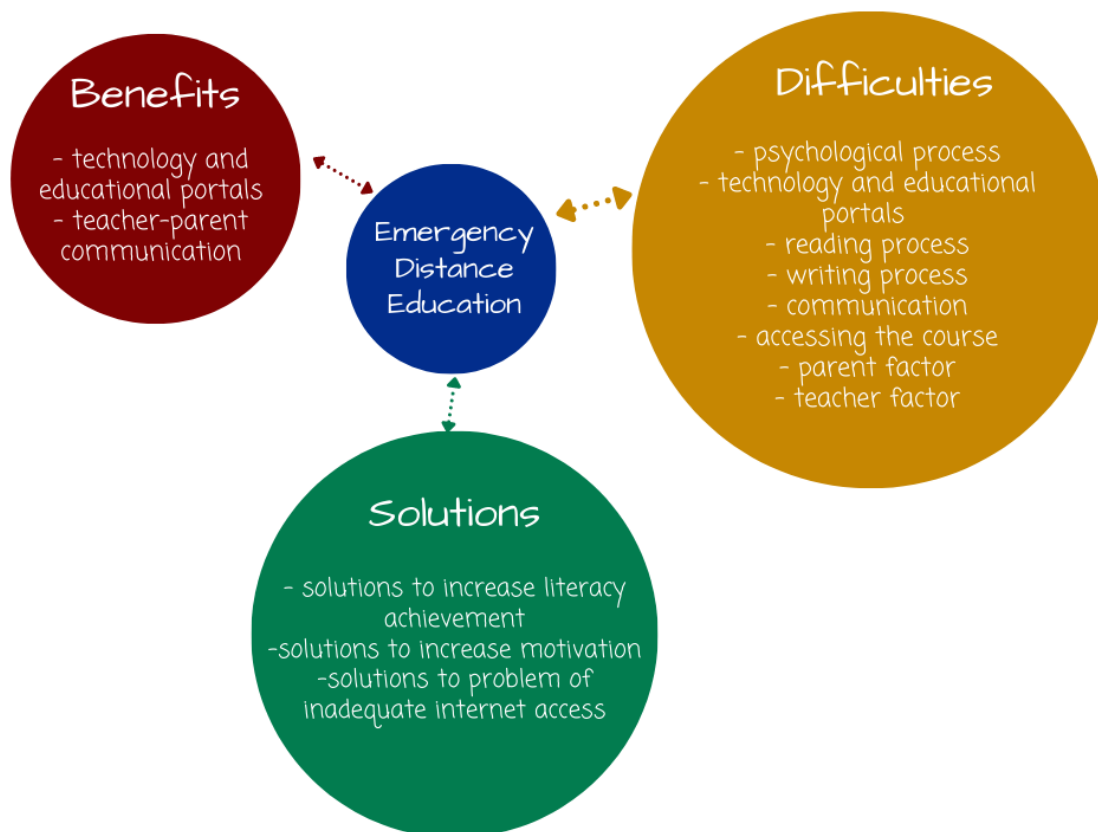


Figure 1. Themes and categories obtained as a result of content analysis

Content analysis of the interviews held with teachers and parents was performed separately. However, since the findings obtained from both groups are similar, they are presented together under the heading of “Findings”.

Theme 1: Emergency Distance Education: Benefits

Under the theme of benefits of the emergency distance education process, according to the teachers, this process offered various opportunities through technology and educational portals and strengthened communication between the teacher and parents. From the perspective of the parents, the only benefit that emerged was the strengthening of teacher-parent communication.

Category 1: Benefits of technology and educational portals: According to the first grade teachers, technology and educational portals were the elements that provided the most important benefit to the first literacy teaching process in distance education. The codes included in this category are shown in the diagram below.

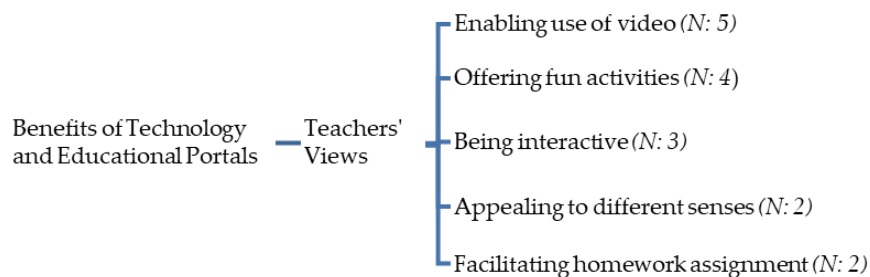


Figure 2. Codes for benefits offered by technology and education portals.

Firstly, teachers stated that the *videos* in the EBA prevented students from becoming bored during the teaching process, attracted their attention, held their attention, and facilitated teaching. Teachers especially stated that audio teaching was easier compared to face-to-face education, and that the main reason for this situation was video content. The following examples reflect teachers' views and experiences on the benefits of using video:

"I also benefited from videos in training. I don't have a projector with my computer at school right now. So I'm providing normal education, it's still old-style. We don't have a smart board or anything like that. Using that technology, first sensing the sound from the visual, which things contain the sound, etc.... They felt more at ease in distance education, in terms of perceiving the sounds. I think giving the sounds was easy." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

"... As an advantage, they prepared videos, for example. We had ready-made videos or we could upload videos ourselves to the EBA system. We used them in teaching literacy. For example, the pronunciation of the letter, the direction of the letter, the syllable, combining the letters, forming the syllable, forming the word, videos were prepared about those. They attracted the children's attention. It was positive in that respect." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

Teachers stated that in addition to the use of videos, the *fun activities offered* by technology and educational portals, and the fact that these portals *appeal to different senses* and *are interactive* facilitated the teaching of first literacy. In addition, teachers stated that they used different educational portals (e.g., Okulistik, Morpa Kampüs, etc.) apart from the EBA. Examples of teachers' statements on this subject are as follows:

"There were also some very nice activities related to letters in the EBA. I used them as well. There is also Okulistik, you know, I used the educational portal there. ... I mean, if there is internet at school, I can use it often in the classroom, because they love it so much. They understand things better by watching them with animation." (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

"I utilized the educational portals easily, and I saw a lot of benefits, because they appeal to children both visually and aurally. ... We also did activities together on the EBA and educational portals, and the children did them. In that way, they participated as well." (T7-State school-Ankara/Sincan)

Another benefit of technology and educational portals for teachers was that they *facilitate homework assignment*. Teachers made statements to the effect that sending videos and documents related to first literacy teaching in the EBA as homework made their work easier.

"I sent the videos for teaching sounds as homework through the EBA. They were very effective." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

Category 2: Benefits of teacher-parent communication: It was frequently stated by both teachers ($N: 8$) and parents ($N: 6$) that communication between teachers and parents was much more frequent and effective in the distance education process compared to face-to-face education. Teachers stated that they did not see the parents much in the face-to-face education process, that even participation in parents' meetings was limited, and that the parents were hesitant to communicate with the teacher. However, due to the fact that students did not yet know how to read and write or how to use the

educational portals in the distance education process, almost all of the parents participated in the classes with their children, and this situation broke the ice between teachers and parents and initiated an obligatory communication between them. Teachers mostly sent the homework assignments to parents via telephone, and the parents forwarded their children's homework to their teachers. Moreover, the teachers gave feedback on the completed homework via the parents. This situation also increased the communication between teachers and parents. Examples of teachers' and parents' views regarding communication are presented below:

"It was so much more frequent than the normal process, almost two or three times, because we had to reach the parents at every point when we had difficulties in reaching the child. Parents needed us mostly when there were difficulties. We had to communicate a great deal with the parents in the areas that the child needed and on the points that we needed to complete." (T10-Private school-Istanbul/Zeytinburnu)

"We were really in constant dialogue with his teacher. We spoke on the phone. We asked about his homework, and we texted each other all the time. It was always positive, we did not have any problems in that sense." (P6-State-affiliated village school-Ardahan)

Theme 2: Emergency Distance Education: Difficulties

"It's not like school. It's not like education at school. It is more difficult, there is a lack of time, it ends immediately after thirty minutes." (P5-State school-Ankara/Bala)

"... at present, their reading speed is not equivalent to that of their reading speed in the classroom [in face-to-face education]. They're slower, they're lagging behind." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

The above quotations can be given as examples of the difficulties experienced by the participants during the distance education process. Due to the purpose of the study, it was an important criterion for the researchers that all the difficulties included under this heading were related to the distance education process. Both teachers and parents were asked whether the difficulties they mentioned were also experienced in the face-to-face education environment, and it was confirmed that they stemmed from the distance education process. The difficulties experienced by the participants in face-to-face education and which were not due to distance education are not included in this category.

Based on the results of the content analysis, the difficulties experienced by both teachers and parents were the psychologically negative impact on students in the emergency distance education process, problems arising from technology and education portals, difficulties in the reading and writing process and the negative impact on teacher-parent-student communication. Unlike the parents, the teachers also stated that there were difficulties in accessing the course and difficulties arising from parents. According to the parents, however, problems originating from teachers sometimes emerged.

Category 1: Difficulties related to the psychological process: In the psychological process category, data on the effect of the emergency distance education process on the psychological state of the

students are presented. The opinions of teachers and parents on students' psychological difficulties were sometimes similar and sometimes different. The following diagram includes the opinions and experiences of participants regarding students' psychological state.

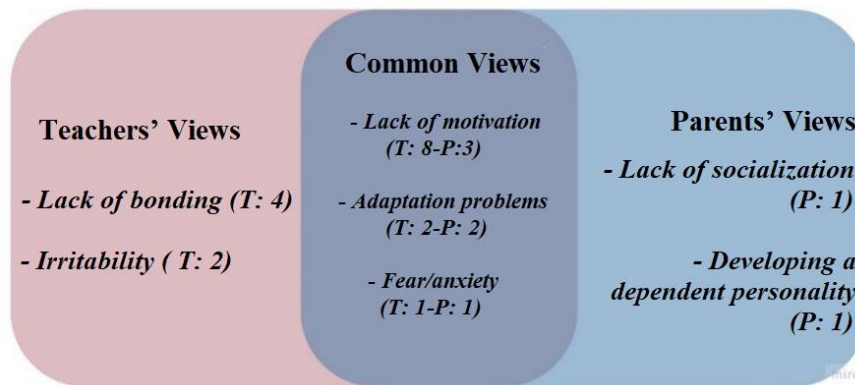


Figure 3. Codes for difficulties related to psychological process.

As can be seen in Figure 3, the most important psychological difficulty observed in students by both teachers and parents was *lack of motivation*. According to the teachers, the distance education process caused students to become bored in the first literacy teaching phase. The students did not want to participate in the classes and showed signs of waywardness and boredom. Teachers stated that keeping students in front of the screen for six lessons in distance education was very difficult considering their ages. They also mentioned that the family's interest in the child's education was an important factor in terms of motivation level. However, according to the teachers, students who had received preschool education became accustomed to distance education more easily and quickly, while students who had not received it experienced adaptation problems. Below are some quotations from teachers' views on motivation:

"Obviously, their motivation was low. In the end, we did face-to-face education occasionally, but we were in distance education most of the time. We naturally became virtual for them. You know, learning by touching and seeing them face-to-face in the classroom is different. In the same way as they watch TV, I became like that for them, that is, I was a virtual teacher. Therefore, the children's motivation inevitably dropped and it was not productive." (T6-State school-Bursa/Gursu)

"The students became very bored, they didn't want to take part in the lessons. For example, some of them participated in the classes mostly with their mothers' participation and forcing them to take part." (T13-State school-Ankara/Çankaya)

Similar to the teachers, the parents stated that low motivation in their children led their children to be unwilling to participate in the lessons and literacy activities.

"She was very happy when we enrolled her in school, she was happy that she would have friends and so on. Then, when school closed, she faltered. In online education, she became weary and bored, she did not want to read, she did not want to do things, and she did not want to write. She couldn't do her homework because of the switch to distance education." (P5-State school-Ankara/Bala)

The *adaptation problems* experienced by students were another difficulty that teachers and parents agreed on. Teachers experienced the adaptation problem due to the fact that students had difficulty in conforming to the school and classroom rules with the switch back to face-to-face education after the distance education process had ended. Parents, on the other hand, stated that children had difficulties in the use of the internet and technological tools during the transition to distance education and that they could not adapt for a certain period of time. It was also expressed by both teachers and parents that students had *fear and anxiety* of being infected with COVID-19 disease. Some examples of teachers' and parents' views on the problems of adaptation and fear/anxiety are given below:

"They had a hard time adapting to school. We observed this very clearly on our return. Even now, for example, it's been a month, or even more than a month. We still have problems, yet we didn't even have such problems when school was opened from time to time last year, even though they were first graders. But when they came back as second grades this year, we had a severe compliance problem regarding the rules." (T1-State school-Bitlis)

"... of course they had fears and anxieties due to the disease." (P2-State school-Ankara/Kahramankazan)

Unlike the parents, the teachers also mentioned that students had difficulties in *establishing bonds* with themselves and their friends. According to the teachers, unlike in the classroom, the lack of interaction between the teacher and the students prevented the establishment of a bond between them, and similarly, an emotional bond could not be established among students who only saw each other on the screen.

"This online process has been rather difficult, both for the children and for us, because it was not something we had ever encountered. Physical contact with children in a classroom, especially a pat on the head, a hug, or saying 'Well done!' is always more important for them. There is a heartfelt attachment to the teacher. Even when teaching letters, if the student is not in positive communication with you, learning does not take place. The child might not even sense it, but just going over to the child and saying 'You can do it', patting his/her head, taking his/her pencil and saying 'Look, let me write, you can write like me' is the part that does the job. You have to provide education in the bond of love given in the family face-to-face. When online, the student only hears your voice and tries to establish a bond with your voice." (T12-Private school-Ankara/Çankaya)

Teachers also stated that students *displayed irritability* following distance education.

"...since children are very restricted at home, they want everything at school to be the way they want, and they become very irritable when it is not." (T10-Private School-Istanbul/Zeytinburnu)

Different from the teachers, the points that the parents mentioned regarding the psychological process were the *inability to socialize* and *development of a dependent personality*. The fact that their children did not go to school and could not meet their friends due to the pandemic caused them to be negatively affected socially. Moreover, continually participating in lessons with an adult in the distance education process developed a belief in children that they could not carry out this process alone and led to a lack of self-confidence. One parent's opinion on this issue is as follows:

“... I was with him all the time and do you know what has happened now? My child can't study alone anymore, he is afraid that he won't be able to do it. I will also meet our teacher, although in fact, we can't get very close because of the pandemic. So I'll sit next to him now, and even if it's a question he knows, I'll give my approval like that. It has made him dependent on me. It has probably affected his self-confidence somewhat. He doesn't indicate the answers without my approval. ... Sometimes when I left if I had work to do, the child would cry, saying 'Mummy, please come here'. It has been difficult in that sense. The child's self-confidence has also been affected.” (P4-State school-Ankara/Kahramankazan)

Category 2: Difficulties arising from technology and educational portals: The main problems faced by first grade teachers and parents regarding technology and educational portals in the distance education process were the *lack of internet and inadequate internet infrastructure*. The *lack of technical infrastructure (device)*, *causing health problems* and *increasing teachers' workload* were also among the difficulties arising from technology and educational portals. Under the theme of difficulties, the codes belonging to the category of technology and educational portals are summarized in Figure 4.

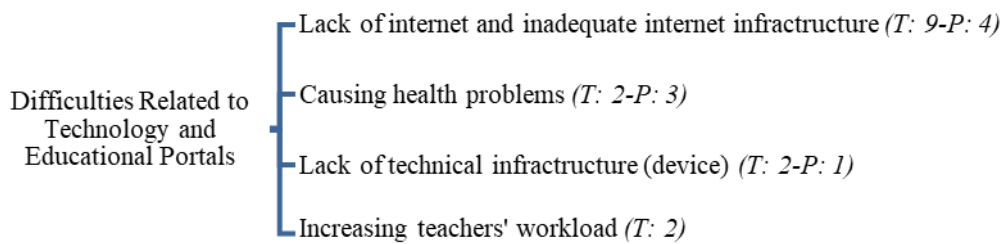


Figure 4. Codes for difficulties created by technology and educational portals.

According to first grade teachers and parents, the inability of the first literacy process to function efficiently in distance education was due to the fact that some of the students *did not have an internet connection* at home or that the existing *internet connection was inadequate in terms of infrastructure*. Parents stated that their children could not participate in distance education because they did not have an internet connection at home. Some parents stated that they bought internet packages for their phones, but that the internet packages were insufficient due to the large number of siblings and the participation of several children at the same time. The inadequacy of the existing internet infrastructure also negatively affected the first literacy process in distance education. The majority of the participants stated that they had problems connecting to the EBA and that they were disconnected from the system many times. This situation caused the process to be interrupted and led to distraction and problems with focusing in students.

The lack of devices such as computers, tablets and phones was considered as a *lack of technical infrastructure* and negatively affected the participation of students in classes, especially in homes with a large number of siblings. Due to the lack of a device at home, siblings were connected to their classes on the same device in turn, and therefore they could not take part in many lessons. Moreover, it can be seen that these problems related to the internet and technical infrastructure were mostly reported by

participants in state schools. Some excerpts from the statements of teachers and parents about these codes are as follows:

"Most of the time it was cut off. We had a lot of problems because of the density. We tried to specify different lesson times. That's why it wasn't very productive. We couldn't enter all the time. If I entered, parents could not enter. In other words, they could not enter the specified class; for example, we often entered by sending a link." (T1-State school-Bitlis)

"The area where I had difficulty was the tablet problem. I gave my own phone. There were too many children. Both the phone and the tablet at the same time, three [children] at once was very difficult." (P6-State-affiliated village school-Ardahan)

Due to the nature of the distance education process, the necessity of being in front of the screen all the time caused certain *health problems* such as headache, tiredness and watering of the eyes, weariness, inactivity, neck strain, distraction and screen addiction.

"They were in front of the screen for too long. Many of their physical activities ceased. She stared at the screen for hours. Her eyes got tired. While we were telling her not to look at the screen so much, all of a sudden everything started to take place on the screen.... If we use such digital applications on the internet every minute, if we go on in this way, then I think it creates a serious distraction." (P9-Private school-Ankara/Çankaya)

In addition to the above, teachers stated that the distance education system *increased their workload*, due to checking homework and giving feedback over the telephone outside of class hours. One teacher's view regarding this situation is as follows:

"... it had negative aspects in terms of working hours. We had to assign all our weekly lessons to the EBA. For example, I enter classes for thirty lesson hours a week. I have to assign these thirty hours of lessons here one by one. I have to designate it so that the child can take part in that lesson. This has led to such a great workload for us. You know, while I could finish most of my work at school in normal times, my phone would not leave my hand until eleven in the evening during distance education." (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

Category 3: Difficulties experienced in the reading process: According to the participants, distance education led to various problems related to the reading process. The difficulties expressed by teachers and parents in this regard are different from each other. The opinions of teachers and parents on the difficulties experienced in the reading process are given in Figure 5.

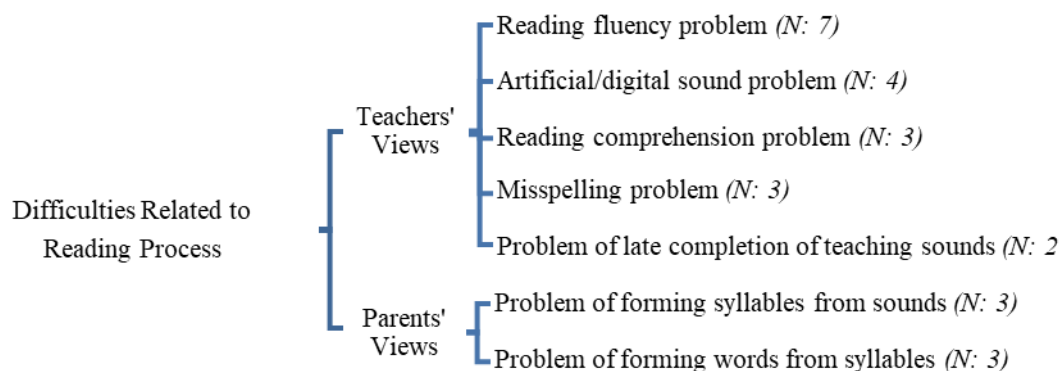


Figure 5. Codes for difficulties experienced in reading process.

As can be seen in the figure, in the teachers' opinion, the most important problem was that the students could not acquire *reading fluency* skills. In this regard, teachers emphasized reading speed (N: 5) and correct reading (N: 2), which are components of reading fluency. The teachers stated that their students' reading speed was very low when compared to the first grade students they had taught before. In addition, it was stated that incorrect reading increased because the miscues made by the students during the distance education process could not be responded to in a timely and direct manner.

"Our biggest difficulty was that we didn't come face-to-face with the children much, so there was a lot of incorrect learning. For example, the child omits the syllable. He/she omits the sound. Let's say he/she reads the beginning and makes up the end. Now, at school, we can monitor this more easily because it is face-to-face. We can go syllable-by-syllable, but at home, the child reads what he/she sees. Since the family was not very interested, there was a lot of incorrect learning." (T1-State school- Bitlis)

Artificial/digital sound coming from technological devices also caused teachers to have difficulties in teaching sounds.

"... Regarding the letters they don't know, no matter how close we get to the camera, no matter how much we raise our voices, in the end, a digital sound is transmitted over. This was rather more difficult online as well. You press, you try to show your mouth. Look, it's as if my tongue is between my teeth. It's not like in the classroom, it takes some time." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Some teachers mentioned that *reading comprehension* was also negatively affected in distance education. Teachers stated that there were fewer reading comprehension problems in face-to-face education.

"Yes, they can read and write, but the reading comprehension part progressed much more rapidly with my face-to-face students. The online process slowed down this part a bit more." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Students' incorrect learning of *spelling* was also regarded by teachers as a difficulty arising from distance education. It was observed that students made spelling errors during the word, sentence and text reading phase when all syllables forming a word were written in the same color. One teacher expressed her opinion on this issue as follows:

"For example, I see that a few of my students combine syllables incorrectly. For example, he/she will say *arkadaş* [friend] as ark-a-daş. I'm telling you, we didn't do anything like that." (T4-State school-Ankara/Mamak)

Furthermore, some teachers stated that in distance education, *the teaching of sounds was completed later* than in the face-to-face education process.

"I have a good group right now. I can say they are the best in school. Most of them went to kindergarten, you know, a smart group. Despite this, we were unable to finish the sounds by the end of the first semester. Teaching of letters continued until April." (T1-State school- Bitlis)

The difficulties experienced by the parents regarding the first literacy process in distance education emerged at the stages of *forming syllables from sounds* and *forming words from syllables*.

“She read syllable-by-syllable for a while when reading, in other words, it took a long time. More precisely, she had trouble combining the syllables for a time, she could not combine the syllables in her mind. She always tried to syllabify words, as in *e-ği-tim* [education]. When she increased the number of books she read, she understood.” (P9-Private school-Ankara/Çankaya)

Category 4: Difficulties experienced in the writing process: First grade teachers and parents stated that in distance education, more problems were experienced in the writing process compared to reading, and that the most significant difficulties were related to the position and direction of the letter. Both groups of participants agreed that there were difficulties with dictation exercises. In addition, unlike the parents, the teachers also mentioned that students’ writing was illegible and that they held the pencil incorrectly. Opinions about the difficulties regarding the writing process are presented in Figure 6.

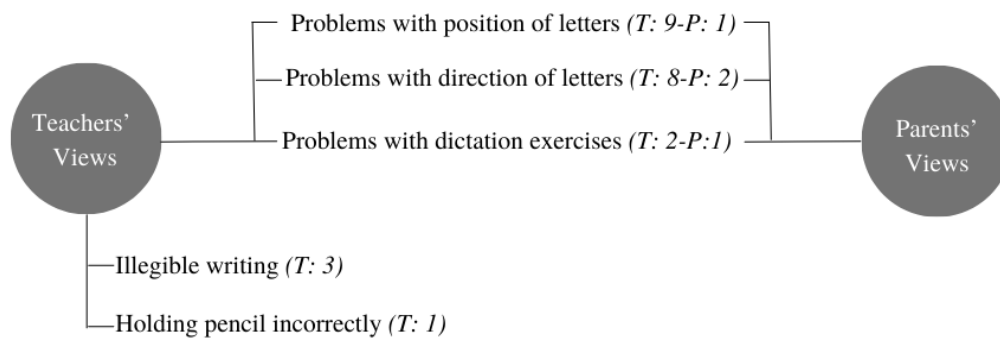


Figure 6. Codes for difficulties experienced in writing process.

Teachers stated that they mostly had difficulties with the *position of the letters*. Students found it hard to position the letters on the line. Since the first group of letters (e, l, a, k, i, n) was not completed by the time of the switch to distance education, students learned letters with tails for the first time in distance education. Because the teachers could not see the errors or give direct feedback, especially the position of the letters with tails was learned incorrectly. This problem was mentioned by a parent as well as by teachers.

“Reading was a bit better, but we had real difficulties with writing. Even though I always say that the letters with legs should descend, since the person accompanying the children, who writes to correct them exactly, and the person who has [the letters] written does not know them very clearly, there are still people who write them above [the line]. (T4-State school-Ankara-Mamak)

Another important problem was related to the *direction of the letters*. Again, the teachers mostly stated that the students wrote the letters backwards. Some students wrote letters from bottom to top instead of from top to bottom, imitating the shape of the letter but starting the letter from an incorrect starting point and writing from a different direction. Teachers associated this situation with the lack of necessary monitoring, feedback and correction stages in distance education. The following quotations summarize this situation:

"... the children came to school once, and I saw that they first made the circles of the Bs and then they drew the straight lines. The Ds are a pattern, so they too are formed like that. There were those who did the As differently, so when we came to school after teaching remotely, we saw that the children could not write them in the way we taught them at school, they were different, and each one was different depending on their own minds. For example, in formal education, it could be face-to-face, two or three children would write in the opposite direction to the one you taught. Now there are ten to fifteen. You see, even the child who reads the best writes T and L wrongly. This is actually a general problem. For example, we talk to the other teachers, this is a common problem. ... Yes, you teach, but you do not understand the feedback in distance education. The parent has the homework done and sends it, did the child really do it or not, did the parent hold his hand and have him write it, or did the parent tell him to do it like that?" (T9-Private school-Ankara/Çankaya)

"There were letters that she wrote backwards. Of course, she especially wrote letters like g, ğ, and y backwards." (P8-Private school-Konya/Meram)

It was also stated by the participants that problems were experienced in *dictation exercises*.

"He cannot write what you say, for example. He cannot do dictation. Give the child the same text, and he can read it. But when you say it, he doesn't write the vowels, for example. Now he doesn't say *kk*, he says *ke*. He perceives it as if it has an *e* next to it. You can't see the *e* while he writes a word about it. He only writes the consonants. There were problems like these when we had distance education." (T1-State school-Bitlis)

Teachers also stated that the students' writing was *illegible*, that their *notebooks were untidy*, and that there were students who *held the pencil incorrectly*.

"There are difficulties in writing, there are still students who hold the pencil incorrectly. If it were in the classroom, I would warn them as I am always in control. But at home, the family doesn't know, they think he/she is writing." (T16-State school-Tokat/Center)

Category 5: Difficulties in communication: The increase in teacher-parent communication in the distance education process caused difficulties in some respects. In this context, while teachers mostly referred to problems in teacher-parent communication, parents mentioned problems in teacher-student communication, and communication among students, besides the problems in teacher-parent communication.

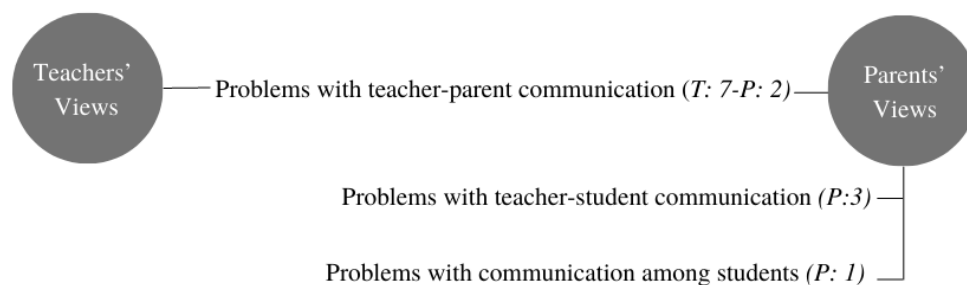


Figure 7. Codes for difficulties related to communication.

First grade teachers stated that in distance education, the main problem in *teacher-parent communication* was that they were obliged to communicate a lot with parents (T:6). The teachers stated that they were disturbed by calls from the parents at all hours of the day, regardless of a certain time limit. Teachers emphasized that they had no private lives left and that their limits had been exceeded. In particular, they mentioned that the process of sending homework and giving feedback on the

homework they gave increased the telephone traffic between themselves and the parents. One example of a teacher's opinion is as follows:

"We were already in a lot of contact with parents. Since we were in the distance education process, the parents would constantly ask us about things they did not understand. For example, they would send homework at two in the morning. Although I said until ten or eleven, homework was still coming. I constantly had to check it. I mean, nobody had a private life left anymore, frankly. Until the reading and writing teaching was over, they would ask, 'My teacher, is it like this? My teacher, is it like that? How will we do it, my teacher?' We were in constant communication with parents. You know, this communication occurs at normal times as well, but never as often as that." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

One teacher mentioned that teacher-parent communication was not as effective as in face-to-face education. Similarly, parents also emphasized that the communication process with teachers could not be carried out as effectively as in face-to-face education.

"We were in constant contact with the class teacher, we texted each other. We had meetings via Zoom as well, and our class teacher showed great interest in each of them, but of course it is not the same as face-to-face. I was going to ask the teacher four or five questions, but you could only ask one or two questions, because there was limited time. If she spared two minutes for each parent, you could only ask that many questions in those two minutes, but it's not like that in face-to-face." (P8-Private school-Konya/Meram)

Unlike the teachers, another problem that parents mentioned regarding communication was concerned with *teacher-student communication*. It was stated that teachers could not spare time for communication and establishing bonds with students due to the difficulties in maintaining control of the class in the distance education process. Below is a sample parent view:

"... of course there could not be as much communication as in face-to-face. Moreover, considering that the teacher had 25 other children to take care of and it was more difficult to control the class during the distance education process, it is possible to say that their communication remained limited. ... of course, being in the class and being in control of all students is not the same thing as taking care of each child individually. Although we could contact his teacher whenever we needed, my son's communication with him was incomparably more limited than in face-to-face education." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

Moreover, one parent stated that *communication among students* was also negatively affected during the distance education process. She stated that students learn from their friends as well as from their teachers and that peer learning could not be achieved in distance education.

"Now at school, the child does not learn only from the teacher. She also learns from her other friends, in the classroom environment. In other words, peer learning has actually been impaired. We even had problems with holding the pencil. For instance, if she sees an example in someone else, if three people or four people are holding it like that, she will say, 'Let me see.' " (P2-State school-Ankara/Mamak)

Category 6: Difficulties in accessing the course: Only teachers (N: 7) stated that students had problems related to *accessing the course*. Teachers reported that access to the course was at a low level. It was stated that this situation was mostly caused by the lack of internet and inadequate technical infrastructure in the students' homes. It was reported that many students could not take part in the

classes or could not maintain continuity due to students' inadequate internet packages and the high number of siblings participating in classes at home via distance education. There were also teachers who stated simply that access to the course was negatively affected, regardless of inadequate technical infrastructure and internet. Below is a sample quotation from teachers' opinions:

So I have nineteen students, yet only three or four of them were able to participate, and even that was very difficult. Those three people were constantly changing. Nine people in all could be reached. But those nine people could not always enter the class, because they entered from their mother's or father's phone. There were too many children in a home. The internet was insufficient. As long as they had the internet, they would take part in my class. If they did not have it, this number would drop to zero. There were also times when they could not enter at all. Think about it, you teach the sounds, you teach the syllables, you switch to reading, the child is in one lesson, but he/she is not in the other lesson. But there is another child. This time you teach the same lesson again." (T1-State school-Bitlis)

Category 7: Difficulties related to the parent factor: Teachers stated that they had some problems with the parents during the distance education process. The codes obtained from teachers' opinions regarding the difficulties with parents are included in Figure 8.

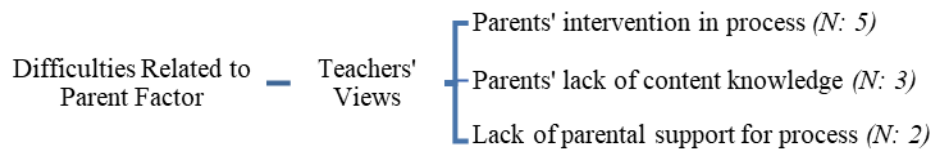


Figure 8. Codes for difficulties related to parent factor.

According to the first grade teachers, the most important problem stemming from parents was their *desire to intervene in the process*. The teachers mentioned that due to parents' intervention, they could not obtain objective answers to the evaluative questions they posed to the students. Some parents tried to secretly tell their children the answers to the questions asked by the teachers. For example, in dictation exercises, the behavior of writing words spoken by the teacher on a piece of paper and showing it to the child was frequently encountered. Teachers stated that this situation was the biggest obstacle to their evaluation. One of the examples reflecting teachers' general views on the subject is given below:

"While I was reading, it happened, for example, that the mother or father could not be seen behind the computer, he/she was saying it from behind. We couldn't interfere with them, because we couldn't see them. I would ask a question and the child's mother would show the answer or write it on a piece of paper. She would give the answer to the question without me seeing it. That's why we couldn't get any real feedback. We wanted a video, for example, and the mother used to read the script many times, have it memorized, and shoot the video like that. Or, I would have it read during the live lesson, for example. I said the families should get out. Well, the families weren't leaving, they could speak from behind. ... We couldn't do dictation much. Why? As you can see, we had a problem with the parents, especially. In dictation, he/she wrote it on a piece of paper, and the child wrote it by looking at that while I was dictating. You know, regarding a great many evaluations, we couldn't evaluate objectively." (T5-State School-Ankara/ Kahramankazan)

Another problem arising from parents was that they passed on incorrect information to their children due to *insufficient content knowledge*. In particular, in the implementation of the sound-based sentence method, teaching is carried out through sounds instead of letters in the first literacy process. However, due to the lack of content knowledge, some parents taught their children consonants by adding a vowel next to them (E.g., *le, ke*, etc.). In addition, there were difficulties in spelling, again due to parents' transfer of incorrect information.

"The students to whom I used to teach literacy face-to-face wouldn't have had so many misspellings, because we could display the syllables there one by one ourselves. We were able to monitor the children individually. We could correct them while we had them read. But the mother did not correct them at home, for example. I still have parents who do not know about syllabification. For example, since we have it read with the sound method, the parent would say the normal sound of the letter, for example, he/she would say '*me*'. Well, we would say, 'You won't call it *me*, you'll say *mmm*', but..." (T5-State School-Ankara/ Kahramankazan)

According to the teachers, another difficulty related to the parents was *inadequate parental support*. In the examination that was made, it was seen that this situation mostly occurred in state schools in rural areas. One example teacher statement was as follows:

"So some go forward on their own, but with others, it's just excuses all the time. Seeing WhatsApp messages after three days, 'I have no internet' But there's a process, a sequence to it. I always say that even if you do not have internet, even if your WhatsApp and phone are broken, they all live next to each other in the village. You will go. You will inquire and investigate and keep track of every piece of homework, because I send both private messages and WhatsApp messages, and call them as well. I really had a hard time in this process." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

Category 8: Difficulties related to the teacher factor: Parents also stated that they experienced difficulties stemming from teachers, and chief among these was teachers' *lack of technological pedagogical content knowledge*. Especially teachers in the older age group had difficulty in using technological elements. One parent's opinion on the subject is given below:

"I can say that our teacher has difficulty in getting used to the distance education process due to his age. On several occasions, I had to provide technical assistance." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

Theme 3: Emergency Distance Education: Solutions

Under this theme, the solution methods used by first grade teachers and parents to solve the problems they experienced in the process of first literacy teaching in emergency distance education are included.

Category 1: Solutions to increase literacy achievement: According to the teachers, the most important problem was the students' low level of literacy. The sixteen teachers who participated in the study mentioned nine different solutions to increase their students' literacy achievement. Furthermore, in this category, three different solutions were produced by parents. Figure 9 shows the solutions used by teachers and parents.

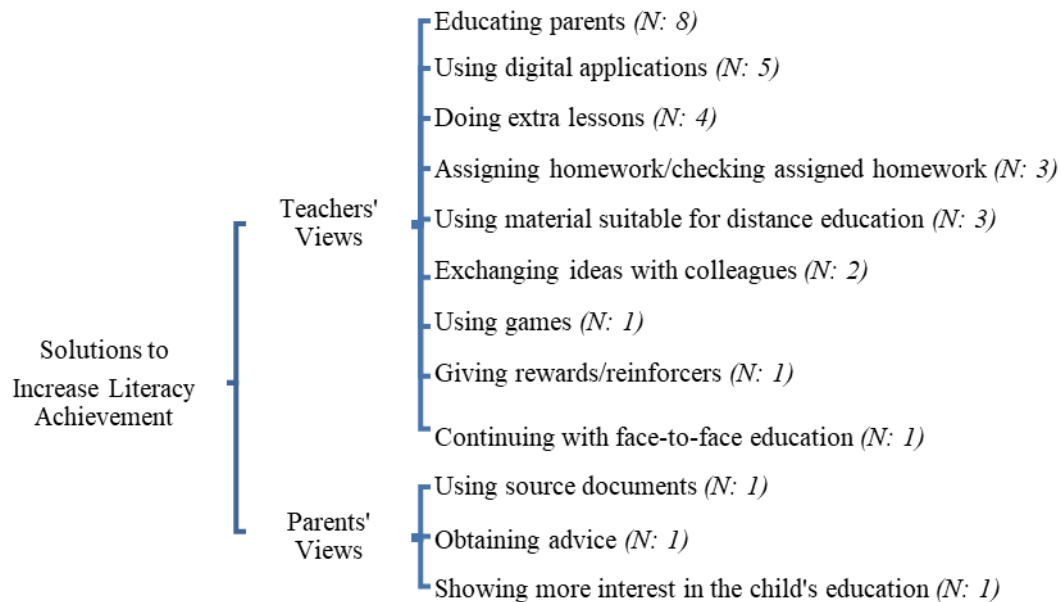


Figure 9. Codes for solutions aimed at increasing literacy achievement.

As can be seen in the figure, the most common solution that teachers used to increase their students' literacy achievement was to *educate parents*. Teachers stated that they sometimes made telephone calls and sometimes held online meetings for this purpose. In these training sessions, teachers also provided guidance on how parental behaviors should facilitate the process. Below is a sample quotation regarding this:

"I informed the parents. Especially if the child had an older sister or brother, or a mother at home who could read and write but did not know about teaching sounds. You know, they try to teach in the old way, saying 'ABC'. We talked to them on the phone every day, saying 'let's not say that, let's teach it like this.' " (T1-State School-Bitlis)

In order to increase the low level of literacy achievement, teachers also used *digital applications*. In particular, they used digital educational platforms and applications for teaching sounds and the writing direction of letters, and by encouraging the students' parents, enabled them to use these applications as well. Generally, activities in the EBA, as well as Okulistik, Morpa Kampüs and applications related to first literacy education that can be downloaded to smartphones were used.

"... There are certain programs in respect to this. I frequently shared videos with the support of Okulistik and Morpa. I said as much as I could in the class, but I think these platforms were more beneficial. I told all my parents to download a literacy program to their phones. From there, they learned to combine syllables as if they were constantly playing games. It was really effective, as I thought that we could do this mostly by sharing videos in live lessons. A mobile application called 'literacy teaching' can be downloaded to all smartphones." (T14-State school-Konya/Meram)

In addition to educating parents, teachers aimed to increase their students' literacy achievement by giving them *extra lessons*. While three teachers stated that they took students with low literacy achievement separately and did one-to-one extra lessons with them, one teacher stated that

she did extra lessons with the whole class. Again, three of these teachers conducted extra lessons via distance education, while one of them made home visits to the students and conducted the lessons face-to-face. In addition, teachers working in private schools also mentioned that extra lessons were requested by parents. An example of teachers' views on this subject is given below:

"... there is no privacy left. We saw that grandfathers, grandmothers, mothers, fathers, those who wondered how lessons were taught in a class were always there, in front of the screen. That's why we couldn't respond verbally to students who learned a little more slowly than their peers in the online process. Of course, this constrained us somewhat. We created a solution for this by taking them for separate lessons individually. Moreover, when it's a private school, parents also pay a great deal of attention to this. (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Another solution used by teachers to increase literacy achievement was to *assign homework* and to *check the assigned homework* regularly. Teachers preferred to give more homework on subjects they considered their students to be deficient in.

"... I saw that they had some problems with dictation. I concentrated somewhat on dictation homework. Here, I had each of them write a poem in the reading passages. I told them to memorize it. After they had both read and memorized it, I told them to write it down without looking at their notebooks." (S4-State school-Ankara/Mamak)

Using *material suitable for distance education* was also a solution used by teachers to increase literacy achievement. Teachers mentioned that they had students use a whiteboard and that they also used a document camera called EceGöz. This document camera enables students to clearly see what the teacher has written, especially in writing teaching.

"EceGöz was our biggest helper in teaching letters. Technological devices were very helpful to us. When I turn it on, the child can see what I put under it. Like a student, I filled in all the fascicules with them one by one. I previously used to show an example and circulate among them one by one, but then I put the fascicule under EceGöz and made all the pages one by one and showed them. The way I hold a pencil, how I write the letters, where they start and where they end... (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

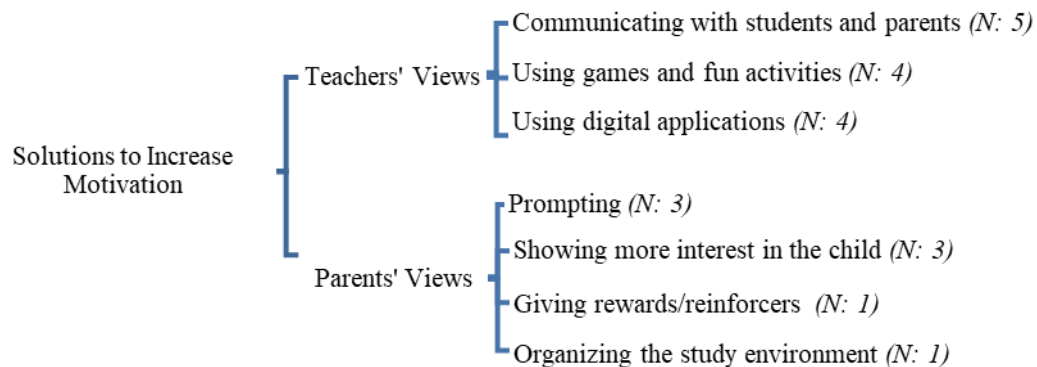
In addition to the above, teachers tried to increase their students' literacy achievement by *exchanging ideas with their colleagues*, *using games* more frequently in distance education, and *giving rewards or reinforcers* to students for the success they demonstrated.

Only three opinions were reported by parents for increasing their children's literacy achievement. One of the solutions offered was to use a source document, another was to obtain advice from their immediate circle about the process, and the last one was to show more interest in their child. One of the parents' views on the subject is as follows:

"I've always used sourcebooks, the internet, taken printouts from here, brought documents from there. I've ordered online. I've always tried to keep in touch with activity books and brain-boosting fascicules." (P2-State school-Ankara/Mamak)

Category 2: Solutions to increase motivation: In the study, it was previously stated under the theme of *difficulties* that the problem mentioned most often in the category of *difficulties related to the*

psychological process was students' lack of motivation for participation in the educational processes. When the participants were asked how they overcame this difficulty, it was seen that the solutions used by teachers and parents differed. Figure 10 shows the solutions that teachers and parents used to increase motivation.



Figures 10. Codes for solutions aimed at increasing motivation.

Stating that they *communicated* more with students and parents, teachers reported that they regularly talked to students and parents via telephone messages and calls, monitored homework, and made an effort to ensure that students who could not connect to distance education were not excluded from the process.

"I phoned. Let's say I called ninety percent of them all. In particular, I had students who could not connect. I had children who could not participate in distance education. I made sure that I talked to parents on the phone. In fact, I solved it through communication." (T6-State school-Bursa/Gürsu)

The use of *games and fun activities* was also a solution chosen by teachers to increase student motivation. Teachers stated that students learned much better by playing games and having fun, that students were bored during the distance education process and that in order to motivate them, they needed such activities that would attract their attention. An example of teachers' views regarding this solution is as follows:

"Of course we did activities. For example, instead of just saying 'let me teach from here and let them listen', we did many activities for teaching letters that would try to attract their attention, such as animations, sports, and puppet theatre, so that we could liven things up a bit. Compared with the first grades I taught before, I am much more tired with this first grade I have taught, because we have tried to keep the children lively here, we have tried to motivate them." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

Digital applications were also used by teachers to increase students' motivation.

"We actually started to use Web 2.0 technology tools a lot to motivate children in that process, because children are very familiar with technology due to the age in which they are born and grow up, and they enjoy engaging in it very much. We tried to teach our lessons via these programs; there is an application called "Wheel of Names", which is one of the simplest. Thanks to this application, I did not have to choose a student during the reading process. The wheel turns and chooses the student itself, whomever the wheel chooses reads, and the child

waits there eagerly. We always tried to keep the child's enthusiasm and attention alive by using such digital applications." (T10-Private School-Istanbul/Zeytinburnu)

Prompting was the first solution that parents used to keep their children's motivation alive during the distance education process. Parents tried to motivate their children for the education process by reminding them of their responsibilities and stating that this process they were in was temporary. An example quotation from parents' views on the subject is as follows:

"Obviously this period was rather difficult. The fact that he did not go to school and could not spend time with his teacher and friends made it difficult for him to be motivated for his lessons. We were able to motivate him by reminding him of his responsibilities. But it was clear that he was not very happy." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

Parents also stated that they *showed more interest in their children* and spent more time with them during the distance education process. In this way, they aimed to increase their children's motivation.

"His father took time off work, we pampered him more. ... You know, when his father took a week off, he started to get motivated. He took part in classes with his father. It was more enjoyable. He was more at ease with him." (P4-State school-Ankara/Kahramankazan)

In order to increase her child's motivation for the distance education process, one parent preferred to give *rewards and reinforcers* to her child if she fulfilled her responsibilities. Moreover, *organizing the study environment* was also used by one parent to increase motivation.

"I gave her pocket money. For example, this is also nice, it will encourage her after all. When she did her homework, when her lesson went well, or when she got a 'well done' from her teacher, we bought her a whiteboard so as not to set the bar too high. Now we've bought a pen. So he can write and draw at home. So we've bought a tablet. We have also installed some applications related to the lessons. There are applications such as first literacy ones." (P2-State school-Ankara/Mamak)

Category 3: Solutions to the problem of inadequate internet access: Another difficulty emphasized in the distance education process was that parents had a large number of children, but the internet packages were insufficient for them to take part in all classes. Under this category, teachers mentioned the solution suggestions they found together with children's parents. Teachers stated that parents came up with solutions by putting their children's lessons in order of importance.

"... this situation changed from lesson to lesson. For example, in the first four lessons of six lesson hours, participation in our literacy activities and mathematics classes was very high. But in the fifth and sixth periods, participation in such classes as visual arts, music, and free activities dropped. You know, parents probably thought about the adequacy of the internet package or the participation of other students in classes a bit more, and that it would be alright if they did not join classes such as art, music, or physical education, to let the other child enter their class. ... They took part in other classes that they considered important, that were important to them. I took seven people to our classes such as free activity, visual arts and physical education, and all of our last lessons were physical education." (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

When the findings of the study are examined, it can be seen that both teachers and parents frequently mentioned the difficulties related to the first literacy process in distance education. In this

regard, all participants were asked their opinions on whether to continue first literacy teaching in distance education in the future. Participants' views are shown in Figure 11.

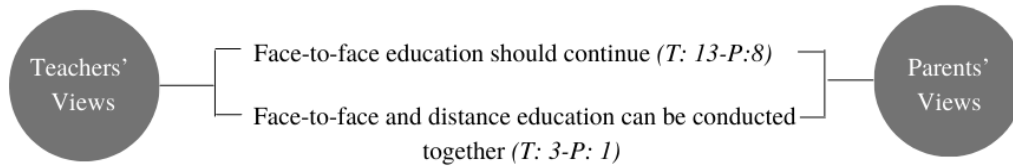


Figure 11. Participants' views on continuation of distance education.

As can be seen in the figure, the majority of both teachers and parents were of the opinion that *face-to-face education should continue*. As justifications for this view, teachers stated that it was very difficult to teach literacy in distance education, that first grade students were not yet self-sufficient and therefore should be under adult supervision, that they could not learn the school and classroom rules in distance education, that they were lacking in terms of socialization and could not establish an emotional bond because they could not interact with the teacher and their friends in distance education, and that distance education had many deficiencies in terms of infrastructure. An example of the views of teachers and parents reflecting this situation is presented below.

"Frankly, I don't want to teach literacy in distance education. It's a very difficult process. You know, I carried out half of this distance education with fourth graders. But when you look at the first grade, you say open the page, and he/she cannot open it. He/she doesn't know which notebook to write in. You cannot control this. You know, maybe a process such as sound recognition, before moving on to writing and reading, can be done. But other than that, I think it should be completely face-to-face. At least for first graders in the first literacy process." (T1-State school-Bitlis)

"I am definitely not a fan of distance education in primary school. Primary education is especially important for children's socialization. Therefore, face-to-face education is obligatory. Of course, it can be supported by distance education. Such as assignments and activities... But the education process should never be conducted remotely." (P1-State School-Ankara/Etimesgut)

A few teachers and parents stated that *face-to-face and distance education processes can continue together* in a hybrid way. The teachers stated that this hybrid education can be conducted as long as the necessary conditions (participation of all students, parental support) are provided. One parent also stated that some verbal lessons can be carried out via distance education. However, this parent also stated that the hybrid education model could be an alternative for higher grades, and not at the first grade level. Below are some sample quotations from the views of participants who thought that hybrid education could be provided.

"I am in favor of using both, because education is a whole and EBA TV can be utilized, for example, I am teaching a subject here and I want EBA TV to summarize it there. Instead of spending unnecessary time on TV, say, they can watch EBA TV for an hour. For example, there is Morpa Kampüs, let the children learn that too. Technology has its disadvantages, but parents can make it beneficial. I say keep the two together, it should be done both face-to-face and supported by online education." (T13-State school-Ankara/Çankaya)

"I am in favor of allowing some verbal lessons to be conducted remotely, provided that they are not very practical. ... At the primary school stage, it may be rather a difficult process for the first grade, but it is a sustainable alternative for the later stages, that is, a road." (P2-State school-Ankara/Mamak)

Conclusion and Discussion

In the study, the effects of the emergency distance education process, which was put into practice due to the COVID-19 pandemic, on first literacy teaching were examined in line with the opinions of teachers and parents. According to the first grade teachers, the most important benefit of the emergency distance education process was that the educational portals and videos they used facilitated the teaching of first literacy. Teachers especially stated that teaching sounds was easier and that the applications they used made their lessons fun and interesting because they appealed to different senses, while educational portals such as EBA provided convenience in assigning homework. Consistent with this finding of the study, Kesik and Baş (2021) stated in their study that the EBA and educational portals drew children's attention in the first literacy teaching process, and that when they were used effectively where necessary, they enabled children to participate actively in lessons. Contrary to this, in the study conducted by Atik and Avcı (2021), it was revealed that first grade teachers had difficulties in assigning online homework with educational technologies in first literacy teaching in the distance education process. This result differs from the findings of the current study. Although it is known that first literacy teaching is a skill developed by employing different methods and techniques (Altunkaynak and Çağım, 2020), it can be said that the digital products used in the distance education process enable this process to be effective and lively. According to first grade teachers and parents, another benefit of emergency distance education was that the communication between teachers and parents was much more effective and effective compared to face-to-face education. The fact that students did not know how to read and write or to use educational portals in the distance education process made it essential for parents to take more responsibility for their children's education. The parents acted as a bridge between the teacher and the student, especially in monitoring homework and supporting literacy. In the study conducted by Altuğ and Kumral (2021), the process of acquiring first literacy skills via distance education was evaluated from the perspective of parents, and similar results to those of this study were obtained. Parent's involvement in and support for their children's education became more important in children's acquisition of first literacy skills through distance education.

The results of the study show that the difficulties commonly experienced by first grade teachers and parents in the emergency distance education process were the negative psychological effects on students, problems arising from technology and educational portals, difficulties in the reading and writing process, and the negative effect on teacher-parent-student communication. In addition to this, unlike the parents, teachers also stated that they had problems with access to the course and problems stemming from parents. However, unlike the problems commonly experienced

by both participant groups, parents experienced problems arising from teachers. Chief among the psychological problems experienced by students was lack of motivation. Teachers stated that students were bored during the first literacy teaching phase, they did not want to join in the classes, their motivation was low, and their attention was distracted. Furthermore, they stated that students needed family support due to their young ages, while students who received support from their families were more motivated and did not experience adaptation problems. As a result of their study, in which they discussed primary education teachers' perceptions towards online learning during the COVID-19 pandemic, Aliyyah et al. (2020) concluded that being in front of the screen in live lessons could lead to boredom in students over time. Similarly, in Bozkurt's (2020) study, it was found that when the ages of primary school students were taken into account, the role of parents in the distance education process increased and they needed to take more responsibility, which is similar to the finding in the current study that students needed family support. In the study, the fact that the pandemic process caused fear and anxiety in students, that they became irritable, that they could not socialize and felt lonely, and that this situation was accompanied by a lack of self-confidence was also stated by teachers and partly by parents as difficulties that emerged in the process. Similar to this finding of the study, Çiçek, Tanhan and Tanrıverdi (2020), in their study on the impact of the COVID-19 pandemic on teachers and students, concluded that students' aggression levels increased, and that they experienced negative effects due to COVID-19 such as negative emotions, depression, loss of appetite, extreme stress, fear, anxiety and short-tempereness. When the obtained findings are evaluated, it is thought that factors such as the fact that the students were experiencing such a troublesome process for the first time, that they were trying to acquire their literacy skills in the distance education process, which was unknown to them, that they were young, and that they were weak in terms of technological competencies may have led the students to be negatively affected psychologically.

Another area of difficulty that the first grade teachers and parents concurred on was related to technology and educational portals. Chief among these difficulties were lack of internet access, inadequate internet infrastructure, the emergence of health problems, and technical infrastructure (lack of device) problems. As well as these problems, teachers also stated that their workload increased. When the studies in the literature on the distance education process are examined (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Günbaş and Gözüçuk, 2020; Kırmızı and Büyükdağ, 2022; Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay and Yılmaz, 2020), similarly, inadequate internet infrastructure was one of the problems observed in the distance education process. In the emergency distance education process, it is possible for students to experience a quality education process by providing access to the internet. In fact, Rizaldi and Fatimah (2020) stated that internet infrastructure problems should be overcome in order to raise the learning outcomes expected from students to a better level. The lack of enough technological devices at home, which is regarded as a lack of technical infrastructure, was another problem that affected the distance education process. Especially in families with many children, in

which the number of siblings was high, this situation negatively affected students' participation in classes. The fact that students and teachers stayed in front of the screen for a long time in the distance education process also affected the physical and mental health of students and imposed an extra workload on teachers.

One of the difficulties experienced in the emergency distance education process was in the field of reading. First grade teachers expressed views to the effect that in this process, students could not acquire reading fluency and reading comprehension skills, they made spelling errors, and the teaching of sounds was completed later than in face-to-face education. When the teachers' statements were evaluated, it was revealed that problems with the sound system in computers or with the internet connection caused problems in the teaching of letters at the stage of teaching the sounds. Looking at the literature, it can be seen that there are studies supporting the findings of this study (Altuğ and Kumral, 2021; Özcan and Saydam 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021). In their study, Altuğ and Kumral (2021) concluded that families should take more responsibility for their children's education, and that families who struggled to fulfill their responsibilities had difficulties in fostering their children's reading skills. In their study, in which they discussed the problems in first literacy teaching in the digital education process, Uğur-Göçmez and Ünal (2021) stated that students' comprehension skills were lacking because they focused on reading the word correctly while reading from the screen. The parents, who formed the other participant group of the study, stated that their children mostly had difficulties in the transition phase from sounds to syllables and from syllables to words in the reading process. Considering the relevant literature knowledge, the problems experienced in distance education related to reading are focused on the inability to acquire the skills of correct reading (in terms of spelling, combining sounds, and decoding) and reading comprehension. According to Özcan and Saydam (2021), teachers should diversify the teaching methods and techniques they use in class so that reading and writing can transform into a pleasant and enjoyable process for students. When this requirement is not met, students' interest and motivation are also lost. In the opinion of Hobson and Puruhito (2018), motivation is also necessary in live lessons in the distance education process. The problems in the field of reading revealed in the study may have been due to the lack of motivation as a reflection of teachers' limited teaching methods and techniques. Another issue was related to reading comprehension. It is stated in many studies in the literature (Afflerbach, 1990; Almutairi, 2018; Anmarkrud and Bråten, 2012; Ateş, 2011; Brevik, 2019; Durkin, 1978-79; Ness, 2016) that reading comprehension strategies should be used in order to ensure a quality reading comprehension instruction. The extent to which these strategies can be implemented in the distance education process is another issue that needs to be emphasized. Since a detailed evaluation could not be made because it was not the focus of this study, it can be said that there is a need for studies that specifically deal with reading comprehension teaching in the distance education process.

First grade teachers and parents emphasized that in emergency distance education, more problems were experienced in fostering the writing skill, which is another pillar of the first literacy process, compared to reading. Incorrectly writing the position and direction of the letters and difficulty in dictation exercises were difficulties on which they concurred. In addition to these problems, teachers also added that the students' writing was illegible and that they held the pencil incorrectly. Similarly, Kargın and Karataş (2021) stated in their study that students made errors regarding the spelling aspects of sounds during the first literacy teaching process, while Uğur-Göçmez and Ünal (2021) reported that spelling errors and malformed letters were among the problems most frequently stated by teachers. The difficulties encountered by teachers and parents in dictation exercises are consistent with the results of some studies (Atik and Avcı, 2021; Özcan and Saydam, 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021). It was stated that the reason for students' difficulties in their dictation exercises was that teachers could not provide enough feedback in this process (Çoruhlu and Uzun, 2021) and that the necessary checks were lacking. Students' problems with holding the pencil correctly and writing legibly may also be associated with the fact that teachers could not provide enough feedback or corrections in the distance education process compared to face-to-face education.

First grade teachers and parents stated that another area of difficulty in the emergency distance education process was communication. While problems in teacher-parent communication were emphasized by teachers, difficulties in student-teacher and student-student communication were expressed more by parents. In the evaluation of teacher-parent communication as a difficulty, the fact that there was a very intense communication process between them and that parents wanted to communicate at all hours of the day and night without any time limit was effective, and this situation was perceived by teachers as interference in their private lives and was considered disturbing. In the distance education process, it became inevitable for teachers to experience an intense communication process, as information exchange, homework submission and necessary feedback mostly took place over the phone. On the other hand, there were also parents who stated that they did not experience an effective communication process. Furthermore, parents stated that due to the difficulty of establishing classroom control in the digital environment, communication between the teacher and student was lacking and a strong bond was not formed. Also among the opinions expressed by the parents was the fact that students' communication with each other was negatively affected and that peer teaching remained in the background. It is thought that the fact that the students were first graders and that for this reason, the teacher and the students did not know each other well enough caused difficulties in communication.

The first grade teachers stated that students also had problems with access to the course. They reported that students could gain access to the course due to the lack of internet and technical infrastructure in their homes, and that the high number of siblings participating in distance education at home negatively affected their continuous participation in classes. Gören et al. (2020) stated that

students did not participate regularly in lessons during the distance education process, while Çilek, Uçan and Ermiş (2021) also reported that teachers had serious problems regarding lack of access and that this situation created inequality of opportunity among students. It can be seen that the findings of the above mentioned studies overlap with those of the current study.

Teachers reported that they had problems with parents during the emergency distance education process. When the teachers' statements are evaluated, it can be understood that parents interfered excessively in the education process, their knowledge about first literacy was insufficient, and they did not provide enough support for their children's education. The fact that parents tried to answer the questions that the teachers asked to students during lessons and that parents' participation in lessons with their children led them to make comparisons among students caused the teachers to have difficulties in the process. Consistent with these findings, Kargin and Karataş (2021) concluded in their study that parents' participation in the lesson created a psychological pressure on teachers and that teachers felt uncomfortable because parents intervened in the process. Similarly, in the study by Kırmızı and Büyükdag (2022), it was stated that the parents told their children the answers to questions asked to students in the background and that this situation caused teachers difficulties in the assessment and evaluation process. The first literacy process takes place during the period when the student needs family support the most. In order for educational activities to proceed effectively during the COVID-19 pandemic, families needed to be sufficiently conscious and to inform children about how to use the screen for educational purposes (Garbe, Ogurlu, Logan and Cook, 2020). In the findings of the study, it was stated by the teachers that parents' pedagogical and technological knowledge about the first literacy process was deficient. Consistent with this finding, in Erol and Erol's (2020) study, parents stated that distance education did not achieve its goal, and that the reason for this was that this process was a new experience for children and parents, in addition to which, parents saw that their pedagogical knowledge was inadequate.

In addition, in the teachers' opinion, another area of difficulty regarding parents was the lack of parental support. When the study findings are examined, it can be seen that this situation occurred especially in state schools in rural areas. Regarding parental support, Özcan and Saydam (2021) also concluded in their study that teachers working in rural areas could not receive adequate parental support. In the study by Kırmızı and Büyükdag (2022), it was stated that students who did not receive parental support were unsuccessful in the first literacy learning process. In fact, the results of the current study are also supported by the findings of a study (Aliyyah, et al., 2020) which revealed that families needed to support the process, but that parents with low digital literacy and who did not have sufficient knowledge about educational activities could not provide enough support to children in distance education.

Some of the parents who participated in the study stated that they had difficulties in the process due to teachers' lack of technological pedagogical content knowledge. It was stated that teachers' technological competence, especially with older age groups, was weak. The results of some studies (Altunkaynak and Çağımlar, 2020; Geçgel, Kana and Eren, 2020) reporting that teachers had deficiencies in terms of technological competencies are similar to the findings of the current study.

Finally, in the study, teachers' and parents' solution proposals for the problems experienced in the process of first literacy teaching in emergency distance education were examined. Teachers and parents stated that they used various solutions to increase motivation and literacy achievement. In addition to this, primary education teachers also suggested solutions to the problem of inadequate internet access.

The solutions that teachers found to increase literacy achievement were educating parents, using digital applications, doing extra lessons, giving homework, using materials suitable for distance education, exchanging ideas with colleagues, playing games, giving rewards and reinforcers, and providing face-to-face education at school. In the research results mentioned earlier, teachers stated that parents' lack of content knowledge was a difficulty. Based on this point of view, educating parents was offered as a solution proposal by teachers in order for parents to support their children at home and help weaker students to increase their literacy achievement. In the studies in the literature, proposed solutions such as providing training to help families carry out educational activities (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021), greater inclusion of digital activities in lessons (Kargın and Karataş, 2021), supporting lessons with games (Babayiğit and Gültekin, 2019; Fauzi and Khusuma, 2020), and conducting remedial face-to-face education (Erbaş, 2021) support the results of this study. On the other hand, the solutions offered by parents were rather limited and included using additional resources, obtaining advice from their immediate circle about the literacy process, and showing more interest in their children.

When the literature was reviewed, it was stated that students studying at primary school level should be well motivated for lessons in distance education (Bozkurt, 2020) and that activities should be carried out to increase their motivation (Bıyıklı and Özgür, 2021). Considering the solution suggestions offered by the teachers to increase students' motivation, it was seen that they communicated more with students and parents, tried to include games and fun activities more in lessons, and utilized digital applications. Results supporting this finding were also found in other studies (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021), and teachers stated that games and digital applications should be included in lessons as a solution proposal for the problems in distance education. As for the parents, they stated that they prompted their children by talking to them, showed more interest in their children than during the normal education process, gave rewards or reinforcers, and organized their study environment.

The teachers offered solutions to the problem of inadequate internet access together with the parents. In families in which the number of children was high and the internet package was limited, parents mentioned that they generated solutions by putting their children's lessons in order of importance.

Finally, all participants were asked for their opinions as to whether first literacy teaching should continue in distance education in the future. The great majority of both teachers and parents stated that face-to-face education should continue. Only a few teachers and parents stated that the face-to-face and distance education processes could continue together in a hybrid way. Similar to this finding, Kantos (2020) concluded in his study that primary education teachers preferred face-to-face education instead of distance education and that the hybrid education model, which was implemented during the pandemic period, would be more beneficial, especially in primary schools.

Based on the results of the study, the internet infrastructure, which is frequently mentioned by teachers and parents in the name of providing equal opportunities to all students in cases where face-to-face education is interrupted, such as during the emergency distance education process, can be improved and internet access can be provided to students free of charge during the distance education period. An adequate amount of technological device support can be provided to families with a large number of children. In order to increase teachers' digital literacy skills, in-service training on online platforms can be organized by the Ministry of National Education. The quality of digital education platforms used in the distance education process can be improved and diversified. During this process, with the aim of guiding parents, who are the biggest supporters of teachers, online training on the stages of the first literacy process and digital literacy skills can be organized.

References

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46. <https://doi.org/10.2307/747986>
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Almutairi, N. R. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. Unpublished Doctoral thesis, Retrieved from <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4212&context=dissertations>
- Altıparmak, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Altuğ, A. & Kumral, O. (2021). Uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma yazma becerisinin kazandırılması: Veli gözünden yaşananlar ve değerlendirmeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 7-18.
- Altunkaynak, M. & Çağmalar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Arçay-Koyuncu, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Non-thesis Master's Project. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arslan, K., Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 192-206.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doctoral Thesis. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, H. & Avcı, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanan 1. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(2), 2458-9373.
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler*

- ve *Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/61198/910183>
- Babayiğit, Ö. & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Bıyıklı, C. & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin COVID-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Bielinski, J., Brown, R., & Wagner, K. (2020). COVID slide: Research on learning loss & recommendations to close the gap. Minneapolis, MN: Illuminate Education. Retrieved from <https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(9), 2281–2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Elsevier Public Health Emergency Collection*. doi:10.1016/S0140-6736(20)30736-4.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227–268. doi: 10.3102/00346543066003227.
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanriverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323. doi: 10.15189/1308-8041.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
- Ekici-Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Master's Thesis). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.

- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 49(1) 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers’ elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra’: Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. doi: 10.25217/ji.v5i1.914
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020). Parents’ experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi: 10.29333/ajqr/8471.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. doi: 10.16916/aded.742352
- Gören, S. C., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Günbaş, N. & Gözükküçük, M. (2020). Views of elementary school children’s parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705
- Gürbüz, E. & Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilkökuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40),1088-1094.
- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the distance: Online course performance and motivation of distance learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kantos, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri, 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 67-81, Elazığ: Asos.
- Kargın, T. & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilkökuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kesik, C. & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilkökuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kırmızı, F. & Büyükdag, G. S. (2022). Öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilkökuma yazma eğitimi sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413. DOI: 10.17679/inuefd.958090

- Koç, E. S. (2020). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Kong, Q. (2020). Practical exploration of home study guidance for students during the Covid-19 pandemic: A case study of Hangzhou Liuxia Elementary School in Zhejiang province, China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 557-561. <https://doi.org/10.15354/sief.20.rp026>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. doi:10.26300/CDRV-YW05.
- Mutlu, H., Yılmaz, E., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet.
- Ness, M. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 55(1), 58-84. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilkokuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86.
- Rizaldi, D. R. & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117-124.
- Rundle, A.G., Park, Y., Herbstman, J.B., Kinsey, E.W. & Wang, Y.C. (2020). COVID-19-related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*, 28, 1008-1009, doi:10.1002/oby.22813.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Şenel-Çoruhlu, T. & Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79. DOI: 10.17539/amauefd.1024195
- Uğur-Göçmez, A. & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- UNICEF [United Nations Children's Fund]. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>

- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945–947, doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi: Uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Şelale.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E., & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(9);38-50.