



**İLKOKULLARDA UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Buse YALABIK

Eskişehir 2022

**İLKOKULLARDA UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA OKUMA VE
OKUDUĞUNU ANLAMA: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Buse YALABIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek Boyacı

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

İLKOKULLARDA UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Buse YALABIK

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2022

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen ilkokul 4. sınıf Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin nasıl yürütüldüğünün ve söz konusu sürece ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin durum çalışması modelinde bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla 4. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci ve sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlem, ses kayıtları, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda gözlenen derslerin Türkçe ders planının beş aşamasına uygun olarak yürütüldüğü görülmüş ve okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak incelenmiştir. Araştırmada hem gözlem süreci hem de öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde yaşanan sorunlar belirlenmiştir. Öğrenme ortamıyla ilgili sorunlarda; bağlantı sorunu, uzaktan eğitim aracında ortama karışan dış ses/ortam sesleri, süre sınırı, vb. yer almaktadır. Okuma becerisiyle ilgili sorunlarda; okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlama hatası, kelime ya da satır atlama, duraklama, hatalı okuma, vb. bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, Türkçe dersleri ve okuma etkinlikleri konularına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri paylaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Türkçe dersi, Okuduğunu anlama, Akıcı okuma, Uzaktan eğitim, Covid-19

ABSTRACT

READING AND READING COMPREHENSION THROUGH DISTANCE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS: A CASE STUDY

Buse YALABIK

Department of Basic Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, August 2022

Advisor: Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI

The purpose of the research is to determine how reading and reading comprehension activities in primary school fourth-grade Turkish lessons are carried out and the views of teachers and students about the process in question. The research was designed as a holistic single case study in the case study model of qualitative research methods. The research was carried out in a primary school in the Tepebaşı district of Eskişehir in the 2020-2021 academic year. The research was conducted with 28 students and classroom teachers who were studying in the 4th grade through distance education due to the COVID-19 epidemic. The data of the research; Participant observation, audio recordings, semi-structured interviews with teachers and students were collected. The collected data were analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, it was seen that the lessons observed were carried out by the five stages of the Turkish lesson plan. Activities for reading and reading comprehension were examined as pre-reading, reading, and post-reading. In the research, the problems experienced were determined when both the observation process and the views of students and teachers were examined. Among the problems related to the learning environment; connection problem, external sound/environment sounds that interfere with the environment in the distance education tool, time limit, etc. is located. Among the problems related to reading skills; accent and intonation errors during reading, word or line skipping, pause, incorrect reading, etc. exists. The views of teachers and students on distance education, Turkish lessons, and reading activities were shared.

Keywords: Turkish lesson, Reading comprehension, Fluent reading, Distance education, Covid-19

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Buse YALABIK

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans öğrenimim boyunca güler yüzünü, bilgisini ve sabrını esirgemeyen, süreç boyunca her zaman desteğini hissettiren, başarılı bir kadın olarak sergilediği duruşa hayran olduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bana kattığınız her şey için size minnettarım.

Öğrenim hayatım süresince bende emeği olan tüm öğretmenlerime, lisans öğrenimimde beni yüreklendiren, değerli görüşlerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY, merhum Dr. Serdar ÇAĞLAK'a teşekkürlerimi sunuyorum. Hem lisans öğrenimimde hem de araştırmamda uzman görüşleriyle yardımcı olan, Prof. Dr. Pınar GİRMEN ve Prof. Dr. Hüseyin ANILAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamda değerli görüşlerini ve önerilerini benimle paylaşan Doç. Dr. Yalçın Bay'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ne zaman yorulsam beni yüreklendiren, benimle sık sık motivasyon konuşmaları yapan, varlıklarıyla hayatıma renk katan ve her zaman desteklerini hissettiğim sevgili arkadaşlarım, Gülizar ÇOBAN, Banu İNCEÖZ, Bahar KÖSE, Mana AMRİ, Ceren DEMİR, İrem SAĞ'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi her anlamda beni destekleyen, hayatımda oldukları için ne kadar şükretsem az olan sevgili aileme; anneciğim Hatice YALABIK, babacığım Mehmet YALABIK, abiciğim Metin YALABIK ve yengem Ebru YALABIK'a sonsuz teşekkürler. Zorluklarla başa çıkmayı sizden öğrenmek, her anımda desteğinizi hissedebilmek bu hayattaki en büyük şansımdır benim.

Ve son olarak teşekkürün en özelini ne zaman umutsuzluğa kapılıp pes edecek olsam desteğini hissettiğim, varlığıyla bana güç veren ve sevgisiyle içimi ısıtan Onur SARI'ya sunmak istiyorum. Hayatımda olduğun için sana teşekkür ederim. Birlikte edineceğimiz nice başarı ve nice güzel anı olduğunu biliyor ve onların da geleceği günleri iple çekiyorum.

Buse YALABIK

Eskişehir 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	Error! Bookmark not defined.
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	5
2. ALANYAZIN.....	6
2.1. Okuma	6
2.1.1. Okumanın amaçları	7
2.1.2. Okumanın önemi	8
2.1.3. Okuma öğretimi ve okuma öğretiminin amaçları.....	9
2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumanın yeri	10

2.1.5. Okuma eğitiminde karşılaşılan sorunlar	11
2.1.6. Okumanın boyutları	13
2.1.7. Okuma süreçleri	16
2.1.8. Okuma türleri	17
2.1.9. Okumada akıcılık ve hızlı okuma	23
2.2. Okuduğunu Anlama	26
2.2.2. Okuduğunu anlamlandırma stratejileri	30
2.3. Uzaktan Eğitim	31
2.4. İlgili Araştırmalar	35
2.4.1. Okuma ile ilgili araştırmalar	35
2.4.2. Salgın süreci ve Türkçe dersi ile ilgili araştırmalar	38
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Gözlem	44
3.3.2. Görüşme	45
3.4. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	49

4.1. Covid-19 Salgını Sürecinde ilkokul Uzaktan Eğitim Kapsamında 4. Sınıf	
Türkçe Derslerinin Gerçekleştirilme Biçimine İlişkin Bulgular	49
Hazırlık etkinlikleri aşaması	50
Anlama etkinlikleri aşaması.....	54
Metin aracılığıyla öğrenme etkinlikleri aşaması	56
Kendini ifade etme etkinlikleri	59
Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri	60
4.2. Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf	
Türkçe Derslerinde Okuma Etkinliklerinin Uygulanma Biçimine İlişkin	
Bulgular	61
Okuma öncesinde yapılan etkinlikler	61
Okuma sırasında yapılan etkinlikler	63
Okuma sonrasında yapılan etkinlikler	64
4.3. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinde	
Okuma Etkinliklerini Gerçekleştirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin	
Bulgular ve Yorumlar	67
4.4. Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4.	
Sınıf Türkçe Derslerindeki Okuma Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine	
Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	70
4.5. Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4.	
Sınıf Türkçe Derslerine ve Okuma Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine	
Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	74

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
---	-----------

5.1. Sonuç.....	86
------------------------	-----------

5.2. Tartışma	88
----------------------------	-----------

5.3. Öneriler	90
----------------------------	-----------

KAYNAKÇA	92
-----------------------	-----------

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1. Hazırlık aşaması.....	50
Tablo 4.2. Anlama aşaması	54
Tablo 4.3. Metin aracılığıyla öğrenme aşaması.....	57
Tablo 4.4. Kendini ifade etme aşaması	59
Tablo 4.5. Ölçme ve değerlendirme aşaması	60
Tablo 4.6. Okuma öncesinde yapılan etkinlikler	61
Tablo 4.7. Okuma sırasında yapılan etkinlikler	63
Tablo 4.8. Okuma sonrasında yapılan etkinlikler	65
Tablo 4.9. Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar	67
Tablo 4.10. Öğrencilerin “Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunu ve bu derslerde neler yaşadığından bahseder misin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları.....	75
Tablo 4.11. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde okuma etkinlikleriyle ilgili neler yaptığınızı anlatır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları	76
Tablo 4.12. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız okuma etkinliklerinde en çok zorlandığınız ve en beğendiklerini anlatır mısınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları	78
Tablo 4.13. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde yaşadığınız sorunlar var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları	80
Tablo 4.14. Öğrencilerin “Sen süreçten daha çok verim alabilmek için neler yapıyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları	82
Tablo 4.15. Öğrencilerin “Eğitim türü olarak bir seçim yapacak olsan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimden hangisini tercih ederdin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Türkçe Dersi Uygulamaları.....	50
---	----



1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen 4. Sınıf Türkçe derslerindeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya var olduğu zamandan bu yana sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Yaşanan değişimler pek çok alışkanlığı geride bırakıp yerine yenilerinin geçmesine vesile olmuştur. Bilgi olağanüstü bir hızla çoğalmaya devam etmiş ve insanlığın yeni bilgiler öğrenme içgüdüğü hep aynı kalmıştır. Bireyin yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi bu yeni bilgi ve gelişmelere ulaşmasıyla mümkün olacaktır (Kartal ve Özteke, 2010). Bireylerin bu bilgilere ulaşmasında ve hem kendisinin hem de ülkesinin gelişmesinde ise dil becerilerinin, özellikle de okuma becerisinin, yeri yadsınamayacak kadar önemlidir.

Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşüncüyü zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir (Güneş, 2012, s.2). Okuma, görme engeli olmayan bireylerin görmesi ile, görme engeli olan kişilerin kabartma harflere dokunması ile başlar. Duyular ile algılanan harfler beyne iletilir ve beyinde anlamlandırılır. Dolayısıyla okumanın zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir. Okumanın temel amacı, okunan metinden anlam kurma ve anlamı beyinde yapılandırmadır (Akyol, 2014; Yılmaz, 2018). Bireylerin okuma becerilerinin gelişim düzeyleri ile düşünce ve anlamlandırma güçlerinin gelişmesi doğru orantılıdır. Bireylerin kültürel birikimlerini arttırmalarında, toplumla etkileşim içinde olmalarında ve bireysel gelişimlerini sağlamada etkisi olan okuma becerisinin tanımlarında, anlamının önemi de vurgulanmaktadır. Anlamlandırmadan yürütülen mekanik okumaların, amaçlarına ulaşamayacağı düşünülmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2021).

Bireyler eğitim hayatlarında ya da yaşadıkları toplumla etkileşimde bulunduklarında pek çok okuma faaliyeti gerçekleştirmektedirler. Bunun için gerekli olan okuma becerisinin kazanılmasında ilkökul yıllarının önemli bir yeri vardır. Çünkü bireyler ilkökula başladıkları yıldan itibaren okuma eğitimi alır. Bireylerin okuma düzeyi özellikle akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Bireylerin okuma eğitimi almaya

başladıkları süreçte anlama becerileri de geliştirilmelidir. İlkokul yıllarında edinilen okuduğunu anlama becerisi tüm öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Yılmaz, 2008b). 21. yüzyıl bireylerine verilen okuma eğitiminde yalnızca okuma becerisini kazanmaları değil; bunun yanında bilgiye erişme, organize etme, sorgulama ve analiz becerilerini geliştirmiş olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Okuma becerilerinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin önemi, öğretim ortamlarının verimliliği, derslerde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerinin uygunluğu gibi durumların yeterli bir okuma eğitiminin etkenlerinden olduğu da unutulmamalıdır.

İlkokul 4. sınıf Türkçe derslerindeki okuma eğitimi ve akıcı okuma etkinliklerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmiştir. COVID-19 salgını sebebiyle birçok ülkede başta geçici olarak eğitime ara verilmiştir. Türkiye’de görülen ilk COVID-19 vakasının ardından MEB’e bağlı kurumlarda 16 Mart 2020; YÖK’e bağlı kurumlarda ise 25 Mart 2020 tarihinde geçici süre yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu tarihin ardından okullar ve üniversiteler uzaktan eğitim ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme kararı almışlardır. Ülkemizde uzaktan eğitim faaliyetleri EBA, TRT ve diğer çevrimiçi uygulamalarla yürütülmüştür (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021).

Uzaktan eğitim, fiziksel olarak farklı yerlerde bulunan bireylerin eğitim hizmeti almalarına olanak sağlayan bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır (Alan, Biçer ve Can, 2020). Kullanılan ortam ve zaman yönünden serbest olup aynı zamanda pek çok etkileşim yönteminin de kullanılabildiği bir eğitim türüdür. Bu nedenle öğretmenler uzaktan eğitimden verim alabilmek için bireysel farklılıklara dikkat etmeli ve bireylerin öğrenmelerini sık sık kontrol edilebilecekleri bir ortam sağlamalıdır (Baş ve Sirem, 2020; Kaya, 2002). Gelişen teknoloji, uzaktan eğitime kolayca geçebilmemizi sağlasa da pek çok avantaj ve dezavantajlarına rastlanmıştır. Ülkemizde COVID-19 salgını ile hayatımıza zorunlu olarak aniden dahil olan uzaktan eğitim, eğitimin her kademesini etkilediği gibi ilkokul öğrencilerini ve Türkçe derslerinin verimliliğini de etkilemiştir (Balcı ve Kolcu Canatar, 2021). COVID-19 salgını sürecinde yürütülen Türkçe derslerinin ve bu derslerde gerçekleştirilen okuma eğitiminin verimliliğini uzun erimde gözlemleme şansına sahip olmakla birlikte bu süreçte derslerin nasıl yürütüldüğüne ve daha etkili hale getirmek adına alınabilecek önlemlerin neler olabileceğinin araştırılması bu araştırmanın ortaya çıkış noktasını ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, COVID-19 salgını nedeniyle ilkökul 4. sınıfta uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen okuma (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) etkinliklerinin nasıl yürütüldüğünün ve söz konusu sürece ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

Genel amaç doğrultusunda belirlenmiş olan alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında;

1. İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. İlkokul 4. Sınıf Türkçe derslerinde okuma etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?
3. İlkokul 4. Sınıf Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar nelerdir?
4. İlkokul 4. Sınıf Türkçe derslerine ve okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

COVID-19 salgını, 2020 yılının başlarında kendini göstermiş ve kısa süre içerisinde tüm dünyaya yayılıp Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın ilan edilmiştir. Ülkeler salgının yayılım hızını kontrol altına alabilmek adına pek çok önlem almıştır. Bu önlemlerin eğitim alanındaki yansıması da uzaktan eğitimidir. Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler gibi pek çok kişi uzaktan eğitimden etkilenmiştir. Hayatımıza aniden ve zorunlu olarak dahil olan uzaktan eğitim sürecinde bazı aksaklıkların yaşanması olası bir durumdur.

Alan yazında COVID-19 salgınının eğitime yansımaları, derslerin yürütülmesi, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde neler yaşadıkları, sınıf ortamında yapılan etkinliklerin online ortama uyarlanması, ilk okuma yazma öğretimi gibi konuları ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akdeniz ve Avcı, 2021; Altuğ, 2021; Arçay Koyuncu, 2022; Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Saygı, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). Bahsedilen çalışmalarda ele alınan genel sorunlar haricinde uzaktan eğitimden etkilenen alanlardan biri de okuma ve okuduğunu anlama becerisidir. Okuma eğitiminde uzaktan

eğitimin öncesinde var olan okuma hataları, okuma alışkanlıklarının düşük olması, okuduğunu anlamada tercih edilen yöntemler ya da okuma eğitimine gereken önemin verilmemesi gibi sorunlara uzaktan eğitim sürecinde yenilerinin eklenmesi oldukça büyük bir olasılıktır.

Okuma ve anlamada ortaya çıkan sorunların giderilmesi için ilkökul yıllarında yaşanan sorunların doğru biçimde belirlenmesi, yaşanan süreçte öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl yönettiğine ilişkin var olan durumun ortaya konulması ve yürütülen derslerin eksik kalan yanlarının fark edilip bu konuda çeşitli önlemlerin alınması önemli görülmektedir.

Okuma eğitimi konusunda alanyazın incelendiğinde yapılan çoğu araştırmada öğrencilerin yaşadığı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının ya da okuma hatalarının tespiti, okuduğunu anlamayı geliştirecek yöntemlerin denenmesi, okuma ve okuduğunu anlamının gelişimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadığı sorunların giderilmesi üzerinde durulduğu fark edilmiştir (Yılmaz, 2008b; Belet ve Yaşar, 2007; Akyol ve Baştuğ, 2015; Akyol ve Baştuğ, 2012; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Kodan ve Akyol, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017; Akyol ve Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Baydık, 2011; Altun, Ekiz, ve Odabaşı, 2011; Kocaarslan 2013). Ayrıca Türkiye’de okuma eğitime yönelik ağırlıklı olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunması ve bu metinlerdeki soruların yanıtlanması şeklinde çalışmaların yapıldığı ortaya konulmuştur (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili olarak gerçekleştirilecek bu çalışma, uzaktan eğitim gibi alternatif bir eğitim ortamında okuma ve okuma eğitimi etkinlikleriyle ilgili bir çalışma olması bağlamında oldukça önemlidir. Çünkü alanyazında okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan etkinliklerin incelemesiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma olmasına ek olarak hızla dahil olunan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan okuma etkinliklerine uyum sorunlarıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin özellikle okuduğunu anlama ile ilgili olan boyutu üst düzey okuma becerilerin kazandırılması bağlamında ele alınarak öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda var olan başarılarının tespiti, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinin nasıl gerçekleştiği, varsa yaşanan sorunlara çözüm önerisi sunulması bağlamında da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sınırlılıklar söz konusudur.

- Araştırma bulguları 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde bulunan bir ilkokulda, COVID-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 28 öğrenciyle,
- Seçilen şubenin sınıf öğretmeniyle,
- Salgın sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı seçilen uzaktan eğitim aracıyla,
- 8 haftalık Türkçe dersi okuma etkinlikleri gözlemiyle,
- Dersleri gözlenen öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2014).

Akıcı Okuma: Akıcı okuma, anlamayı engelleyecek şekilde kelime tanıma sorunu yaşamama ve otomatik okuma yeteneği (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s.9).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek (Yılmaz, 2008b, s. 214).

Uzaktan eğitim: Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi (TDK, 2021).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeve ve alanyazın taramasına yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Bireylerin yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahip olan ve bugüne kadar pek çok tanımı yapılan okuma, Türk Dil Kurumu tarafından “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” (TDK, 2021) olarak ifade edilmiştir.

Özdemir’e (2018, s.11) göre okuma, “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama”, Akyol’a (2014, s.33) göre “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci”, Ülper’e (2019, s.3) göre ise okuma, “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” şeklinde tanımlanmaktadır. Epçaçan (2009, s.207) ise “insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde *anlama* hedefi vardır.” şeklinde tanımlamıştır. Başka tanımlarda ise okuma, gözün satırlar üzerindeki sıçramaları sonucunda yazılı harf ve işaretlerin duyu organları aracılığıyla algılanması, kavranması, anlamlandırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi fiziksel, bilişsel ve toplumsal yönleri bulunan bir etkinliktir (Rayner, vd., 2012; Karatay, 2018; Sever, 2015; Öz, 2011; Güneş, 2019). Okumanın fiziksel yönü; görme, işitme ve konuşma organlarının yanında ortam, materyal gibi unsurların içinde olduğu okuma sürecinin başlangıç aşaması olarak görülebilir. Okumanın bilişsel yönü; sembollerin zihinde anlamlandırmasını kapsar. Okumanın sosyolojik yönü ise; bireyin çevresindeki her olay ve kişilerin okuma eğitimi üzerindeki rolünü içerir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2021, s.114). Bunun yanında okuma becerisi üç boyutta incelenmektedir. Bunlar *işlem*, *etkileşim* ve *anlama* boyutudur. *İşlem boyutu*, okuma sürecinde yapılan fiziksel ve zihinsel işlemleri içermektedir.

Bunlardan görme, anlama ve zihinde yapılandırma olarak üç aşamada bahsedilebilir. Görme aşaması, okuma sürecinin başlangıç aşamasıdır. Metinlerin, sembollerin, resimlerin görülmesiyle okumaya başlanır. Algılanan görsel unsurlar beyne aktarılır ve anlama aşaması başlar. Bu aşamada dikkat önemli bir yer tutar. Birey okuma amacına göre dikkat yoğunluğunu, süresini, okuma amacını ve adımlarını belirler. Tüm bunların ardından zihinde yapılandırma işlemine geçilmektir. Bu aşamada beyne aktarılan bilgiler, beyinde çeşitli işlemlerden geçirilir ve zihinde yeniden yapılandırılır. Okumanın *etkileşim boyutu*, fiziksel ve zihinsel etkileşim olarak ikiye ayrılır. Fiziksel etkileşimde bireylerin kitap, metin, resim, yazı vb. unsurlarla girdiği etkileşimdir. Zihinsel etkileşim, okuyucunun okuduğu metindeki düşüncelerle ve metnin yazarıyla geçtiği etkileşimdir. Burada bireyler okuduğu metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasında etkileşim kurar. Son olarak *anlama boyutu*, okuma sürecindeki en önemli boyuttur. Burada okuyucu metin, ortam ve aktarılan düşüncelerle etkileşime girerek okuduğunu anlamlandırır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2021; Güneş,2020).

2.1.1. Okumanın amaçları

Okuma amaç odaklı bir beceridir. Bir metni anlamak veya anlamlandırmak, en temel okuma amacıdır. Bireyler boş zamanlarını değerlendirmek, merak ettikleri bir konuyu öğrenmek, bilgi edinmek ya da okul derslerine çalışmak için okuma yapabilir. Bunun yanında okuru bir metni okumaya yönelten amaçlar hem ne için okuyacağına hem de nasıl okuyacağına yönelik soruları barındırır (Ülper,2021). Okuma amacı belirlemek okumanın kalitesine etki gösterir. İyi okuyucuların okumaya başlamadan önce okuma amacı olması gerekir. Bu onların okurken kullanacağı stratejiyi belirleyeceği gibi; okuma hızını ve okuduklarından öğreneceği bilgileri de etkiler (Akyol,2014).

Okumayı bir metinden bilgi almanın ve alınan bu bilgiyi tutarlı bir şekilde yorumlamanın yolu olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, s.8) okumanın amaçlarını aşağıdaki gibi yedi başlık altında toplamıştır:

1. *Basit bilgileri taramak için okuma*, genellikle belirli bir kelime, belirli bir bilgi parçası veya birkaç kelime öbeği için metni ya da dijital bir ekranı taramaktır.
2. *Hızlıca gözden geçirerek okuma*, bir metni okurken önemli bilgilerin nerede olabileceğini anlamak için yapılır.

3. *Metinlerden öğrenmek için okuma*, okurun bir metinden önemli miktarda bilgi edinmesi gereken durumlarda yapılır.

4. *Bilgiyi bütünleştirmek için okuma*, okuyucunun kendine hedef belirleyip okunan metni bu hedefe uygun olarak sentezleyebilmesi, bilginin önemini değerlendirebilmesidir.

5. *Yazmak için gerekli bilgileri arayarak okuma*, bilgiyi entegre etmek için okumadaki gereklilikleri barındırır.

6. *Eleştiri metinlerini okuma*, önceki iki amaçta belirtilen becerileri gerektirir.

7. *Genel anlayış için okuma*, akıcı bir okuyucu tarafından kelimelerin hızlı ve otomatik işlenmesi, ana fikirlerin genel anlam temsiline oluşturulması gibi beceriler gerektirir.

2.1.2. Okumanın önemi

Günümüz toplumlarında bireyler, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi edinmek ya da bilgi vermek; kısaca toplumsal gereksinimlerini karşılamak için dil becerilerini kullanarak iletişim kurmaktadır. Temel dil becerilerinden olan okuma; bireylerin düşüncelerine, öğrenmelerine, gelişmelerine ve yaşamlarını sürdürmelerine katkı sağlar. Okuma, metinlerin, dolayısıyla kültürel birikimin, nesilden nesile aktarılmasında önemli bir yer tutar (Özkan ve Başkan, 2020). Okuyan bireyler diğerlerine ihtiyaç duymadan kendi okuma yetenekleriyle kendileri için öğrenirler. Okuma bireylerin çevresine karşı olan bakışını geliştirir (Özdemir, 2018).

Okuma; öğrenme için başvurulacak temel bir strateji olduğundan eğitimin her aşamasında geliştirilmesi gereken bir beceridir (Aktaş ve Bayram, 2018, s.1402). İlkokulda kazanılması gereken dil becerilerinden biri olan okuma, eğitim süreci devam ettikçe öğrencilerin bilgiyi edinmesinin yanı sıra bağımsız olarak öğrenmesini sağlayan en önemli beceri haline dönüşür. Çünkü öğrenciler, okuma becerilerini geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar. Bunun yanı sıra okuma becerisini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başarabilmektedir. Ayrıca okullarda öğrenme öğretme sürecindeki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması okumayı ve okuduğunu anlamayı ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2020).

Okuma özelden genele gidilecek olursa başta bireyin kendisini keşfetmesini, bağımsız öğrenmesini, kendini geliştirmesini ve bunun sonucunda da ülkesine katkı sağlamasını, ülkesinin gelişmesinde rol oynamasını sağlar. Okuryazar oranı ile bir ülkenin gelişmişlik düzeyi arasında doğru orantı vardır. Dolayısıyla bir ülkede okuryazar oranı arttıkça gelişmişlik de artar.

2.1.3. Okuma öğretimi ve okuma öğretiminin amaçları

Türkçe dersinin dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bilgi edinme aracı olması yönüyle yaşam süresince bireylerin öğrenmesini sağlamaktadır. Eğitimin neredeyse tamamında okuma becerisi ile bilgiye ulaşılmaktadır (Aytan, 2015). Bireylerin yaşamında önemli bir yaşam becerisi olan okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi süreci, okuma eğitimi süreci olarak açıklanabilir. Okuma, dil becerilerine olduğu gibi zihinsel becerilere de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yüzden Türkçe derslerinde okumaya daha fazla önem verilmekte ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2016). İlköğretimin ilk yıllarında çocukların daha sonraki yıllara göre aldıkları kötü eğitimin okuma performansı üzerinde doğrudan etkisi vardır. Ayrıca ilkokulda kendini gösteren zayıf okuma performansı eğitim ilerledikçe de devam eder (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002).

Okuma eğitiminin ve okuma becerisinin diğer derslere olan etkisi yapılan pek çok çalışmada gösterilmiştir. Okuma becerisi gelişmiş olan ve okuduğunu anlayabilen öğrenciler diğer derslerinde de başarılı olmaktadır. Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrencinin matematik dersinde problemleri iyi anlayamadığı ve problem çözme becerisini geliştiremediği de bu çalışmalarda görülmüştür (Boz, 2018; Yılmaz, 2011; Özdemir, Sertöz, 2006).

Okullarda verilen anadil eğitimi; okuyan, okuduğunu anlayabilen, zihinlerindeki düşünceleri sözcüklere yansıtabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi kazanmış bireylerin akademik başarılarına etkisi olumlu olurken, bu beceriyi kazanamamış bireylerin akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bireyler sadece Türkçe derslerinde değil, tüm derslerde ve sınavlarda zorlanabilir. Bu nedenle özellikle ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı geliştirici strateji ve teknikler konusunda öğrencileri geliştirmeleri gerekir. Türkçe dersi öğretim programlarında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini

geliştirici uygulamalar yer almaktadır. Ancak bunlar yeterli değildir. Öğretmenlerin öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini kazandırıp öğrencilerin bu stratejileri günlük hayatlarında kullanabilir hale gelmesini sağlamaları gerekmektedir (Yılmaz, 2008b). Ön bilgileri kullanma, beyin fırtınası yapma, özetleme, not alma, eleştirme, analiz ve sentez yapma gibi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulanan stratejiler, okuduğunu anlamlandırma sürecinde oldukça önemlidir (Aktaş ve Bayram, 2018, s.1403).

2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumanın yeri

MEB'in 2019'da yayınladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "okuma" kazanımları şu başlıklar altında sıralanmıştır (MEB, 2019):

1. sınıf: Okumaya Hazırlık, Akıcı Okuma, Anlama
- 2., 3. ve 4. sınıflar: Akıcı Okuma, Söz Varlığı, Anlama

Okumaya hazırlık, okuma materyalindeki temel bölümleri tanıma, harfi tanıma ve seslendirme, heceleri, kelimeleri, basit ve kısa cümleleri, kısa metinleri okuma gibi kazanımlardan oluşur.

Akıcı okumada; noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, şiir okuma, görsellerden hareketle kelimelerin anlamlarını tahmin etme, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okuma, kelimelerin zıt anlamlarını tahmin etme ve okuma stratejilerini uygulama gibi kazanımlar 4. sınıfa kadar ortaktır. 4. sınıfta metinleri türü ve özelliklerine göre okuma kazanımı dahil edilmiştir.

Anlamadaki, görsellerle ilgili soruları cevaplama, görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin etme, metinle ilgili soruları cevaplama, okuduklarını ana hatlarıyla hatırlama, metnin konusunu belirleme, metnin içeriğin uygun başlık/başlıklar belirleme, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrama kazanımları 1. sınıf dahil olmak üzere hepsinde ortaktır. 2. sınıfta, metin türlerini tanıma, okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirleme ve yazılı yönergeleri kavrama kazanımları eklenmiştir. 3. sınıfta, metinleri oluşturan öğeleri tanıma, metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt etme, okudukları ile ilgili çıkarım yapma, yazılı yönergeleri kavrama, tablo ve grafiklerde yer alan soruları cevaplama, görsellerle okuduğu metni ilişkilendirme, kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrama gibi kazanımlar dahil edilmiştir. 4. sınıfta ise metinler arasında karşılaştırma yapma, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili

bir şekilde kullanma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade etme gibi kazanımlar eklenmiştir.

Söz varlığında ise, görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etme, kelimelerin zıt anlamlarını ve eş anlamlarını tahmin etme 2., 3. ve 4. sınıflarda ortaktır. 3.sınıfta, eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt etme kazanımı eklenmiştir. 4. sınıfta ise, okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirleme, deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrama, bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme gibi kazanımlar dahil edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde okumaya yönelik şu amaçlar belirlenmiştir:

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
3. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
4. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019, s.8).

2.1.5. Okuma eğitiminde karşılaşılan sorunlar

İyi bir okuma ve okuduğunu anlama öğretimi öğrencilere sürekli olarak farklı okuma deneyimleri sağlayan ve yeni fikirler sunan öğrenme aktivitelerinden oluşur. Bu öğrenme aktiviteleri vasıtasıyla okuyucular, farklı metinlerde kendilerine sunulan bilgiyi nasıl elde edeceklerini anlamalarını sağlayan becerileri kullanmayı öğrenirler (Pressley, 2006'den akt: Ateş ve Yıldırım, 2014, s.238). Ancak ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama eğitimine yönelik sorunlar bulunmaktadır.

Bu sorunlardan ilki, sınıflarda öğretmen tarafından sorulan soruların düzeyinin yetersiz kalıyor olmasıdır. Öğretmenlerin derslerde anlamayı ölçmek için sordukları sorular genelde basit anlama düzeyinde kalmaktadır. Ders kitaplarında da yoğun olarak bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlamaya yönelik soru türleriyle karşılaşılmaktadır. Ateş ve Akyol'un (2013), hazırlamış oldukları çalışmada öğretmenlerin sorgulayan bir tutum

içerisinde oldukları, ancak bu sorgulamaların anlam kurmaktan daha çok metnin içeriğini öğrenmeye yönelik olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında Akyol, vd.'nin (2013), anlamaya yönelik sorulan soruların tespit edilmesi için yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak basit anlama düzeyinde soru sormaya eğilimli olduklarını ve soru sorarken ders kitaplarına bağlı kaldıkları tespit edilmiştir. Benzer (2019), konuyla ilgili olarak Türkçe ders kitaplarındaki (5,6,7 ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama sorularını PISA'daki yeterlik düzeylerine göre incelemeye aldığı bir çalışma hazırlamıştır. Çalışmada, en üst düzeydeki soruların en çok 8. sınıflarda, en az 5. sınıflarda olduğunu görülmüştür. PISA okuma becerileri düzeylerinde en üst seviye olan 6. düzey, 6. Sınıflarda bir tane bulunurken 5,7 ve 8. sınıflarda hiç bulunmamaktadır.

Okuma ve okuma eğitimindeki sorunlarda en sık karşımıza çıkabilecek konu okuma alışkanlığıdır. Okuma eyleminin süreklilik kazanması durumunda okuma alışkanlığı kazanılır. Toplumsal gelişime oldukça katkısı olan okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazanılan bir davranıştır (Yılmaz ve Çakmak, 2009). Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile, çevre, okul öncesi eğitim ve temel eğitimde alınan okuma eğitiminin etkisi bulunmaktadır. Bunların yanında çocukları doğru kitaplarla karşılaştırmak da okuma alışkanlığının kazanılmasında oldukça etkili bir faktördür. Ailelerin ya da öğretmenlerin çocuk edebiyatına yeterince hâkim olamamaları durumunda çocuklarda okuma tembelliği ve okumayı sevmeme gibi durumlarla karşılaşılabilir veyahut çocuklara sürekli aynı türden kitaplar sunulması durumunda çocuklar bu tekdüzelikten sıkılmakta bakış açıları sınırlandırılmaktadır (Aytaş, 2003).

Okuma eğitiminde ortaya çıkan sorunlar direk konuyla ilgili olan sorunlar olabileceği gibi eğitimin her alanını etkileyen sorunlar da olabilir. Eğitimde öğretim faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmek için ihtiyaç duyduğumuz belli temel faktörler vardır. Bunlar psikolojik faktörler, fiziksel ortam ve öğrencinin fizyolojik durumu şeklinde sıralanabilir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Tüm bu etmenlerin sağlıklı seviyelerde kalması öğrenme başarısını da beraberinde getirecektir.

Eğitim, kesintisiz bir şekilde sürdürülmesi gereken bir süreçtir, bu nedenle eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması gerekir. Toplumların yaşadığı bazı olgusal sorunlardan dolayı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değişikliğe gidilmektedir. Bu sorunlara depremler, erozyonlar, tsunamiler, hortumlar, sel baskını, yangınlar veya bulaşıcı hastalık salgınları (pandemi) şeklinde örnekler verilebilir. Tüm bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla zaman zaman uzaktan eğitime yönelimler olmaktadır. 2020

yılında ortaya çıkan salgında, eğitim öğretim faaliyetlerinin tüm dünyada uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi de bu duruma bir örnektir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020, s.1262; Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s.29).

Eğitim faaliyetleri salgın dolayısıyla belli bir süre uzaktan yürütülmüştür. Dolayısıyla bu süre zarfında gerçekleşen derslerde eğitimin nasıl yürütüldüğü merak konusudur. Uzaktan eğitim sürecinde kaynak yetersizliği, iletişim sorunları, süre sıkıntısı gibi etmenler eğitimin kalitesini etkilemiştir.

2.1.6. Okumanın boyutları

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2012, s.2). Bu süreçte görme, algılama, seslendirme ve ortam gibi özellikler okumanın fiziksel boyutunu; anlama ve beyinde yapılandırma zihinsel boyutunu oluşturmaktadır.

Literatürde genellikle okumanın fiziksel ve zihinsel boyutu üzerinde durulmuştur. Ancak okumanın toplumsal (çevresel) boyutunu da göz ardı etmemek gerekmektedir. Dolayısıyla okumanın boyutları fiziksel, zihinsel ve toplumsal olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

2.1.6.1. Okumanın fiziksel boyutu

Göz hareketleri, göz duruşları, görme genişliği (aktif görme alanı ve açısı), okuma mesafesi, punto, vurgu, tonlama ve ses organları okumanın ilk aşaması olan görme ve seslendirme boyutunun unsurlarını oluşturur (Güneş, 2019, s.33; Kardaş, 2018). Bahsedilen unsurların haricinde okumanın yapıldığı ortamın özellikleri (ısı, ışık, ses, oksijen düzeyi, vb.) de okuma sürecini etkiler (Varışoğlu, 2018).

Okuma sırasında göz, satırda ve satırdaki kelimeler üzerinde durup odaklanmalar yapar ve sözcükleri algılar, sonra satır üzerinde sıçramalarla ilerler (Sever, 2015; Güneş,2019). Okuma eylemi sırasında gözün satır sonuna ulaşınca sonraki satırın başına geçmesine tekrar sürme denir. Tekrar sürme hızı bireysel farklılıklar gösterebilir (Karataş, 2018). Okuyucu gördüğünü zihne aktarırken birtakım aksaklıklar yaşayabilir, bu aksaklıkların olması durumunda göz satırda geriye döner ve yapılan bu geri

dönmelerle okuma hızı yavaşlar. Geri dönmeleri daha az olan okur, iyi okuyucudur denebilir (Varışoğlu, 2018).

Gözün sıçramalar ve odaklanmalar yapmasıyla gerçekleşen okuma eyleminde başlangıçta bu sıçrama ve odaklanmalar düzensizdir. Bireyin okuma becerisinin gelişmişlik düzeyi ve metne karşı olan ön bilgisi, sıçramaların hızı-aralığı üzerinde etkilidir (Karatay, 2018; Varışoğlu, 2018). Gözlerin görüntüyü alması sıçramalar sırasında değil; odaklanmada gerçekleşir. Her bireyin odaklanma sırasında gördüğü kelime uzunluğu aynı değildir. Kimi kelimenin bir bölümünü görürken kimisi de tümünü görebilir. Bu gözün odaklanma sırasında gördüğü alan olarak tanımlanan görme genişliğine karşılık gelmektedir. Göz, sıçramalar sırasında ortalama 13-16 harf görür ancak okuma becerisi gelişmemiş bir bireyde bu sayılar azalabilir. Dolayısıyla görme genişliği okurun gelişmişlik düzeyi ile değişkenlik gösterebilir (Güneş, 2018; Karatay, 2018; Varışoğlu, 2018).

Gözün sembolleri algılaması okumanın ön koşuludur. Metinde yer alan ve okuma sürecinde gözün netlik alanına giren sözcükler ilk olarak harflerine ayrıştırılır. Harflerin tüm yönleri incelenir, ses karşılıkları bulunur ve harflerin dizilişine göre seslendirmesi yapılır. Harfleri sese dönüştürme, zihinde otomatik olarak yapılır. Birey sessiz okuma sırasında da harfleri sese dönüştürür. Okuma eyleminin otomatik olarak gerçekleşen bir adımı da harfleri sese dönüştürmedir. Ancak bu adım anlamlandırmada tek başına yeterli değildir. Göz, algıladığı bu sembolleri beyne gönderir ve böylece beyinde yapılandırma süreci başlar. Ardından gözün netlik alanına metinde yer alan diğer sözcükler sırasıyla girer ve tüm bu süreç onlar için de tekrarlanır (Bahar, 2020; Girmen, 2019).

Okuma eyleminin fiziksel boyutunda okuma ortamının özellikleri de önemli bir yer tutar. Okuma eyleminin yapıldığı ortamdaki en önemli faktör ortamın aydınlık düzeyidir. Gözün sağlıklı seviyede görebilmesi için ortamın yeterli ışık düzeyinde olması gerekir, bu en doğal olarak gün ışığı ile sağlanır. Gün ışığının yetersiz olduğu durumlarda yapay aydınlatma kullanılır ancak bu aydınlatma türünün direk olarak okuyucunun görüş alanına girmesi göz sağlığını olumsuz etkileyecektir. Yapay aydınlatmanın, omuz arkasından gelecek şekilde olması gerekmektedir. Ortamın aydınlatma düzeyin dışında ısı düzeyi ve oksijen düzeyinin de iyi ayarlanması gerekmektedir. Örneğin ortamdaki oksijen miktarının azalması, bireyde dikkat eksikliği, baş ağrısı, uyku hali gibi sorunlara yol açabilir. Ayrıca ortamdaki ses düzeyi de önemli bir faktördür. Ancak bu kişiden kişiye

farklılık gösterebilir. Kimi okur sessiz ortamda daha rahat odaklanırken kimi okur ise müzikli ortamda daha rahat okuyabilmektedir (Varışoğlu, 2018).

Okuma eylemi sırasında fiziksel ve zihinsel süreçler iş birliği içerisinde ilerler. Görme ve algılama okumanın ilk adımıdır. Görüntülerin beyne aktarılmasıyla zihinsel süreç başlar (Girmen, 2019).

2.1.6.2. Okumanın zihinsel boyutu

Okumanın fiziksel boyutunda, okuma eyleminin ilk adımı olan görme aşamasında göz metindeki sembolleri görür, algılar, beyne iletir ve beyinde anlamlandırılır. Anlamlandırma sırasında ise metin hakkındaki önbilgiler devreye girer. Metinden okunan bilgilerle önbilgilerin karşılaştırılıp ve anlamlandırılması süreci okumanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Okumanın zihinsel unsurlarında yer alan yazı bilimsel, anlam bilimsel, ses bilimsel boyutlar ile dikkat de önemli yer tutar. Tüm bu boyutların eş zamanlı iş birliği sonucunda okumanın zihinsel boyutu oluşur (Bahar,2020).

Okuma sırasında gözün gördüğü harf, kelime, kelime grubu, şekil ve semboller beynin görüntüleme merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum merkezi ve okuma merkezinde çeşitli işlemlerden geçerek anlamlandırılır. Bilginin anlamlandırılmasında beynin sol ve sağ yarım küresi iş birliği içindedir. Beynin sol yarım küresi daha çok okumanın kod çözme ve seslendirmesi ile ilgilenirken, sağ yarım kürede daha çok soyut işlemler gerçekleşir. Sol yarım kürenin metni okumasının ardından sağ yarım küre metne yorum katar. İyi bir okuma eylemi için beynin iki yarım küresi de iş birliği içerisinde (Kardaş, 2018).

Beyinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri üzerinde belirleyici işlevleri olan Broca ve Wernicke alanları bulunmaktadır. Bu alanlar anlama ve anlatma becerileri ile doğrudan ilgilidir (Kaya, 2020). Broca alanı okuma ve konuşma gibi dil fonksiyonlarının gerçekleştiği alandır. Broca alanında oluşan bir hasarda bireyin sesli okuma ve konuşma gibi eylemlerinde bozukluklar oluşur. Broca alanında hasar olan bir okuyucu, okuma sırasında vurgu ve tonlamayı hatalı yapar. Bu da okunanın yanlış anlamlandırılmasına sebep olur. Wernicke alanı bireyin işitme, okuma, anlama becerilerinde oldukça önemli yer tutan bir alandır. Bu alanda hasar oluşan bireyler işittiklerini ya da okuduklarını anlamlandırmakta güçlük çekerler (Kardaş, 2018).

Beyinde bulunan tüm alanlar okumanın, anlamının oluşumunda tek başına yeterli değildir. Beyin mükemmel bir uyum ve eşzamanlılık ile okuma eylemini gerçekleştirir.

2.1.6.3. Okumanın toplumsal boyutu

Bireyin içinde bulunduğu çevre okuma alışkanlığındaki en hayati unsurlardan biridir. Bireyin okul yaşantısında edinmiş olduğu kelime bilgisinin günlük yaşamında kullanılma durumu, çevresindeki bireylerin okumaya karşı olan bakışı, okul dışında yaptığı okuma etkinliklerinin sıklığı bireylerin okumaya karşı olan ilgi, istek ve alışkanlığını önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyin ailesi, arkadaşları ya da akrabalarında okuma için rol model olabilecek biri bulunmuyorsa, bireyin ailesinde okuma alışkanlığı pek görülüyorsa, birey kitaba ya da kütüphaneye ulaşmakta zorlanıyorsa okuma ilgisinin de yüksek olması beklenemez (Bahar, 2020).

2.1.7. Okuma süreçleri

Okuma, karmaşık bir süreçtir. Bu pek çok bilişsel durumu içinde barındırdığı gibi fiziksel ve psikolojik yanı da olan bir süreçtir. Bunun yanında okuma için yazılı bir metinle gerçekleştiğinden ve okurun yazılı metindeki kodları çözmesini gerektirdiğinden dilsel bir süreç olduğu söylenebilir (Ülper, 2021). Tüm süreçlerin bağlantılı ve iş birliği içerisinde olması okurun metni iyi kavraması için önemli olacaktır. Sever (2015), okuma sürecini dört başlık altında şu şekilde toparlamıştır:

1. Okuma Bir İletişim Sürecidir: Metin yazarın zihnindeki düşüncelerin metinde kodlanması ile oluşur. Okur ise metinle karşılaştığında bu kodları çözümleyerek işe başlar. Okur kodları görme, gerekirse seslendirme, beyne aktarma ve ön bilgileri ile karşılaştırma gibi süreçlere başvurarak yazarın aktardığı düşünceleri algılar. Böylece okur, yazarın kendi zihnindeki düşünceleri aktardığı yazıları okuyarak anlamış olur. Dolayısıyla bu okur ve yazar arasında geçen bir iletişim sürecidir.

2. Okuma Bir Algılama Sürecidir: Okumanın metinde yer alan sembolleri kodlayıp anlamlandırmasının haricinde metinde anlatılmak istenen düşünceyi kavraması da çok önemlidir. Bu okurun kelime hazinesinin, metinde anlatılanla ilgili önbilgisinin olmasıyla da yakından ilişkili olduğu gibi okurun metinde geçen kelime, cümle ve

paragraflardaki gerekli detayları anlamlandırabilmesiyle de ilgilidir. Metnin algılanması ve anlamlandırılması okuma sürecinin yapı taşlarındandır.

3. Okuma Bir Öğrenme Sürecidir: Okuma, bireylerin içinde bolca bilginin yer aldığı dünyada bilgi edinme başvurduğu bir yoldur. Bireyler günlük ve akademik yaşamda, iş yaşamında çeşitli bilgilere ihtiyaç duydukları gibi merak ettikleri konularda bilgilenmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu bilgileri edinmek için de sıkça okumaya başvurulur, okuma önemli bir öğrenme yoludur.

4. Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir: Bireyler düşüncelerini dil aracılığıyla çevresine aktarır. Bu aktarmada yazmayı tercih edenler metinleri oluşturur ve bu metinler okuyucusunun onu anlamlandırmasını bekler. Okur metinle karşılaştığında gözler aracılığıyla sembolleri algılar, gerekirse seslendirir ve beyne aktarır. Okurun metni göz aracılığıyla görüp beyne aktarmasına kadar geçen süre okumanın devinişsel boyutudur. Semboller beyne aktarıldığında ise okumanın bilişsel boyutu devreye girer. Beyne aktarılan her bilgi orada anlamlandırılır. Böylece okuma süreci tamamlanmış olur.

Okumanın doğrusal ilerleyen sürecinin dışında bireyi dolaylı etkileyen bir boyutu da vardır. Okuma, bireylerin bakış açısını, fikirlerini etkiler. Bu okumanın duyuşsal boyutuyla ilgilidir. Metinler, yazarların düşüncelerini ortaya koyduğu ve düşüncelerini başkalarıyla aktardığı bir araçtır. Okurların metni okuması bu düşüncelerin onların zihninde de yer almasını sağlar. Okuyan birey çeşitli duygu, düşüncelerle karşılaşır. Dolayısıyla okuma okurların düşünce dünyasını etkilemiş olur.

2.1.8. Okuma türleri

Harfleri sese dönüştürerek başlayan okuma, ilerleyen yaşlarda yerini sessiz okumaya ve sonrasında kişilerin kendi öğrenme deneyimleriyle farklı okuma türlerine bırakan bir anlamlandırma yoludur (Güvey Aktay, 2019, s.55). Okuma etkinliği farklı şekillerde yapılabilir. Okuma türleri, bireyin metni ne amaçla okuduğuna, metni nasıl okuduğuna, okunan metnin türüne, metni okurken kullandığı araca göre çeşitlenmektedir (Güneş, 2020). Aşağıda okuma eğitimde sıkça tercih edilen okuma türlerinden bahsedilmiştir.

2.1.8.1. Sesli okuma

1900'lü yıllara kadar okuma denildiğinde akla önce sesli okuma gelirken daha sonradan sessiz okuma gündeme gelmiş ve 1970'li yıllarda sessiz okuma hakkındaki görüşler üst düzeye ulaşmış ve anlamak için metinleri sessiz okumak gerektiği öne sürülmüştür. Sessiz okumanın sesli okumayla bütünleştirilmesinin gerektiği görüşüyle birlikte 1995'li yıllardan sonra sessiz okumanın yanı sıra sesli okuma da yeniden eğitim programlarına alınmıştır (Güneş, 2011). Okuma türlerinden en çok tercih edilen ve tartışma konusu olan sesli ve sessiz okumayı birbirinden ayıran en belirgin özellik seslendirmedir. Sesli okumada metindeki bilgiler göz ve kulak iş birliği ile alınır ve zihinde birleştirilerek anlamlandırılır. Sesli okuma, okuma becerisinin ilk öğrenildiği zamanlarda daha çok kullanılırken okuma becerisinin gelişmesiyle birlikte daha az kullanılır ve okuma becerisi gelişmiş çoğu insan sessiz okumayı sesli okumaya göre daha çok tercih eder (Güneş, 2011; Ülper, 2021; Rayner, vd., 2012).

Sesli okuma bireyin öğrenmesini sağlamasının yanında yazarın anlatımını canlandırır. Okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat edilir, metnin içeriği, karakterlerin ne hissettikleri, metinde anlatılmak istenen yansıtılır (Baştuğ, vd., 2019). Sesli okumada asıl amaç metinde yer alan kelimelerin doğru telaffuzunu sağlamaktır, böylece konuşma becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Sesli okuma sırasında öğrenci kelimelerin telaffuzuna dikkat ettiği gibi, tonlama, vurgulama ve kelimeleri tanıma gibi akıcı okuma becerilerini de geliştirir. Sesli okuma çalışmaları hem ilk okuma ve yazma sürecinde hem de sonrasında öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerisindeki gelişimi görmelerini sağlar. Ayrıca sesli okuma çalışmaları okurun konuşma becerisini geliştirir. Aynı zamanda sesli okuma öğrencinin bağımsız öğrenmesine, kendi gelişimini fark etmesine, eksiklerini görerek kendisini geliştirmesine katkı sağlar (Karatay, 2018; Güneş, 2011; Güneş, 2019). Sesli okuma becerisinin okuduğunu anlamayla ilişkilendirilebilmesi okumanın akıcılığına bağlıdır. Akıcı okumanın sesli okumadaki anlamaya etkisi göz ardı edilmemelidir (Baştuğ, vd., 2019).

Öğretmenler sesli okuma ile öğrencilerin sesli okuma beceri düzeylerini ölçmek zorundadır. Bunu yaparken ilk olarak öğrencilerin metni sessiz okuyarak metne hazırlanmasını istemeli ardından sesli okuma yaptırmalıdır. Ayrıca öğretmenler sesli okumada öğrencilerin örnek aldığı kişidir. Bu nedenle öğretmenler düzenli olarak sınıfta

sık sık vurgu, tonlama gibi durumlara dikkat ederek akıcı okumalar yapmalı ve böylece öğrencilerin sesli okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamalıdır (Çelik, 2006).

2.1.8.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, gözün metinde algıladığı veriyi beyne göndermesi ve verinin orada anlamlandırılması sürecidir. Bu sürece konuşma organları dahil değildir (Ünveren, 2020). Sessiz okuma yapılırken sesin çıkmasını sağlayan konuşma organları aktif edilmez. Dolayısıyla başka birinin alıcı olabileceği bir durum söz konusu değildir (Ülper,2021).

Sessiz okumanın amacı, metni kavrama ve anlamlandırma hızını arttırmaktır. Sessiz okuma sırasında gözle algılanan bilgiler zihinde anlamlandırılır ancak konuşma organları tarafından dışarıya aktarılmaz. Bu nedenle sessiz okuma sırasında daha az çaba harcandığından sesli okumaya oranla daha hızlı okumak mümkündür. Araştırmalar iyi okuyucuların sessiz okuma oranlarının dakikada yaklaşık olarak 300 kelime olduğunu öne sürmektedir (Karatay, 2018; Ülper,2021; Rayner, vd., 2012).

Sessiz okuma okulun ilk yıllarında sesli okumaya göre daha geç gelişir. Bu nedenle öğretmenlerin sesli okuma ile yaptıkları etkinliklere paralel olarak yavaş yavaş sessiz okumaya da yer verilmelidir. Sessiz okuma, ilkokul 1 ve 2. sınıflarda sesli okumayı geliştirmek amacıyla hazırlık olarak yapılır. Sonrasında öğretmenler, öğrencilerinin sesli okuma becerisinin geliştiğinden emin olduğunda sessiz okumaya daha çok yer vermelidir. Öğrencilere sesli okumanın zamanlarını verimli geçirmek ya da derse hazırlanmak amacıyla başvuracakları bir okuma türü olduğu benimsetilmelidir. Bireyin bağımsız öğrenmesini sağlayan sessiz okumaya geçişte sesli okuma becerisi köprü görevi görür (Baştuğ, vd., 2019; Öz, 2011). Sessiz okumanın sınıf içi uygulamasında öğretmen ve öğrenciler metni bireysel olarak okur. Sessiz okumayla bireylerin birbirlerini rahatsız etmeden okuma yapması sağlanır. Okuma bittiğinde metin hakkında tartışma yapılır. Öğretmenin öğrencilerin sürece dahil olması için onları çeşitli sorular sorarak güdülemesi ve metni anlama düzeylerini değerlendirmesi gerekir (Göçer; 2019; Ünveren, 2020).

2.1.8.3. Rehber eşliğinde okuma

Rehber eşliğinde okuma başlangıç seviyesindeki küçük öğrenci gruplarına ya da bireysel olarak destek olmak amacıyla yapılır. Bu okuma türü daha çok kelime tanıma, anlama ve kavrama becerilerini geliştirmek için kullanılır. Öğretmen öğrencilerin ya da öğrencinin eksik olduğu beceriyi gözlemler ve bu okuma etkinliğini ona göre gerçekleştirir. Okuma sırasında öğretmen önceden belirlediği kelimelere gelindiğinde okumayı durdurur ve kelime hakkında sesli düşünür, böylece öğrencilerin de kelimeler üzerinde düşünmesini sağlar (Jhonson çev. Benzer, 2017).

2.1.8.4. Eşli okuma

Eşli okumada öğretmen, ebeveyn ya da daha iyi okuyan bir okuyucu, okuması yeterli olmayan okuyucuya metni sesli okur ya da okuması sırasında ona rehberlik eder. Bu okuma türünde öğretici ve okuyucu metni birlikte okur, okuyucunun en küçük zorlanmasında ya da duraklamasında öğretici sürece dahil olur ve gerekli düzeltmeyi yapar. Eşli okuma, okuması zayıf okuyucunun eşinin okumasını örnek alarak akıcı ve doğru okumasını geliştirmesine ve daha iyi anlamasına yardımcı olur. Okuyucunun seviyesine uygun olan metinde okuyucu tek bırakılmalı ve bir hatası olduğunda kendi düzeltmesi beklenmelidir. Ancak büyük çoğunlukla birlikte okunmalı ve öğretici anında sürece dahil olmalı, okuyucuya olumlu dönütler vermeli ve yargılayıcı olmamalıdır (Akyol, 2014; Aydın, 2013; Maden, 2018).

2.1.8.5. Serbest okuma

Bireylerin boş zamanlarını değerlendirmek için kendi kendilerine yaptıkları okumalardır. Öğrenciler fırsat buldukça serbest okuma yapmalıdır. Okuma alışkanlığının kazanılması yalnızca okulda yapılan etkinliklerle yetersiz kalacaktır. Okullarda verilen okuma eğitimi öğrencilerin akademik hayatında gerekli düzeyde olmasının dışında bu becerinin hayat boyu yeterli düzeyde devam edebilecek olmasını da sağlamaktadır. Bireylerin iyi okuyucu seviyesine ulaşabilmesi için okulda yapılan okuma etkinlikleri dışında da serbest okuma yapmaları gerekmektedir. Bireylerin bu bilinci kazanabilmesi için okul yıllarında öğretmenler tarafından yeterli güdüleme sağlanmalıdır. Öğretmenler

sınıf seviyesine uygun farklı türlerin de bulunduğu bir sınıf kitaplığı oluşturabilir ve öğrencilerin kitapları dönüşümlü olarak okuması sağlanabilir. Sınıfta okuma saatleri düzenlenmesi ya da eve okuma ödevi verilmesi, öğrencileri farklı çocuk edebiyatı türleriyle karşılaştırabilir ve okumaya karşı isteklerini arttırabilir (Arıcı, 2018; Göçer, 2019; Maden, 2018; Öz, 2011).

2.1.8.6. Paylaşımlı okuma

Paylaşımlı okumada öğretmen ve öğrenciler metni birlikte okur, ancak bunu dönüşümlü okumayla karıştırmamak gerekir. Dönüşümlü okuma, metni kısım kısım farklı bireylerin okuduğu bir okuma türüdür. Paylaşımlı okuma ise, bütün sınıfın aynı anda ya da bir kişinin okuyup tüm sınıfın da takip etmesiyle yapılan ve öğrencilerin metinle etkileşim halinde olmasını sağlayan okuma türüdür. Paylaşımlı okumada okuma ve okuduğunu anlama stratejileri kullanılır. Paylaşımlı okuma öğrencilerin metinle etkileşim içine girmesini, yeni kelimeler öğrenmesini, okuma sürecinde aktif olmasını ve üst düzey düşünmesini sağlar (Jhonson çev. Benzer. 2017; Maden, 2018).

Bu okuma türü öğrencileri okuma sırasında aktif ettiğinden öğrencilere özgüven sağlar ve metindeki olaylar hakkında fikir yürütebilmesi konusunda cesaretlendirir. Paylaşımlı okuma genellikle okul öncesi ve birinci sınıf seviyesinde tercih edilir ancak okuma süresinde geçirilen süreyi verimli kılmak ve okuma becerisini geliştirebilmek adına ikinci sınıf seviyesinde de tercih edilebilir (Aydın, 2013).

2.1.8.7. Seçerek okuma

Okuma eğitiminde ilk olarak metindeki hiçbir bilgiyi atlamadan okumak anlamına gelen tam okuma öğretilir. Daha sonraki yıllarda da yavaş yavaş seçmeli okumaya geçilir. Metinde önemli yerleri bulmak amacıyla kelime, cümle, paragraf ya da bölüm atlaması yapılabilir. Metinlerin giriş kısımlarında bazen gereksiz bilgilere yer verilir, bunları okumak okuyucunun dikkatini dağıtabileceği gibi okuyucuya zaman kaybı da yaşatabilir. Bu nedenle bu gibi durumlarda seçmeli okumayı tercih etmek okuyucunun zamandan tasarruf etmesini sağlar (Güneş, 2015). Seçmeli okumanın değişik uygulamaları vardır. Bunların en önemlileri; göz gezdirerek okuma, görsel okuma, kaymağını alma tekniği ve

yerini bulma yöntemidir. Seçerek okumada bir konuyu araştırmak için okuma yapılır. Seçerek okuma yönteminin temel amacı hızlı bir şekilde araştırma sonucuna ulaşmaktır (Arıcı, 2018, s.52; Maden, 2018).

2.1.8.8. Eleştirel okuma

Eleştirel okuma, okurun metinde geçen olayları eleştirel bir bakış açısıyla gözlemlemesi, metindeki bilgileri hemen kabul etmek yerine doğruluğunu sorgulaması ve yazarın görüşü hakkında fikir sahibi olmaya çalışması gibi pek çok durumu içeren bir okuma türüdür (Karatay, 2018). Eleştirel okuma türü, diğer okuma türlerine göre daha fazla dikkat ve özen gerektirir. Çünkü okunanı eleştirebilmek için iyi ve doğru anlamak gerekmektedir. Okuyucunun metinde anlatılanlar ile ilgili ön bilgiye sahip olması ve metni doğru anlayıp, anlatılmayanları da çıkarabilmesi gerekir (Ülper, 2021). Bu okuma türünde amaç, okuyuculara nesnel bir bakış açısıyla metin hakkında sorular sorabilme yetisi kazandırmaktır. Okuyucular okuma sürecinde aynı fikirde oldukları ya da olmadıkları görüşleri belirler, bu görüşleri geliştirebilmenin yollarını düşünür, yeni fikirler ortaya koyar ve okuduklarını kendi deneyimleriyle anlamlandırıp zihinlerinde yapılandırır (Ünveren, 2020).

Eleştirel okuma sınıflarda uygulanırken öğrenciler okuma sırasında zihinlerinde oluşan sorulara cevap arar, metindeki bilgiler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kurmaya çalışır ve kendi deneyimleriyle okuduklarını anlamlandırmaya çalışırlar. Öğrencilerin bireysel olarak geçirdiği bu sürecin sonrasında sınıfta bir tartışma ortamı yaratılır ve öğrencilerin kendi soru-cevaplarını arkadaşlarıyla paylaşması istenir (Göçer, 2019).

2.1.8.9. Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma yöntemi, akıcı okumada sorun yaşayan öğrencilerin okuması akıcı oluncaya dek metni tekrar tekrar okumasıdır (Akyol, 2014). Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan tekrarlı okuma yöntemi uygulanırken öğrencilerin seviyelerine uygun metin seçilir ve okunacak metnin uzunluğunun 100-200 kelime arasında olmasına dikkat edilir (Samuels, 2002'den akt: Roundy ve Roundy, 2009). Anlamanın ve akıcı okumanın gelişebilmesi için tekrarlı okuma yöntemine

başvurulur. Bir metin ilk kez okunduğunda anlama zayıf olabilir, ancak her yeniden okumada okuyucu metni daha iyi anlayabilir. Çünkü anlamamanın önündeki kod çözme (kelimeyi anlama) engeli yavaş yavaş aşılr, kod çözme süreci otomatikleşir. Bu süreçte kod çözme artık daha az dikkat gerektirdiğinden anlama için daha fazla dikkat gösterilebilir duruma gelinir. Böylece tekrarlı okuma hem akıcılığı arttırmış hem de anlamayı geliştirmiş olur (Samuels, 1979).

2.1.8.10. Görsel okuma

Görsel okuma, resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle; doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2019, s. 132). Bireyler okuyarak, dinleyerek bilgi edindikleri gibi gözleyerek de bilgi edinirler. Günümüzde bireyler çeşitli görsel unsurlarla karşılaşmaktadır. Görsellerle bilgiyi zihinde yapılandırmak ve canlandırmak daha kolaydır, dolayısıyla bireyler görsellerle bilgi edindiğinde anlama sürecini kolaylaşacak, kavramları daha iyi algılayacaktır Görsel materyalleri bilgilerin öğretilmesinde destek olmak ya da Türkçe'nin çok konuşulmadığı yörelerde anlaşılmayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılmak faydalı olacaktır (Akyol, 2014; Güneş, 2019).

2.1.8.11. Ekran okuma

Ekran okuma, bilgisayar, cep telefonu, tablet, televizyon gibi araçlarının ekranlarından okuma işlemine denilmektedir (Güneş, 2019, s.384). Ekran okuma, basılı metinden okumaya göre okuma hızı, göz hareketleri gibi farklılıklar göstermektedir (Arıcı, 2018). Teknolojinin gelişmesi ve erişilebilirliğinin artmasıyla birlikte basılı metinlerden okuma kadar ekran okumanın kullanımının da arttığı görülmektedir (Güvey Aktay, 2019; Güneş, 2019).

2.1.9. Okumada akıcılık ve hızlı okuma

Akıcı okuma, anlamayı engelleyecek şekilde kelime tanıma sorunu yaşamama ve otomatik okuma yeteneğidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s.9). Rasinski'ye

(2014) göre akıcı okuma, okuyucunun metnin derin anlamını anlayabilmesi için yüzeydeki konularda kontrol geliştirme yeteneğini ifade eder. Akıcılık, okuyucunun metni anlamlandırabilmek için uygun hızda okumasını ve nerede vurgu yapıp nerede duraklayacağını bilmesini gerektirir. Akıcı okuma nitelikli okumanın temel bileşenidir (National Reading Panel, 2000; Ülper, 2021).

Akıcı okuma kavramının anlaşılabilmesi için *otomatiklik*, *prozodi* ve *doğruluk* becerilerinin kavranması gerekmektedir. Okuma sırasında akıcı olunabilmesi için kelimelerin otomatik bir şekilde tanınmasına, dolayısıyla gelişmiş bir kelime dağarcığına ihtiyaç vardır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021; National Reading Panel, 2000; Özdemir Erem, 2018;).

Kelime çözmede *doğruluk*, metindeki kelimeleri en az hatayla seslendirebilmektir. *Otomatiklik*, kod çözme sırasında oldukça az zihinsel çaba gösterilmesi demektir (Rasinski, 2004). *Prozodi* kavramı ise, okuma sırasında noktalama işaretlerine, duraklama ve tonlamalara uygun şekilde okuma becerisi ile ilişkilidir. Dolayısıyla doğru okuma becerisi, otomatiklik ve prozodi birbirlerinden ayrılamayan ve birbirinin ön koşulu olarak görülen akıcı okuma unsurları olarak adlandırılır (Özdemir Erem, 2018).

Kod çözme ve anlamlandırma bilişsel kaynakların kullanımını gerektirir. Her iki beceri için de kullanılacak miktar sınırlıdır. Dolayısıyla okuyucu kod çözmede zorlanıyorsa, enerjisinin çoğunu burada tüketebilir ve anlamlandırmada kullanmak için yeterli enerji kalmayabilir (National Reading Panel, 2000). Otomatiklik teorisine göre, akıcı okuyucu metni çaba göstermeden çözer yani dikkati anlamda kullanmak üzere üst seviyede bırakır ve okudukları metni hızlıca anlayabilir. Ancak akıcı olmayan okuyucular kod çözmeye çaba gösterdiklerinden, dikkatleri metni hızlıca anlamak için uygun değildir, bu onların anlama sürecinin daha zor ve yavaş olmasına sebep olur (Samuels, 1979). Okuyucu kelime tanımaya zaman ayırırsa anlama yeterli düzeyde gelişemez. O nedenle kelime tanımaya gösterilen çabanın en az seviyede olması gerekir (Rasinski, 2014). Akıcı okuma için hız çok önemlidir. Ayrıca okuyucunun hızlı okuyabilmesi için de doğru okuması gerekir (Keskin ve Akyol, 2014). Okuma hızı otomatikliğin sonucunda gelişir, otomatikliğin oluşmasının nedeni değildir (Rasinski, 2014). Okuyucunun metni hızlı okumasına rağmen noktalama işaretlerini, vurgu ve tonlamaları görmezden gelirse anlamının doğru olması pek olası değildir (Rasinski, 2004).

Hızlı okuma metni daha kısa sürede bitirme değil, metindeki bilgileri daha kısa sürede algılama demektir. Hızlı okumada görme, kavrama, zihinde yapılandırma işlemleri

daha hızlı yürütülmektedir (Güneş, 2015). Okuma hızını ayarlamak okumanın verimliliği açısından önem oluşturur. Fazla yavaş okumak ya da fazla hızlı okumak anlamayı olumsuz etkilemektedir. Okuma hızı; okuyucunun kelime haznesinden, okuma ortamından, okuduğu metne dair sahip olduğu önbilgilerden ve okuduğunu yorumlayabilme becerisinden etkilenmektedir (Akyol, 2014).

Okuma hızı, bir dakikada okunan kelime sayısı ile ölçülmektedir. Bu sayı akıcı okuyan biri için dakikada 200-1000 kelimedir. Okuma hızı; okuma türüne ve amacına, okuyucunun yaşına, okuma ortamına göre değişkenlik göstermektedir. Her okuma türünde hızlı okuma yapılamaz. Metni anlayarak hızlı okuyabilmek için metinde geçen kelimelere ve anlatılan bilgiye aşina olmak gerekmektedir. Dolayısıyla aşina olduğumuz kelimelerle aşina olduğumuz bir bilgiyi içeren metni anlayarak çok hızlı okuyabilirken, daha önce duymadığımız ya da çok geniş bilgiler içeren metinleri yavaş okuruz (Anılan ve Yaşar, 2019; Arıcı, 2018).

Hızlı okumayı geliştirmek için görsel yöntemler öğretilmeli ve okuyucuların göz kaslarını geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Ancak hızlı okumanın metni yüzeysel okumak olmadığını anlamak gerekir. Hızlı okuma, anlama için büyük önem taşır. Dolayısıyla hızlı okuma için görme çabukluğu kazanmış, görüş yelpazesi genişlemiş ve gördüğü bilgileri daha hızlı işleyen okuyucular gereklidir (Güneş, 2015).

Son yirmi yılda, doğrudan öğretim uygulaması yoluyla akıcılığı geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler önerilmiş ve denenmiştir. Bunlar; tekrarlanan okuma, nörolojik izlenim, radyo okuma, eşle okuma, koro okuma ve çeşitli benzer yöntemlerdir. Bu yöntemlerin her biri, okuyucuların metni daha hızlı, doğru ve uygun ifade ile okumalarını sağlayacak akıcı okuma alışkanlıkları geliştirmelerini amaçlamaktadır (Akyol ve Keskin, 2014; National Reading Panel, 2000). Akıcı okuma seviyesinde olmayan okuyucuların, akıcı okumanın nasıl yapıldığını, neye benzediğini, akıcı okuyucunun metnin nerelerinde durakladığını görmeleri gerekir. Dolayısıyla buna uygun olarak eşli okuma ile akıcı olmayan okuyucu eksiklerini fark edebilir (Rasinski, 2004).

Rasinski'ye (2006) göre, akıcılığı geliştiren en iyi yöntem, metnin tekrarlanarak okunmasıdır. Tekrarlanarak okunan metinlerde doğru okuma, prozodi ve otomatikleşme gibi akıcı okuma unsurları sırasıyla gelişir. Tekrarlı okuma yöntemi için şiirler, şarkı sözleri, ilahiler, tekerlemeler, okuyucu tiyatroları, monologlar, diyaloglar gibi ritmik, retorik veya etkileşimli metinler okuma sırasında kullanılabilir. Bu tür metinler sadece hız değil, ifade ve anlam ile sözlü okuma için de iyileştirici özelliklerdir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Aileler ya da öğretmenler, çocukların kelimeleri seslendirmeye başlamasıyla okumayı öğrendiğini düşünürler. Ancak okuma dışında anlamamanın da öğrenilmesi gerekmektedir. Okuma daha çok mekanik bir beceri olarak metni seslere dönüştürmek iken okuduğunu anlama okuduklarından anlam çıkarmak, deneyimlerle ilişki kurmak, kelimeleri işlemektir (Baştuğ vd., 2019). Dolayısıyla okuduğunu anlama daha çok süreç ve beceri gerektirir. Bu süreçte bireyler sırasıyla kelime, cümle, paragraf ve metin hakkında anlam kurma işleminde bulunur (Ülper, 2021).

Okuma ve anlama birbirini tamamlayan kavramlardır. Okuduğunu anlama, metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir (Yılmaz, 2008b, s. 214). Yılmaz'a göre (2018, s.84) okuduğunu anlama, bireyin okuduğu metinde karşılaştığı yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurması sonucunda yeni bilgiye ulaşmasıdır. Eski bilgiler ön bilgilerdir ve bireyin yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bir metinden bilgi edinmek, onu anlamakla gerçekleşir. Anlama eksik olduğunda bu okuma etkinliğinden tam olarak bir öğrenme beklenemez (Baştuğ vd., 2019). Bireyler okuma sırasında yazarın kendi bilgi birikimi ile yazdığı metni, kendi bilgi birikimini dahil ederek okur. Bu nedenle bireylerin okuma sırasında metinle etkileşime geçtiği söylenebilir (Ülper, 2021).

İnsan beyni düşüncelerle doludur. Düşünceler kelimelerle anlam bulur. Bireyler sahip oldukları kelime hazinesi kadar derin düşünür ve yine düşündüklerini sahip oldukları kelime hazinesinin el verdiği ölçüde aktarabilir. Bireyin okuduğu metnin konusuna yönelik kelime hazinesi ne kadar fazla ise, metni anlamlandırma düzeyi de o kadar yüksek olacaktır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s.9; Sevim, 2018; Ülper, 2021).

Bireyin sahip olduğu kelimelerin tamamı kelime hazinesini oluşturur. Bu kelime hazinesi aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır. Aktif kelime hazinesi, anlatıma ve ifade etmeye yönelik dil eylemlerinde (yazma, konuşma) bilinçli olarak kullandığı kelimeleri içerir. Pasif kelime hazinesi ise, okuma ve dinleme gibi anlamaya yönelik dil eylemlerinde doğrudan kullanmadığımız ancak görüp, dinlediğimizde anlamlandırdığımız kelimeleri içerir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s.9; Sevim, 2018).

Uzun ve zengin tarihli okuduğunu anlamanın üzerine yapılan çok sayıda araştırma, iyi okuyucuların özelliklerine odaklanmıştır. Pearson ve Duke (2002), iyi okuyucuların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Okuma sırasında aktiflerdir ve başladıklarından itibaren okumaları hakkında net hedefleri vardır.
- Okumadan önce okuma hedefleri için metin yapısına ve metin bölümlerine göz atarlar.
- Seçici okurlar. Hızlı bir şekilde ne okuyacakları, neyi dikkatle okuyacakları, neyi okumayacakları ya da neyi tekrar okuyacakları vb. hakkında karar alırlar.
- İyi okuyucular okuduklarının anlamını oluşturur ve sorgularlar. Metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını belirlemeye çalışır ve metindeki tutarsızlıklar ya da boşluklarla ilgilenirler.
- Metindeki yazarlarla ilgili önceki bilgileri (üslup, inanç, eğilimler, tarihsel ortamlar vb.) karşılaştırır ve bütünleştirirler.
- Metnin kalitesini değerlendirir ve metne tepki gösterirler.
- İyi okuyucular metin türüne göre farklı okumalar yaparlar.
- Açıklayıcı metinleri okurken, okuduklarını sık sık gözden geçirir ve özetini oluştururlar.
- Öykü okurken, iyi okuyucular ortama ve karaktere yakından bakarlar.
- İyi okuyucular için metin işleme geleneksel tanımlardaki gibi yalnızca okuma sırasında değil, okuma başladıktan hemen sonra, okuma sırasında verilen kısa molalarda ve hatta okuma bittikten sonra bile devam eder.
- Anlama, tüketen, devamlılığı olan ve karmaşık bir süreçtir. Ancak İyi okuyucular için hem tatmin edici hem de üretken bir etkinliktir.

2.2.1. Okuduğunu anlama gelişimi ve düzeyleri

Öğretim programlarında her sınıf seviyesi için belirli hedefler söz konusudur. Bu hedefler öğrencilerin metni yeterli anlamlandırmasına dayanır. Ancak okuma sürecinde hem seviyeler arası hem de aynı seviyedeki bireyler arasında okuduğunu anlama farklı düzeylerde gerçekleşir (Ülper, 2021). Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi için alanyazında pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ortak noktası, okurların

kavrama düzeylerini ayrıntılı şekilde saptamak ve sonraki düzeyler için neler yapması gerektiğini belirlemektir.

Bu çalışmada okuduğunu anlama düzeylerini; basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama olarak üçe ayıran yaklaşım ele alınmıştır (Robinson ve Good, 1987, s.145-146'dan akt. Yılmaz, 2008b, s.135):

- **Birinci Düzey:** Basit anlamadır. Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir. 5N1K soruları bu anlama düzeyi ile ilişkilidir. Bu düzeyde metni anlamaktan daha çok metindeki bilgileri hatırlama ve ifade etme ön plandadır. Bloom'un bilişsel sınıflamasında bilgi basamağına denk gelmektedir (Baştuğ vd.,2019; Yılmaz, 2018).
- **İkinci Düzey:** Yorumlayıcı anlamadır. Bu düzeyde okurun metinde söylenenlerden çok söylenmeyen bilgileri çıkarabilmesi önemlidir. Ana fikri bulma, önemli noktaları belirleme, özetleme, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin yapma, bilgileri karşılaştırma, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilimlerini belirleme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, olayı kişisel deneyimlerle birleştirme, duygusal imajlar ve cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma gibi becerilerle okuyucunun anlamda derinleşmesini sağlar. Bloom'un bilişsel sınıflamasında kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelir (Baştuğ vd., 2019; Ülper, 2021 ve Yılmaz, 2018).
- **Üçüncü Düzey:** Sorgulayıcı anlamadır. Bu düzeyde okur, metinden okuduğu ya da okuduğundan çıkarsadığı bilgiyi kendi süzgecinden geçirir. Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme gibi becerileri gerektirir. Okuyucularda zengin ve derin anlama oluşturur. Bloom'un bilişsel sınıflamasında analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına denk gelmektedir (Baştuğ vd., 2019; Ülper, 2021 ve Yılmaz, 2018).

Okullarda ve ders kitaplarında okuduğunu anlama daha çok hatırlama üzerine yapılan basit anlama ile gerçekleşir. Akyol, vd. (2013)'nin yapmış olduğu çalışmada ulaştıkları “çalışmadaki katılımcıların genel olarak basit anlama düzeyine yönelik soru sormaya eğilimli oldukları ve genelde soru sorarken kaynak kitaba bağlı kaldıkları” sonucu, bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Yalnızca basit anlam düzeyinde kalan etkinlikler öğrencinin okuma eğitimi için yeterli değildir. Diğer iki düzeyin de içinde olduğu bir okuduğunu anlama süreci daha etkili olacaktır. Özellikle ilkokul yılları ilerleyen kademelerdeki eğitimin temelini oluşturduğundan bireyin akademik başarısında önemli etkisi olan okuma eğitiminin o yıllarda iyi verilmiş olması gerekir.

Bir okurun yukarıda belirtilen düzeylere ulaşabilmesinde ya da ulaşamamasında etkisi olabilecek birçok etmen bulunmaktadır (Ülper, 2021, s.75). Bu etmenler bilişsel/üstbilişsel, duyuşsal ve metinsel olarak üç başlık olarak aşağıda verilmiştir:

1. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen bilişsel/üstbilişsel etmenler:

Bilişsel etmenler okuma sürecinde bireyin zihninde gerçekleşenler; üstbilişsel etmenler ise okurun, bilişsel işlemlerin ayrımında olması ve bilişsel işlemleri yönlendirme becerisi olarak düşünülebilir (Ülper, 2021, s.76). Bilişsel etmenlerin içerisinde metnin şematik yapısı, dilsel ve içeriksel şema, okurun okuma akıcılığı ve çalışma belleği yer almaktadır. Üstbilişsel etmenlerde ise okuma anlamlandırma stratejileri bulunur.

2. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen duyuşsal etmenler: İnsan duygusal bir varlıktır. Dolayısıyla okuyucuların bu özelliği de okuma eğitiminde duyuşsal etmenlere önem verilmesini gerektirmektedir. Duyuşsal etmenlerde okurların okuma güdüsü, özyeterliliği ve tutumu yer almaktadır. Ancak okuma eğitimi süreci boyunca bu etmenlere olması gerektiği düzeyde önem verildiğini söylemek güçtür (Ülper, 2021)

3. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen metinsel etmenler: Okunan kitabın, metnin sahip olduğu birtakım özellikler okurun anlamlandırma sürecinde son derece etkilidir. Okuma anlamlandırma sürecinde etkisi olan bu özelliklerde yazıların okunabilirliği, tutarlılığı, puntosu ve yazı karakterleri, kâğıt düzeni, cümle ve kelimelerin uzunluğu yer almaktadır (Ülper,2021).

2.2.2. Okuduğunu anlamlandırma stratejileri

Etkili okuma sürecini uygulamaya koyduğumuzda belirli bir plan dahilinde hareket etmek gerekir. Bu plan aşağıda sırasıyla verilmiştir (Akyol,2014, s. 35)

2.2.2.1. Okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikler

Göz gezdirme: Göz gezdirme stratejisi okuyucuların amaç oluşturmalarına, ön bilgileri ile okuyacaklarını karşılaştırmalarına katkı sağlamaktadır.

Okuma için amaç oluşturma: Okuyucu materyalin türünü, konusunu ve o materyali neden okuyacağını belirleyerek okuma için amaç oluşturur. Anlamli okuma için amaç oluşturulması gerekmektedir.

Ön bilgileri okuma ortamına getirme: Bireyin okuduğu metni anlamlandırabilmesi için ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesi gerekmektedir. Sınıf içerisinde ön bilgilerini harekete geçirme amacıyla etkinlikler yapılmalı, bu şekilde öğrencilere okuma öncesinde ön bilgileri kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Tahminler yapma: İyi okuyucular okuma sürecini tahminler yaparak yürütmektedir. Anlamada tahminler yapma, tahminlerin doğruluğunu ve yanlışlığını kontrol etme önemlidir.

2.2.2.2. Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler

Akıcı bir şekilde okuma: İyi okuyucular okuma materyalini uygun hızda okuduklarında anlama için zaman kazanırlar. Ancak zayıf okuyucuların kelime kelime okuması onlara zaman kaybettirmektedir. Sınıfta akıcı okumayı geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırılarak bu konuda alışkanlık kazandırmak gerekmektedir.

Anlamayı kontrol etme: İyi okuyucular okuma sırasında okunanların anlamli olup olmadığını tartabilir. Okuyucu çeşitli sorgulama stratejisi kullanarak kendisini sorgular. İyi okuyucular okuma öncesinde tahminlerde bulunarak kendilerini okumaya hazırlar, okuma sırasında da tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederler. Ayrıca etkili okuyucular okuduklarını zihinlerinde canlandırabilir, özetleme yapabilirler.

Yardımcı stratejileri kullanma: Okuma sürecini verimli geçirmek adına okuma sırasında çeşitli stratejilerden yararlanılabilir. Bunlar bilinmeyen ya da anlaşılamayan bir

kavram üzerinde uzun süre durmadan devam etmek, materyale bakarak okuma hızını belirlemek, anlaşılamayan kısmın yeniden okunması, bilgi edinmek için bir kaynağa danışılması şeklinde sıralanabilir.

2.2.2.3. Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler

Okunamı özetleme: Okuyucuların okudukları metni kendi cümlelerini kullanarak, metindeki olayları sıralaması ve bunu yazarın bakış açısından ayrılmadan yapması gerekmektedir.

Okunanları değerlendirme: Okuyucular okudukları her bilginin doğru olduğunu kabul etme eğilimindedir. Dolayısıyla okuma sonrasında yazarın bakış açısını belirleme, gerçek ve kurgu olan noktaları ayırt etme, metin ile iletişim içerisinde olabilme gibi boyutların dikkate alınması gerekmektedir.

2.3. Uzaktan Eğitim

Çalışmanın veri toplama süreci Covid-19 salgını sebebiyle zorunlu olarak uzaktan eğitim ortamlarında yürütülmüştür. Tüm dünyayı etkileyen salgın sürecinde eğitimin devamlılığını sağlayabilmek amacıyla uzaktan eğitim uygulamaları tercih edilmiştir.

2019 yılının Aralık ayında ilk olarak Çin'in Wuhan eyaletinde görülen koronavirüs; kuru öksürük, ateş, nefes darlığı gibi solunum yolu rahatsızlıklarıyla kendini gösteren bulaşıcı ve ölüme sebep olabilen bir hastalıktır. Bulaşıcı olması sebebiyle ilk olarak Çin'in çoğuna, ardından tüm dünyaya yayılmıştır. Yayılım hızının önüne geçebilmek amacıyla çoğu iş yeri yüz yüze çalışmaya ara vermiş, okullar uzaktan eğitim yolu ile eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye başlamıştır (Covid-19 Bilgilendirme Platformu, 2020). Virüsün Türkiye'de de kendisini göstermesi üzerine 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş, hızla artan yayılımın önüne geçmek için de 23 Mart 2020 tarihiyle birlikte tüm okullar uzaktan eğitime başlamıştır.

Uzaktan eğitim öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017, s. 87). Fiziksel olarak ayrı yerlerde bulunan bireylerin eğitim aldığı bir eğitim hizmeti olarak

tanımlanan uzaktan eğitimde farklı ortamlardaki insanlar birbirleriyle iletişime geçebilmektedir (Alan, Biçer ve Can, 2020).

İlk kez 1700’lerde Amerika’da mektup yoluyla yapılan, ardından yazılı ders materyallerinin posta ile gönderilmesiyle çeşitlenen uzaktan eğitim; radyo-televizyon, bilgisayar, internetle birlikte daha da çeşitlenmiş ve elverişli hale gelmiştir (Ergüney, 2015). Uzaktan eğitim hem kavram olarak hem de kullanılan araçlar bakımından yıllar içerisinde gelişmeler göstermiştir. Moore ve Kearsley’in (2012) Uzaktan Eğitim isimli kitabını değerlendirdiği çalışmasında Göksel (2015, s.131), uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

Birinci evre: Uzaktan sağlanan mektupla ve evde çalışmalarla, eğitim bağımsız ve bireysel çalışmayı desteklemiştir, etkileşim yoktur.

İkinci evre: Radyo ve televizyon yayını ile öğretime görsel ve işitsel öğelerin dahil edildiği bu evrede çok az etkileşim vardır veya hiç etkileşim yoktur.

Üçüncü evre: Görsel ve videoların kullanımıyla uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklendiği, ders takımlarının ve derslerin sistem yaklaşımıyla tasarımıyla, endüstriyel bir sistem yaklaşımı getiren bu evrede etkileşim yine azdır.

Dördüncü evre: Ses, video ve bilgisayar kullanımı sayesinde etkileşimli telekonferanslar aracıyla, uzaktan eğitimde ilk kez öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen arasındaki gerçek zamanlı etkileşimin başlangıcıdır.

Beşinci evre: Çevrimiçi internet-tabanlı sanal sınıfların yapılandırmacı öğrenme yöntemiyle verildiği bu evrede metin, ses ve videoyu tek bir platformda bir araya getiren sistemde etkileşim vardır.

Türkiye’de ise uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar 1923 yılında Cumhuriyet’in ilanından sonra kendini göstermeye başlamıştır. Yeni kurulan devleti geliştirebilmek adına ekonomik, siyasal ve sosyal alanların yanı sıra eğitim alanında da önemli reformlar düşünülmüştür. 1924 yılında uzaktan eğitim hakkında önemli bir gelişme gerçekleşmiştir. Ünlü eğitimci John Dewey, 1924 yılında ülkemize yaptığı ziyaret sonucu hazırladığı “*Report and Recommendation upon Turkish Education*” (*Türk Eğitimi Üzerine Öneriler ve Rapor*) raporunda yazışarak/mektupla öğrenmenin öğretmen eğitiminde kullanılabileceğini önerisinde bulunmuştur. 1927 yılında eğitim alanında yaşanan problemlerin ele alınması için düzenlenen toplantıda uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilebileceği ilk kez konuşulmuştur ve 1933 yılında mektup yoluyla öğretmen eğitimi kursları düşünülmeye başlanmıştır (Bozkurt, 2017).

1941 yılında kırsal kesime yönelik eğitsel programlar yapılmaya başlanmıştır. İlk olarak ziraat alanında olan programlar sonrasında eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi ile

kadın ve çocukların eğitimine yönelik programlarla çeşitlenmiş, 1956 yılına kadar yalnızca bir fikir olan uzaktan eğitim, bu yıldan itibaren uygulamaya konulmuştur. 1964 yılında TRT'ye eğitim ve öğretime yardımcı olma görevi verilerek yasal sorumluluk yüklenmiş, çeşitli alanlarda mektupla eğitim aracılığıyla eğitim verilirken bir yandan da radyo aracılığı ile kitlesel eğitime devam edilmiştir. İlk başlarda hizmet içi eğitim amacıyla verilen uzaktan eğitim faaliyetleri 1974 yılı sonrasında yükseköğretim için kullanılmaya başlanmış, televizyonun yaygınlaşmasının ardından radyo ile yapılan uzaktan eğitim çalışmaları televizyona taşınıp çeşitlenmiştir. 1990'lı yılından sonra bilgi ve iletişim teknolojilerinde gelişmeler yaşanmıştır. 1991 yılında ilk kez Fırat Üniversitesi e-posta yoluyla uzaktan eğitim gerçekleştirmiş ve bu bilişim tabanlı uzaktan eğitim faaliyetlerine bir zemin oluşturmuş olmuştur. 1996 yılında başlanan İnternet-Web tabanlı uzaktan eğitim faaliyetleri günümüzde hala devam etmektedir (Bozkurt, 2017).

Covid-19 salgınına kadar Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri Anadolu Üniversitesi başta olmak üzere yükseköğretim odaklı yürütülmüştür. Ancak 2019 yılında ortaya çıkan salgın sonrasında çoğu ülke gibi Türkiye'de virüsün yayılımını yavaşlatmak amacıyla geçici süreliğine uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretime geçmiştir.

Virüsün kendini ilk gösterdiği günlerde yüz yüze eğitime verilen arada ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde ortak bir şekilde TRT aracılığıyla televizyon üzerinden ve internet aracılığıyla da EBA ile uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Ancak Türkiye'de salgının seyri olumsuz şekilde devam ettiğinden yüz yüze eğitime verilen ara uzatılmış ve uzaktan eğitim faaliyetleri dijital ortamlarda öğretmen-öğrenci iletişimde devam etmiştir (Kırmızıgül, 2020).

Uzaktan eğitim faaliyetleri, öğrencilerin salgından etkilenmeden kesintisiz olarak eğitim almasını sağladığından dolayı eğitimde tercih edilebilirliğini arttırmıştır. Eğitimde kullanılan her yöntemde olduğu gibi uzaktan eğitimde de pek çok avantaj ve dezavantajlar bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrencinin öğrenme durumu daha çok kendi sorumluluğundadır. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerini düzenler. Uzaktan eğitim, öğrencilerin farklı ortamlardan bilgiye erişmelerini sağlar. Bu öğrencilere bilgiye erişimde mesafe ve zaman açısından avantaj sağlar. Öğrenciler farklı yerlerde ya da farklı zaman dilimlerinde bilgiye ulaşabilir hale gelir. Eşzamanlı halde eğitim ortamına katılan öğretmen ve öğrenci sohbet kanallarını kullanarak aynı anda iletişim kurabilir hale gelebilir ya da eş zamansız şekilde belirli bir platforma yüklenmiş bilgiye öğrenci istediği

zaman diliminde erişip bilgi edinebilir (Altıparmak, Kapıdere ve Kurt, 2011; Kaya ve Keskin, 2020).

Uzaktan eğitim hakkında söylenebilecek avantajların yanında dezavantajlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin yeterli düzeyde geribildirim alamaması, yüz yüze eğitime oranla kendilerini daha az ifade etmeleri, duyulan bilgilerin çabuk unutulması ve öğrenilenlerin uygulanamaması gibi durumlar göz önüne alındığında uzaktan eğitimle edinilen bilginin kalıcılığı hakkında soru işaretleri oluşmaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitimde kendi öğrenmelerinden sorumludur, ancak kendi kendine çalışma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerde motivasyon sorunu yaşanabilir. Uzaktan eğitim, bireylerin sosyal yaşamdan uzak kalmasına da sebep olabilir. Bunun yanında uzaktan eğitim ile ilgili teknik problemler de yaşanabilir. Ülkelerin uzaktan eğitim sistemi için bir altyapı oluşturmaları belirli maliyetleri gerektirebilir. Ülkelerin sahip olduğu teknolojik altyapıdan kaynaklanan sorunlar da yaşanabilir. Her öğrenci uzaktan eğitim ortamlarına erişebilecekleri bir araca sahip olamayabilir ve internetin ücretli olması ekonomik düzeyi yetersiz olan öğrencilerin derslere erişimini zorlaştırabilir (Altıparmak, Kapıdere ve Kurt, 2011; Kaya ve Keskin, 2020).

Okuma eğitimini incelemeyi amaç edinen bu çalışma, salgın sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla yapılan eğitim ortamlarında yürütülmüştür. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim faaliyetlerinin hem Türkçe derslerini hem de öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın temel konularından biri durumuna gelmiştir. Uzaktan eğitim gibi alternatif bir eğitim sürecinde, eğitim ortamında yürütülen okuma ve okuma eğitimi etkinlikleriyle ilgili bir çalışma olması bağlamında yapılan bu araştırma oldukça önemlidir. Çünkü alanyazında ilkokulda okuma ve okuduğunu anlama eğitimine yönelik yapılan etkinliklerin incelemesiyle ilgili yer alan sınırlı sayıda çalışmaya ek olarak hızla dahil olunan uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen okuma etkinlikleriyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen Türkçe derslerinin nasıl gerçekleştiği, Türkçe derslerinde yürütülen okuma ve okuduğunu anlama faaliyetleri ve yaşanan sorunlara ilişkin sonuçlar ortaya koyan bu çalışmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okuma ile ilgili araştırmalar

Benzer'in (2019) çalışmasında, 2019-2020 döneminde ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının PISA'daki okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelemesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soruları 2015 ve 2018 PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinde bulunan 8 düzey üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarında bulunan soruların %0.5'i 1c, %36.5'i 1b, %18.9'u 1a, %28'i 2. düzey, %10'u 3. düzey, %4.9'u 4. düzey, %1'i 5. düzey ve %0.1'i 6. düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer araştırmasında, Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının bilgi düzeyinde değil, bilgiyi günlük hayatta kullanırmaya sevk edecek üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulacağı soru tiplerinden oluşturulması önerisinde bulunmuştur.

Karaaslan (2015) yüksek lisans tezinde, ilkökul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama beceri düzeylerini ve sınıf öğretmenlerinin okuma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yürütülen çalışmada, karma araştırma yaklaşımı benimsenip betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Trabzon ilindeki 3 farklı ilkökoldan 2, 3 ve 4. sınıftaki öğrenciler ve bu okullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri yanlış analiz envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sesli okuma beceri düzeyleri incelendiğinde 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun "öğretim" düzeyinde olduğu, okuduğunu anlama beceri düzeyleri açısından 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun "endişe", 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun "öğretim" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma eğitiminde yaşanan sorunların nedenleri olarak katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun dikkat eksikliği, öğrencilerin az okuması ve veli ilgisizliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun okuma ve okuduğunu anlamada yaşanan sorunları gidermek için paragraf ve hikâye okutma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama etkinliklerine daha fazla yer verilmesi, öğretmen-veli iş birliğinin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yalçıntaş (2014) yüksek lisans tezinde, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yürütülen çalışmada tarama modeli tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın örnekleme için Kırıkkale ili merkez okullarından rastgele örneklem seçme tekniğiyle 109 ilkokul 4. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Verilerin toplanmasında Türkçe Dersi (1-4) öğretim programı, ilkokul 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları) incelenmiş, ayrıca öğrencilere çalışma kâğıtları verilmiş, öğretmenlere de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yapılan etkinliklerin ve programda yer alan eleştirel okuma kazanımlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesine katkı sağladığı, öğrencilerin orta düzeyde bir eleştirel okuma becerisine sahip olduğu, öğrencilerin neredeyse tamamının, kazanımlardan birini hiç kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol, vd.'nin (2013), anlamaya yönelik sorulan soruların tespit edilmesi için yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin hem soru sorma becerilerinin hem de sunulan hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik sordukları soru düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğretmenlerin soru sorarken nelere dikkat ettiklerine ve kaynağa bağlılık durumlarına bakılmış, sonrasında da hikâye edici ve bilgilendirici metinler için soracakları soruları yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin soruları analiz edilirken Barrett taksonomisine bağlı kalınmıştır. Araştırmaya katılan 123 sınıf öğretmenin büyük çoğunluğunun öğretim sürecinde soruların kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; soru sormada genelde basit anlama düzeyinde kaldıkları ve çoğunlukla düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunlukla soru sorarken kılavuz kitaba bağlı kaldığı görülmüştür.

Baştuğ ve Akyol'un (2012) çalışmasında, 2-5. sınıflardaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ilindeki 72 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplamasında prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbirleriyle ilişkili çıkmıştır. Akıcı okuma becerileri yüksek olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin de yüksek olduğu ve okuduğunu anlamayı en çok etkileyen akıcı okuma becerisinin prozodi olduğu görülmüştür.

Carlisle, Kelcey, Berebitsky, ve Phelps (2011), yürüttükleri araştırmanın amacı, üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinlikleri sırasındaki öğretimsel eylemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına katkı sağlayıp sağlamadığını

belirlemektir. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin öğretimi ilk olarak üç boyuttaki (pedagojik yapı, yönlendirmeli öğretim ve öğrencilerin öğrenmesi için destek) öğretimsel aktivitelere olan yönelimleri bir yıl boyunca gözlemlenmiş, ardından veri toplama sürecinde elde edilen değişkenler okuduğunu anlama kazanımlarını incelemek için çok düzeyli bir model ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilk olarak öğretmenlik bilgisi fazla olan öğretmenlerin derslerinde kullandığı yöntem çeşitliliği fazla olduğundan öğrencilerin okuma başarılarına katkıları olduğu görülmüştür. İkinci olarak öğretmenlerin öğretmen yönlendirmeli olarak öğrencilerin öğrenimine verdikleri desteğin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Hawkins vd. (2010) dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, okuma öncesi dinleme stratejileri kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi başarılarında meydana gelen değişmeyi incelemişlerdir. 21 dördüncü sınıf öğrencisi, okuma öncesi sessiz okuma, dinleme ve kelime ön izleme olmak üzere üç deneysel koşula maruz bırakılmıştır. Öğrencilere 10 anlama sorusu sorulmuş ve kelime eşleştirmeleri yaptırılmıştır. Sonuçlar, her iki dinleme ön izleme koşulunun da sessiz okumaya kıyasla anlamada iyileşmelere yol açtığını gösterdi. Dinleme ön izleme prosedürlerine bir kelime ön izleme bileşeni eklendiğinde, en yüksek düzeyde anlama ve kelime bilgisi olduğu görülmüştür.

Spörer, Brunstein ve Kieschke (2009), yürüttükleri araştırmada 210 ilkökul öğrencisine uyguladıkları üç farklı strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 210 öğrenci, üç müdahale grubundan herhangi birine ya da kontrol grubuna atanmıştır. Eğitim verilen öğrencilere dört okuma stratejisi (özetleme, sorgulama, açıklama ve tahmin etme) öğretilmiş ve bu öğretimler karşılıklı öğretim, çiftler halinde ya da eğitmen rehberliğinde uygulanmıştır. Hem son hem de takip testinde, müdahale öğrencileri, deneyci tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve strateji kullanımı görevinde geleneksel öğretim alan kontrol öğrencilerine göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Ayrıca, küçük gruplar halinde karşılıklı öğretim uygulayan öğrenciler, standart bir okuduğunu anlama testinde eğitmen rehberliğinde ve geleneksel öğretim gruplarındaki öğrencilerden daha iyi performans göstermiştir.

Rasinski (1990) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada akıcı okuma üzerinde tekrarlı okuma ve dinlemenin etkisini karşılaştırmıştır. Denekler tekrarlı bağımsız okuma yaparken bir yandan da diğer metni akıcı bir okuma ile dinlemişlerdir. Araştırma sürecinde bir ön test, iki uygulama oturumu ve son test

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte her iki yaklaşım da öğrencilerin okuma hızlarında ve kelime tanımlarında anlamlı derecede artış gözlenmiştir.

2.4.2. Salgın süreci ve Türkçe dersi ile ilgili araştırmalar

Altuğ ve Kumral (2021), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında yer alan okuma becerisinin, uzaktan eğitim yoluyla kazandırılması sürecinde yaşananları veli gözünden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu verilerde çeşitlilik olması açısından 9 farklı okuldaki 9 farklı sınıf öğretmeninden ilk okuma eğitimi alan 9 veli oluşturmuştur. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, COVID-19 sebebiyle online ortamda ya da telefon ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda velilerin bu süreçte evde farklı başa çıkma yöntemleri uyguladığı görülmüştür. Bu yöntemler, farklı bir öğretmenden ya da sınıf öğretmeninden ek ders alma, evde sınıf ortamı oluşturulmaya çalışma ya da salgın öncesi birinci sınıf ebeveyni olmuş kişilerle fikir alışverişi yapma gibi verilmiştir. Salgın öncesi ilk okuma sürecinde veli desteği zaten önemli iken salgın itibarıyla daha da önemli bir konuma gelmiştir. Bu sürecin aileler ve öğrenciler için yıpratıcı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinci sınıfta yapılan okuma eğitimi çalışmalarının sınıf mevcudu azaltılmış şekilde yüz yüze ya da hibrit olarak verilmesinin daha yararlı olacağı önerilmiştir.

Bulut ve Susar Kırmızı (2021), COVID-19 salgını sebebiyle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla işlenen Türkçe derslerinde neler yaşadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiş, veriler açık uçlu soru formuyla toplanmıştır. Hazırlanan formlar online platformlar aracılığıyla gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci sonunda yapılan analizde katılımcıların görüş birliği %80 oranında çıkmış ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kontrol zorluğu, katılım azlığı, motivasyon eksikliği ve teknolojik bazı sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, telafi eğitimlerle süreç boyunca ortaya çıkan öğrenme eksiklerinin giderilebileceğini ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini önermiştir.

Bayburtlu (2020) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini alarak salgın sürecinde Türkçe eğitiminin durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmancın örneklemi, Antalya merkez ilçelerinden 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Türkiye’de doğal afetlerin sık yaşanmasıyla okulların tatil edilmesinin veya eğitime ara verilmesinin gerektiği durumlarda eğitim sistemimizde var olan durumunun test edilebilmesi, bu tür durumlarda oluşabilecek aksaklıkların ve sorunların tespit edilerek uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli yürütülebilmesi adına bu çalışmanın sonuçlarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin %87’sinin salgında Türkçe derslerini işlemeye çalıştığı, derslerinde çeşitli video ders programlarını, sosyal mesajlaşma uygulamalarını kullanarak öğrenciler ve öğrenci velileri ile etkileşim içinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin bir kısmında derslere erişim sağlayabilecekleri cihazların olmayışından canlı derslere katılamadıklarını, velilerin ilgisiz olup öğrencilerini dersteiken kontrol etmediklerini ve EBA canlı ders uygulamasında yaşanan sorunlarla derslerin aksadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yaşanan bu sorunlara çözüm olarak, Türkçe ders kitaplarının EBA eğitim ağıyla etkileşimli olması gerektiğini, ders kitabı içeriğinin dijital içerikler konusunda düzenlenmesinin, öğrencilerin ders saatlerinde erişim sağlayabilmeleri için EBA canlı ders uygulamasının alt yapısının güçlendirilmesinin ve Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik geliştirme konusunda eğitim almalarının faydalı olacağını ifade etmiştir.

Başaran vd. (2020)’nin hazırladığı çalışmada, salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini analiz ederek söz konusu sürecin verimliliği hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma ve durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve bu verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmancın katılımcıları, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle Gaziantep ilindeki devlet okullarında öğrenim gören 80 öğrenci, 80 veli ve devlet okullarında görev yapmakta olan 80 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda salgın sürecinde eğitimde aksaklık yaşanmaması amacıyla yapılan uzaktan eğitim sistemi hakkında katılımcılar, faydalı yönlerinin bulunduğunu ancak etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması vb. hususlarda eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği,

içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir.

Putri, vd. (2020)'nin yürüttükleri araştırmada keşfedici bir vaka çalışması kullanılmış ve araştırma yaklaşımı için, COVID-19 pandemisinin ilkokullardaki öğretme ve öğrenme faaliyetleri üzerindeki kısıtlamaları ve sonuçları hakkında bilgi elde etmek için nitel bir vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcılar, Endonezya'nın Tangerang kentindeki iki ilkokulun 15 öğretmeni ve velisidir. İlgili literatüre dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları listesi geliştirilmiş ve katılımcılardan derinlemesine bilgi toplamak için kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin çevrimiçi öğrenmede yaşadıkları bazı zorlukları ve kısıtlamaları ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerle ilgili zorluklar; öğrenciler arasında sınırlı iletişim ve sosyalleşme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için daha fazla zorluk ve daha uzun ekran süresi. Ebeveynler, sorunun daha çok evde öğrenme disiplini eksikliğiyle, çocuklarının evde öğrenmelerine yardımcı olmak için daha fazla zaman harcamasıyla ilgili olduğunu belirtmişler ve özellikle İlkokul 4. Sınıfın altındaki çocuklar için, teknoloji becerileri eksikliği ve daha yüksek internet faturaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, normal bir yüz yüze sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerinin seçimlerinde bazı kısıtlamalar olduğunu, müfredat içeriğinin daha az kapsanması, çevrimiçi öğrenme potansiyelini engelleyen teknoloji becerilerinin eksikliği, e-içerik geliştirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyan Endonezya dilinde kaynaklar, e-içerik oluşturma ve öğrencilerin çalışmaları hakkında geri bildirim vermenin bir sonucu olarak daha uzun ekran süresi, velilerle daha yoğun ve zaman alıcı iletişim ve yüksek fiyattaki internet faturalarından bahsetmişlerdir.

1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kullanılacak desen, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen 4. Sınıf Türkçe derslerindeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olay ve olguların doğal ortamında gerçekçi, bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.41). Nitel araştırmaların yaklaşımını belirlemede ve araştırma sürecinin bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasını sağlayan araştırma modelleri bulunmaktadır. Nitel araştırma modelleri; kuram oluşturma, kültür analizi, olgu bilim, durum çalışması, eylem araştırması olmak üzere beş tanedir. Bu çalışmada var olan durumun tespit edilmesine yönelik durum çalışması tercih edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.67).

Amacı bir durum ile ilgili derinlemesine incelemeler yapmak olan durum çalışmaları hem nicel hem de nitel yöntemlerde yürütülebilir. Durum çalışmalarında bir durum derinlemesine incelendiği için veri toplama yöntemlerinde çeşitlik olması daha güvenilir sonuçlar alınmasını sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.73). Çalışma, durum çalışması modelinin bütüncül tek durum desenine göre planlanmıştır. Bütüncül tek durum deseninde araştırılacak tek bir analiz birimi (tek kurum, tek okul, tek sınıf, vb.) vardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 301). Çalışmada herkes tarafından bilinen yapılandırmacı yaklaşıma ve anlama düzeylerine uygun olarak verilmesi gereken okuma eğitiminin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sürecinde Covid-19 salgını yaşandığından bu incelemeler uzaktan eğitim ortamlarında yürütülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 304), durum çalışması yapılırken izlenebilecek aşamaları sekiz başlık altında sıralamıştır. Aşağıda bu çalışmanın durum çalışması yapılırken izlenen aşamaları sekiz başlık altında açıklanmıştır:

Araştırma sorularının geliştirilmesi: Araştırmada cevap aranan temel soru, “İlkokul 4. sınıflarda uzaktan eğitim yoluyla okuma eğitimi uygulamaları nasıl gerçekleştirilmektedir?” biçimindedir.

Araştırmanın alt sorularının geliştirilmesi: Araştırmanın temel sorusuna dayanarak oluşturulan alt soruları şu şekildedir:

1. İlkokul 4. sınıflarda uzaktan eğitim yoluyla Türkçe dersleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. İlkokul 4. sınıflarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde okuma etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?
3. İlkokul 4.sınıflarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar nelerdir.
4. İlkokul 4.sınıflarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Analiz biriminin belirlenmesi: Araştırmanın analiz birimini, bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ve o sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Analiz birimine o sınıfın 8 haftalık Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerden toplanan veriler ve o sınıfın öğretmeni ve öğrencileri ile yapılan görüşmelerden toplanan veriler dahil edilmiştir.

Çalışılacak durumun belirlenmesi: Covid-19 salgını dolayısıyla geçici bir süreliğine yüz yüze eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. Bu nedenle incelemelerin uzaktan eğitim ortamlarında yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacının bulunduğu ilçede mesleki bilgisinin ve tecrübesinin yeterli olduğu düşünülen sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve ardından gönüllü olan bir sınıf öğretmeni seçilmiştir. Gönüllü olan sınıf öğretmenin hem görev yaptığı okulun idaresinden hem de velilerinden sözlü ve yazılı izin alınmıştır. İzinlerin tamamlanmasının ardından uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi: Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olan sınıfın sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, bunun üzerine sınıfındaki öğrencilerden ve öğrenci velilerinden sözlü ve yazılı izinler alınmıştır.

Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla birden fazla veri toplama aracı tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilecek nitel veriler, araştırma sorusuna ve alt

problemlerine uygun olacak şekilde Eskişehir merkezinde yer alan devlet okulundaki bir sınıfın 2020-2021 öğretim yılı ikinci dönemindeki uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe derslerini gözlemleyerek toplanmıştır. Araştırmada gözlemin yanında gözlemin yapıldığı sınıfın öğretmeni ve öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme de yapılmıştır.

Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması: Veri analizinde elde edilen veriler araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Durum çalışmasının raporlaştırılması: Durum çalışması raporunda problem ve alt problemlere uygun başlıklar altında yer verilir. Verilen her başlığın altında yazan bilgiler uyumlu ve birbirini takip eder nitelikte olmalıdır. En önemlisi de raporlarda grafik ve tablolarla açıklamalar desteklenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma belirtilen bu adımlara uygun olarak raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Eskişehir ili milli eğitim müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun 4. sınıf şubelerinden birindeki Covid-19 salgını dolayısıyla uzaktan eğitim yoluyla eğitim gören ve araştırmaya katılmak için gönüllü 28 öğrenci ve onların sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmacı kendi hedefine yönelik evrenden seçimler yaparak örneklemini oluşturur. Oluşturulan örneklem belirli araştırma amacına yönelik seçildiğinden, elde edilen sonuçların örnekleme göre yorumlanması gerekmektedir (Şimşek, 2012, s.121).

Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumun çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden belirlenmiş bazı ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.122). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesindeki ölçütler; uzaktan eğitim yoluyla Türkçe dersi gerçekleştirilen 4. Sınıf öğrencilerinin belirlenmesi, sınıfın Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin incelenmesi ve katılımcıların gönüllü olarak çalışmaya dahil olmuş olmasıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak gözlem ve görüşmeden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda kullanılan araçlar gözlemler, görüşmeler, video kayıtları ve MEB 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabıdır. Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla geliştirilmesi ve kullanılması planlanan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Gözlem

Araştırmada öğretmen, öğrenciler ve sınıf ortamını tanımak; uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim sürecinde yürütülen Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerini incelemek amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, araştırmada kullanılacak verilerin çıplak gözle ya da bir araç yardımıyla incelenmesiyle veri toplanmasıdır. Gözlemler açık, objektif ve ayrıntılı bir şekilde yapılır (Büyüköztürk vd., 2020). Karasar (2020, s.200), gözlemi “gözlemcinin belli olay, oluşum ve davranışları tespit etme, anlama ve açıklama amaçlı bakışı ve dinleyişi ile veri toplama tekniği” olarak tanımlamıştır.

Gözlemde, gözlenenlerin doğal ortamlarında olmasından kaynaklanan bir avantajı vardır. Bu sayede gözlenenler, “olmak istedikleri gibi” değil, “oldukları gibi” gözlenebilirler. Gözlemler, gözlemciye objektif bir bakış sağlar. Gözlemcinin yaptığı gözlemler genelde yazıya aktarılır. Bu yazıları desteklemek amaçlı video, ses kayıtları ve fotoğraflar da veri kaynağı olarak kullanılır (Balaban Salı, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018; Karasar, 2020).

Gözlem tekniği çeşitli sınıflandırmalarla türlerine ayrılmaktadır. Burada gözlem tekniği gözlemcinin gözlem ortamındaki rolüne göre iki türe ayrılmıştır. Bunlar: Doğrudan gözlem ve katılımcı gözlemdir. **Doğrudan gözlemde** gözlenen gözlemciyi görmez ve gözlemci sadece topluluğu gözlemleyerek betimlemelerde bulunur. **Katılımcı gözlem**, etnografik araştırmalarda daha sık kullanılır. Gözlemcinin incelemek istediği grubun bir üyesi olarak ve onların çalışmalarına ortak olarak gözlemini yakından gerçekleştirme imkânı bulur (Balaban Salı, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018; Karasar, 2020).

Araştırma sürecinde araştırmacı Türkçe derslerine katıldığı için katılımcı gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlenen dersler ses kayıtları ile de kaydedilmiş, ayrıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulama öncesinde veli, öğretmen ve öğrencilere gönüllü katılım formlarıyla derslerin ses kayıtları ile kaydedileceği bilgisi verilmiş ve yazılı izinleri

alınmıştır. Derslerde araştırmacının dikkatinden kaçabilecek durumlar olmaması ihtimaline karşılık ses kayıtları tutulmuştur. Kayıt süreleri her ders saatinde farklılık göstermiştir.

3.3.2. Görüşme

Görüşme, en az iki kişinin arasında sözlü olarak gerçekleştirilen ve araştırmanın amaçlarına yönelik sorular çerçevesinde yürütülen soru-cevaba dayalı bir veri toplama türüdür (Balaban Salı, 2015; Büyüköztürk vd. 2020). Görüşmelerde araştırmacılar kendi araştırma amaçları doğrultusunda sorular sorarlar. Bu sorular yapılandırılmış görüşmelerde baştan sona kadar hiç değişmez. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular ana hatları ile bellidir ancak görüşmeci görüşmenin gidişatına göre sorularda değişiklikler yapabilir. Son olarak yapılandırılmamış görüşmelerde ise sorular görüşme sırasında olan diyalog ve etkileşime bağlı olarak geliştirilir (Glesne, 2014, s. 141). Araştırmalarda genellikle katılımcılar aynı mekânda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilir. Ancak, telefon ve bilgisayar gibi ses ve görüntü iletişimi sağlayan araçlarla ya da işitme engellilerinin kullandığı işaret diliyle de katılımcılarla görüşmeler yapılabilir (Balaban Salı, 2015, s.142).

Sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalarda yapılacak görüşmenin ne derece yapılandırılacağı; yürütülecek araştırmanın amacına, veri toplamanın derinliğine, katılımcıların özelliklerine ve görüşmeler için belirlenen süreye bağlıdır. Belirtilen faktörler dikkate alınarak araştırmacı görüşme türünü belirler (Balaban Salı, 2015, s. 144). Görüşmeler; yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Araştırmada, 8 hafta boyunca yapılan gözlemlerin ardından öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, amaçlı bir sohbet havasında yürütülen görüşmelerdir. Araştırmacı görüşme öncesinde incelenmesi istenen konuya dair yanıtlanması istenen sorulardan bir liste oluşturur ve görüşmeyi bu sorular çerçevesinde yürütür. Ayrıca araştırmacı görüşme sırasında görüşmenin gidişatına göre ek sorular da geliştirebilir (Balaban Salı, 2015). Yapılan görüşmelerde gözlem sürecinde eksik kalan, fark edilmeyen durumları açığa çıkarmak ve yapılan çalışmaya çok yönlü bir boyut kazandırmak amaçlanmıştır. Bu görüşmelerde çalışmanın alt problemlerine yönelik

uzaktan eğitim sürecine ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Covid-19 salgını nedeniyle görüşmeler Zoom platformu üzerinden yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce tüm öğrencilere görüşme hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Video kaydı için araştırmanın öncesinde alınan yazılı izne ek olarak görüşmelerin başında tüm öğrencilerden sözlü izin alınmıştır. Gözlem yapılan sınıftaki 28 öğrencinin 27'si ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıftaki yabancı uyruklu bir öğrenci görüşmeye katılmak istemediğinden onunla görüşme yapılmamıştır. Görüşme başında öğrenciler, yapılacak araştırma hakkında bilgilendirilmiş, sormak istedikleri ya da söylemek istedikleri hakkında konuşulmuştur. Bu şekilde sohbet edilmesindeki amaç hem öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlamaktır.

Her sorunun sorulmasının ardından öğrencilere düşünmeleri için yeterli zaman verilmiştir. Öğrencilerin sorular üzerine düşünmelerini kolaylaştırmak; kısa cevaplar verdikleri zamanlarda fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla görüşme soruları zaman zaman değişik şekillerde yeniden sorulmuştur. Örneğin; “Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunu ve bu derslerde neler yaşadığından bahsedermisin?” sorusu, “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde neler yapıldı?”, “Bu derslerde neler hissettin?”, “Uzaktan yaptığınız Türkçe dersleri hakkında neler düşünüyorsun?”, “Neden bu şekilde düşünüyorsun?” gibi sorularla çeşitlendirilmiştir. Tüm sorulara rağmen yine de cevaplarını geliştiremeyen öğrenciler zorlanmamış ve teşekkür edilerek bir sonraki soruya geçilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler önceden belirlenen kategorilere göre gruplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Betimsel analizde, araştırmada toplanan veriler önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s.239-240). Araştırmanın eklerinde yer alan ver

toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın 8 haftalık ders gözlemi sürecinde araştırmacı tarafından gözlem formu tutulmuş ve ses kayıtları ile dersler kayıt altına alınmıştır. Veri toplama işlemi bitirildiğinde her bir veri detaylı olarak kaydedilmiş ve ardından betimsel analizi yapılmıştır.

Geçerlik: Karasar (2020, s.194), “ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir” şeklinde tanımlamıştır. Elde edilen verilerin detaylı olarak aktarılması, bir resim gibi araştırmaya yansıtılması ve ek yöntemler kullanılarak teyit edilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.281). Geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak iki ayrı bölümde incelenebilir. İç geçerlik, araştırma sürecindeki etkinliklerin amacına ve konusuna hizmet etmesidir. Araştırmacı araştırma sürecinde sürekli kendini sorgulamalı, bulgularının ve sonuçlarının tutarlı olup olmadığını, gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemelidir. Dış geçerlik, araştırmanın yansıttığı bulgu ve sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Sosyal bilimlerde yapılan genellemeler, nicel araştırmalardaki gibi doğrudan yapılamaz. Ancak belli bir dereceye kadar benzer durumlara genellenebilir (Karasar, 2020; Kayaalp, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada geçerliği arttırmak amacıyla, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntılar, çeşitleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına veri toplama sürecinde çeşitli veri toplama araçları kullanılmış; veriler farklı gün ve saatlerde toplanmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü gibi yöntemlerle veriler toplanmış; öğretmen, öğrenciler ve araştırmacının bakış açısı yansıtılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak adına amaçlı örnekleme ile katılımcılar seçilmiş ve araştırmada toplanan veriler ayrıntılı olarak bulgulara yazılmıştır.

Güvenirlilik: Araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtma derecesi ve bunun yanında benzer sonuçlara benzer süreçlerin ardından ulaşması ile ilgilidir (Ekiz, 2020; Karasar, 2020). Güvenirlilik, iç ve dış güvenirlilik olarak ikiye ayrılmaktadır. İç güvenirlilik, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tutarlılığıdır. Farklı bir araştırmacı aynı veri ya da aynı ölçme araçlarıyla benzer sonuçlara ulaşması gerekir. Dış güvenirlilik, elde edilen sonuçların benzer şartlarda benzer şekilde elde edilmesini ifade eder. Sosyal bilimlerin yapısı gereği araştırmacının bakış açısı ve ortamdan kaynaklanacak değişimlere göre benzerlik ilkesi önemlidir. Araştırmalar benzer koşullarda benzer sonuçlara ulaşmalıdır (Karasar, 2020; Kayaalp, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın güvenirliliği arttırmak amacıyla veriler bulgulara dönüştürülürken sistematik ve ayrıntılı olarak kayıt altına alınmış ve işlenmiştir. Gözlem yoluyla elde

edilen veriler görüşmeler yapılarak desteklenmiştir. Verilerin bulguya dönüştürülmesinde görüşlerden doğrudan alıntılar paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinin ardından bir uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı ve uzman, bağımsız olarak verileri betimsel analiz yoluyla temalaştırmış; ardından oluşturulan temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın sonucunda görüş birliği saptanmıştır. Araştırma süreci boyunca danışman ile koordineli çalışılmış, görüş ve önerileri alınmıştır.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular ise araştırma soruları doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

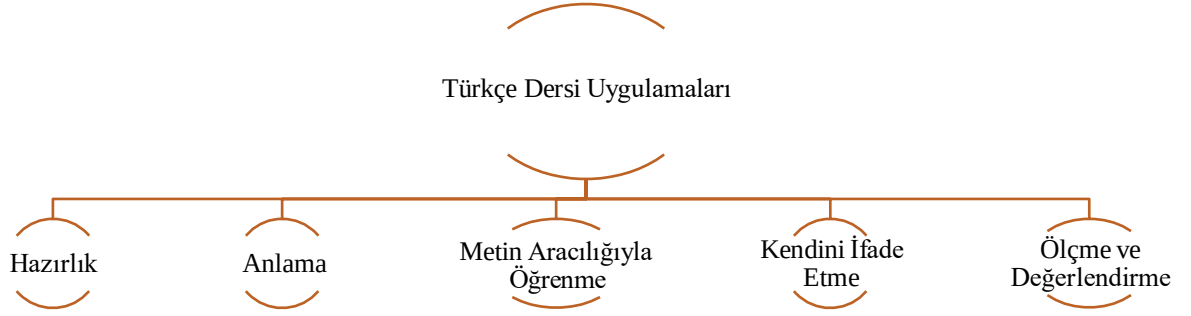
Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, “Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinin Gerçekleştirilme Biçimine İlişkin Bulgular”, “Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuma Etkinliklerinin Uygulanma Biçimine İlişkin Bulgular”, “Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuma Etkinliklerini Gerçekleştirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar” ve “Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular” olmak üzere dört temada toplanmıştır. Bulgular, frekans dağılımları ile tablollaştırılmış ve araştırmaya katılanların görüşleri ve gözlem sırasında tanık olunan bazı cümleler doğrudan alıntı ile aktarılmıştır. Gözlem ve görüşme sürecinin betimlemesinin doğru bir şekilde yapılabilmesi için derslere yönelik ses kayıtlarından, araştırmacı günlüklerinden yararlanılmış ve katılımcılara ait ifadelerden doğrudan alıntılar ile yararlanılmıştır.

4.1. Covid-19 Salgını Sürecinde ilkokul Uzaktan Eğitim Kapsamında 4. Sınıf Türkçe Derslerinin Gerçekleştirilme Biçimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul 4. sınıf Türkçe dersleri nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusuna yanıt vermek için gözlenen ders kayıtlarının betimsel analiziyle elde edilen bulgular temel alınmıştır. Derslerin gözlemlenmesi Türkçe ders planının beş temasına (hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme) göre yapılmıştır.

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi uzaktan eğitim kapsamında toplamda 10 ders saati olarak incelenmiştir. Her metin için ayrılan belli bir süre yoktur. İncelenen derslerin 8’i yeni okuma metni; 2’si derslerin devamını içermektedir. Bazı metinler ödev olarak verildiğinden hızla geçilmiş; bazı metinlerde okuma etkinliklerine fazla zaman ayrılmıştır. Bu nedenle her okuma metni için ayrılan sürenin farklı olması araştırma

sonuçlarına da yansımıştır. Sürelerin farklı olmasına rağmen Türkçe ders planı aşamalarının temaları kullanılabilmektedir.



Şekil 4.1. Türkçe Dersi Uygulamaları

Hazırlık etkinlikleri aşaması

Hazırlık etkinlikleri aşaması, ön hazırlık ve zihinsel hazırlık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu aşamada hedeflenen, öğrencilerin dikkatini okunacak metin üzerine çekmek, ön bilgilerini harekete geçirmek ve ders sürecine hazırlamaktır. Ön hazırlık etkinlikleri ortamın derse uygun hale getirilmesi ile ilgilidir. Zihinsel hazırlık aşaması ise kendi içerisinde alt temalara ayrılmaktadır. Bunlar; ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme ve tür, yöntem ve teknik belirleme şeklindedir. Gözlenen derslerde hazırlık sürecine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Hazırlık aşaması

Hazırlık	f
Ön Hazırlık	7
Zihinsel Hazırlık	10
Toplam	17

Ön hazırlık süreci; öğretmenin ekrandan MEB ders kitabını açması, derse katılma isteği gönderen öğrencileri derse alması, işlenecek metnin başlığını söylemesi, önceki derse neler yaptıklarını hatırlatması ve öğrencileri canlı ders ortamında sıkılmamaları için onlarla sohbet etmesi gibi etkinliklerle gerçekleşmiştir.

Zihinsel hazırlık sürecinde ise; metnin hazırlık çalışmasında yer alan soruları sormak, konu ile ilgili hikâye anlatmak, anahtar kelimeleri sormak ve görselleri incelemek gibi etkinlikler gerçekleşmiştir.

Öğretmenin genel olarak ders başlangıçlarında kısa bir süre öğrencilerin katılımını beklemekte, ardından MEB Türkçe ders kitabını ekrana yansıtmakta ve derse katılma isteği gönderen öğrencilerin isteğini kabul etmektedir. Ayrıca bu aşamada öğretmen, okunacak metnin başlığını ve sayfa numarasını öğrencilerle paylaşmaktadır. Öğretmen bazı derslerde metnin başlığını ve sayfa numarasını öğrencilere sormuştur. Bunun ardından çoğunlukla da öğrencileri okumaya yönlendirip okuma sürecini başlatmıştır. Kimi derslerde ise konu hakkında bir hikâye anlatmış ve o hikâye üzerinden sohbet ederek zaman geçirmişlerdir.

“Kanlı Kavak” metninin okunduğu 24.03.2021 tarihinde, hazırlık aşamasında gerçekleştirilen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Özlem: Öğretmenim dersimiz ne? (24.03.2021).

Öğretmen: Türkçe (24.03.2021).

Öğretmen: Neydi metnimiz (24.03.2021)?

Göksu: Kanlı Kavak metni, sayfa 175 (24.03.2021).

Öğretmen: Evet, gölge oyunları demiş. Şimdi gölge oyunları biliyorsunuz Osmanlı'nın ... (bağlantı sorunu) Orhan Gazi Bursa'yı aldıktan sonra bir cami yaptırmaya karar veriyor. Bir hikâyeye göre o caminin yapımına iki adam geliyor. Bu iki adam ... (bağlantı sorunu) Bursa'ya gittiğiniz zaman burada Tophane diye bir mevki var ... (bağlantı sorunu) (24.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim anlattıklarınızdan yarısını biz anlamadık (24.03.2021).

Öğretmen: Evet fark ettim onu. Orhangazi Bursa'yı fethettikten sonra bir camii yaptırmaya karar veriyor. Bu camide de iki adam çalıştırıyor. Birinin adı Hacı Ayvaz diğerrinin adı Karagöz. Bu iki insan komiklikler yaparak insanları güldürüyorlar. Camii inşaatı yavaşladığı için Orhan Gazi bunların kellelerini uçuruyor. Cezası bu şekilde oluyor. Çünkü onları kötü niyetli zannediyorlar. Tabii bu anlatılanlar gerçek mi değil mi bilmiyoruz, böyle anlatılıyor. Sonradan insanlar çok üzülüyorlar ve insanlar bir perde aracılığıyla deriden yaptığı Hacivat ve Karagöz figürleriyle bazı hikayeler anlatıyorlar, insanları eleştiriyorlar. Buna da gölge oyunu deniyor. Gölge oyununu daha önceden gösterdik. Sıkıntılı mesajlar verir, insanların bazı konular hakkında fikir sahibi olmasını sağlar (24.03.2021).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere Hacivat ve Karagöz ile ilgili bir metin olan Kanlı Kavak metninde öğretmen öğrencilere Hacivat ve Karagöz'ün hikayesini anlatıp gölge oyunu kavramı ile ilişkilendirmiştir. Böylece öğrencilerin aklında metin öncesinde gölge oyunu kavramı için şema oluşturulmuştur. Aynı diyalogun hemen devamında

öğretmen hazırlık sorusunu sormuş, anlattığı konu üzerine konuşulması için zaman ayırmamıştır.

“Oğuz Kağan Destanı” metninin okunduğu 08.04.2021 tarihinde uzun bir süre önceki metinde bahsedilen bir konu hakkında konuşmuş ve o sohbetin hemen ardından yeni okunacak metne geçiş yapılmıştır. Metnin hazırlık aşamasında gerçekleştirilen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Evet şimdi en son olarak ödev vermiştik size bir destan. Ama bu destan çok az bir bölümü gösteriyor (08.04.2021).

Beste: Evet zaten kısaltılmıştır diyor (08.04.2021).

Öğretmen: Evet bizim için çok önemli bir destandı bu destan. Ama şunu da unutmayın sadece Oğuz Kağan destanı yok birçok destanımız var mesela Ergenekon destanımız var, ondan sonra mesela Yaratılış destanımız var, Manas destanımız var, bir sürü destanımız var. Onun için onlardan bir tanesi sadece çünkü Türklerin yaşadığı bölge Çin Seddinden başlıyor yani Çin sınırlarından başlıyor bugünkü Moğolistan'da dahil İtalya ya kadar olan yerlerde hep Türk yaşıyor. Onun içinde destanlarımız bu kadar yayılmış (08.04.2021).

Mustafa: Türk yaşıyor, mesela Tuna'nın amcası yaşıyor Japonya'da mı ne (08.04.2021).

Öğretmen: Japonya'da Türkler var zaten (08.04.2021).

Öğretmen: Evet, şimdi Türkler İslamiyet'e geçmeden önce ve İslamiyet'e geçtikten sonra o gök tanrı dedikleri şeye inanmışlar. Demek ki yıllardır biz tek tanrıya inanan bir milletiz. Tanrı demek de her milletin Allah inancı isim olarak değişmiş ama aynı şeyi kastediyor. Gök tanrı, yer tanrı diye bir şey yok bir tane tanrı var Türklerde o da gökte yani demişler ki tanrı nerede oturabilir onlar için illaki bir oturacak yer bulmuşlar orada demişler olsa olsa yukarıdadır aşağıda olacak hali yok ya demişler bunun için. Yoksa öyle gök tanrı yer tanrı diye bir şey yok. Evet, ama Hititler her şeye Tanrı demişler tabii ayrı gariplik. Bakalım bunu bir okuyalım var mı okumak isteyen (08.04.2021)?

“Kanlı Kavak” metninde olduğu gibi “Oğuz Kağan Destanı” metninde de öğretmen konu ile ilgili bir anlatım yapılmıştır. Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri harekete geçirilip yeni bilgiler eklenmiştir. Ardından anlatılanların üzerinde konuşulmadan metnin okunmasına geçilmiştir.

Anahtar kelimelerin sorulması etkinlikleri her ders karşımıza çıkan bir etkinlik türü olmamıştır. Öğretmen kimi derslerde metnin başlığından ya da öncesinde yer alan hazırlık sorularından kelimeler seçerek öğrencilere sormuştur. Bazı derslerde bu soruyu öğrenciler öğretmene yöneltmiştir. Böylece metin okunmaya başlanmadan kavram eksikliği giderilmiştir. Yukarıda verilen örneklerin dışında “Hep Büyük Efsanesi” metninin okunduğu 17.03.2021 tarihinde öğretmen anahtar kelime çalışması yaparak öğrencileri metne hazırlamıştır. Konu ile ilgili diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: (bağlantı sorunu, söylenenler anlaşılıyor.) Efsaneler nedir? Efsane nedir? Şöyle bilgisi olan var mı? Şarkı söylüyor. Evet sesinizi açmadım herhalde ben (17.03.2021).

Merve: Öğretmenim efsane eskiden olan (17.03.2021).

Beste: Öğretmenim söyleyebilir miyim (17.03.2021)?

Öğretmen: Bir dakika, ben söz şey yapacağım. Beste söyle bakalım, Efsane nedir (17.03.2021).

Beste: Yani bana göre efsane eskiden olan, böyle mesaj veren olay (17.03.2021).

Öğretmen: Eskiden olan olay. Yağmur söylesin (17.03.2021).

Yağmur: Öğretmenim bana göre de yani ben şöyle tahmin ediyorum. Gerçek olmayan ve insanlar tarafından uydurulan böyle gerçek olmayan ama gerçekmiş gibi duyulan şeylerdir (17.03.2021).

Öğretmen: Ama yani gerçek olmasa bu adam neden anlatsın bunu. Mesela hiç efsane biliyor musunuz (17.03.2021).

Can: Hikâye oluyor mesela (17.03.2021).

Göksu: Efsane dedikleri hikâye oluyor (17.03.2021).

Beste: Gerçek olduğu bilinmiyor ki (17.03.2021).

Öğretmen: Mustafa bir söylesin bakalım tahminini (17.03.2021).

Mustafa: Eski zaman kahramanı tahminim. Anlamı eski çağlardan beri söylenegelen olağanüstü varlıkların olayları ... (bağlantı sorunu) edilen hayali hikâye, söylence (17.03.2021).

Öğretmen: Oğuz Kağan efsanesi var, orada ejderha bir köye geliyor. (bağlantı sorunu.) Hiç denk geldiniz mi bilmiyorum. Kuşların şahına (17.03.2021).

Doğan: O ne (17.03.2021).

Öğretmen: Şahmeran. Gökyüzünün anka kuşu, zümrüt kuşu. Kaf dağının ötesinde yaşıyor. (bağlantı sorunu) Kaf dağı neresi onu bilen yok. Enteresan şeyler. Demek ki efsane geçmişte yaşanmış olması muhtemel anlatımında da abartılar içeren mitolojik şeyler demekmiş (17.03.2021).

Efsane kelimesi hakkında gerçekleştirilen bu sohbette öğretmen öğrencilerden kelime hakkındaki cevaplarını almıştır. Ardından kendisi de bir tanım yapıp metni okumaya geçmiştir. Kanlı Kavak metninde yer alan hazırlık sorusunun sorulmasının ardından benzer bir şekilde anahtar kelime çalışması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Bildiğiniz bir maniyi söyleyiniz (24.03.2021).

Göksu: Mâni ne demek (24.03.2021).

Öğretmen: Ben bir gün koridorda bir kız görmüştüm. “Naber kara kız” dedim. Kız da bana “Karaysam karayım, şingir mingir parayım, pazarlarda gezerim, senden de güzelim.” işte buna mâni denir. Karşıdaki kişiye güzel sözleri hatırlatarak yapılır. Maniler karşılıklı olur, eskiden kızlar ve erkekler karşılıklı söylerdi. Var mı mâni bilen (24.03.2021).

Deniz: Gözümüz aydın hepimize mübarek günler bize on bir ayın sultanı hoş geldin evimize (24.03.2021).

Hazırlık sorularının sorulması etkinliğinde öğretmen, okunacak metnin öncesinde verilen “Hazırlık Çalışmaları” bölümündeki soruları öğrencilere sormaktadır. Bu sorular temel düzeyde öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini ölçmeye yöneliktir. Öğretmen bazı derslerde de kendi düşündüğü soruları sorarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlamıştır.

Metnin görselinin incelenmesi etkinliklerinde, MEB Türkçe ders kitabında her metnin bulunduğu sayfalarda görseller yer almaktadır. Öğretmen çoğu derste, metni okumaya geçmeden önce görsellerle ilgili öğrencilere sorular sormuş ya da öğrencilerle görselleri yorumlamıştır.

Gözlenen derslerden verilen örneklerden görüldüğü gibi derslerde çoğunlukla hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmaların genel çoğunluğu metnin öncesinde yer alan hazırlık sorularının yanıtlanması ve görsel inceleme çalışmaları olmuştur.

Anlama etkinlikleri aşaması

Anlama etkinlikleri aşaması; görsel okuma, dinleme ve okuma, metni tanıma/inceleme ve söz varlığını geliştirme gibi alt temalardan oluşmaktadır. Bu aşamada metnin görselleriyle beraber incelemesi yapılır. Okuma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri aktif olarak kullanılır.

Tablo 4.2. *Anlama aşaması*

Anlama	f
Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma	40
Metni İnceleme	1
Söz Varlığını Geliştirme	2
Toplam	43

Anlama sürecinde yer alan görsel okuma, dinleme ve okumanın derslerde çoğunlukla yer aldığı görülmüştür. Gözlenen derslerde metnin yanında yer alan resimler genelde öğretmen tarafından yorumlanmış, kimi zaman da öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak olarak yorumlanmıştır. Gözlenen derslerin sadece birinde öğretmen men

okumuş ve öğrenciler öğretmenin okumasını dinlemiştir. Metinler kimi zaman bireysel olarak kimi zaman paylaştırılarak okutulmuştur. Diğer öğrenciler bu sırada kendi kitaplarından ya da öğretmenin kitabı yansıttığı ekrandan metni takip etmiştir.

Her derslerin başlangıcında okunacak metin ekrana yansıtılmaktadır. Genel olarak metnin görselleri incelenip ardından okuma etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. “Evini Arayan Ardıç Tohumu” metninin okunduğu 10.03.2021 tarihinde yapılan görsel okuma etkinliği aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Evet resimleri inceleyelim. Gördünüz mü bu ağaçlardan (10.03.2021)?

Beste: Ben gördüm gibi hatırlıyorum (10.03.2021).

Birkaç öğrenci: Ben de gördüm gibi hatırlıyorum.

Mustafa: Ben görmedim.

Göksu: Ama bir yerden tanıdık geliyor. Sanki görmüşüm gibi.

(Öğrenciler aynı anda konuşuyor.)

Öğretmen: Şeye benziyor mu ya? Bizim okuldaki kaydırakların oradaki ağaçlara diyeceğim ama oradakilerin kozalakları var.

Örnekte görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenciler metnin yanındaki yer alan görseldeki ağaçları önceden görüp görmedikleri ile ilgili konuştular. “Evini Arayan Ardıç Tohumu” metninden farklı olarak “Kanlı Kavak” metninin okunduğu 24.03.2021 tarihinde geçen konuşmalar aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Evet, metnin görselleri kültürümüzle ilgili neleri çağırıştırıyor? Metnin görselleri nedir, şöyle bir bakalım. Mahya var, gölge oyunları var, mâni var. Neyi anımsatıyor bize (10.03.2021).

Göksu: Ramazan’ı, eski bayramları (10.03.2021).

Can: Ramazan ayını hatırlatıyor desek daha doğru olmaz mı? Ramazan deyince sanki bir amcadan bahsediyormuşuz gibi (10.03.2021).

Öğretmen: Evet çok güzel. Ramazan ayı ve ramazan bayramlarını yazalım. Metnin görselleri kahramanın hangi özelliklerini yansıtıyor (10.03.2021)?

Merve: Fiziksel özelliklerini (10.03.2021).

Öğretmen: Evet doğru. Biraz da bana kaşlarının çatıklığı şöyle geldi. Karagöz daha sinirli. Hacivat daha uyumlu geldi bana. O zaman yazalım, fiziksel özelliklerini yansıtıyor (10.03.2021).

Öğretmen: Evet Karagöz’ün kişisel özellikleri ne diyebilirsiniz (10.03.2021).

Baran: Kaba, sinirli (10.03.2021).

Öğretmen: Bir de aldatılmaya yatkın, saf kalpli. O zaman şöyle diyebilir miyiz? Kaba görünmesine rağmen aslında iyi niyetli. Ben bir şey okumuştum. Karagöz’ün kulakları iyi duymuyormuş aslında. O yüzden kelimeleri yanlış anlıyormuş. O da insanlara komik geliyor (10.03.2021).

Önceki verilen örnekte görsel okuma etkinliği metin okunmadan önce gerçekleştirilirken Kanlı Kavak metninde metin okunduktan sonra kitapta yer alan soru ile görseller incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Metni inceleme aşamasının gözlenen derslerin yalnızca birinde yapıldığı görülmüştür. “Hep Büyük Efsanesi” metni daha önce ödev olarak okunduğundan metnin öncesinde verilen tahmin etkinliği yapılamamıştır. Bunun yerine öğretmen ilk olarak metni sesli okumuş ve okurken tahmin için verilen sembollerde durup yorum yapmış ve öğrenciler de dahil olup yorumlar yapmışlardır.

Söz varlığını geliştirme aşamasının gözlenen derslerin ikisinde yapıldığı görülmüştür. Bu aşamada öğretmen, okuma sırasında dikkatini çeken kelimeler üzerine öğrencilere sorular sormuştur. Kelimenin anlamını bilen öğrencilerden cevaplarını kabul etmiş ya da kelimelerin kendisi anlamına yönelik hikayelerle dersi canlandırmıştır. 17.03.2021 tarihinde okunan “Hep Büyük Efsanesi” metnini ilk olarak öğretmenin sesli okuduğundan yukarıda bahsedilmiştir. Öğretmen metni okurken sorduğu bir kelime ile ilgili bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: ... anladı ve oğluna beddua etti. Eyvah, beddua ne demek (17.03.2021)?

Göksu: Kötü dua yani (17.03.2021).

Metin okunurken öğretmenin dikkatini bir kelimenin çekmesi üzerine öğrencilere sordu ve bir öğrenci de kelimenin bildiği karşılığını dile getirdi. Benzer şekilde “Bir Fincan Kahve” metninin okunduğu 31.03.2021 tarihinde bir öğrencini metni okurken metnin ilk cümlesindeki “...dillere destandır.” kısmında öğretmen okumayı bölmüş ve destan kelimesinin ne demek olduğunu sormuştur. Öğrencilerin cevap vermesini beklemeden kendisi karşılığını vermiş ve devamında bir hikâye anlatmıştır.

Verilen örneklerden anlaşıldığı üzere, derslerin anlama aşamasında çoğunlukla metin öğrenciler tarafından okunmuştur. Metin okunurken genel olarak paylaşımlı okuma tercih edilmiş ve gözlenen bir derste de metnin öğretmen tarafından sesli okunduğu görülmüştür. Ayrıca derslerin bir tanesinde metnin incelendiği ve iki tanesinde de öğretmenin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik sorular sorduğu görülmüştür.

Metin aracılığıyla öğrenme etkinlikleri aşaması

Metin aracılığıyla öğrenme sürecinde günlük yaşamla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme, araştırma ve söz varlığını geliştirme aşamaları yer almaktadır. Bu aşamada okunan metinde geçen konularla ilgili günlük yaşamla

ilişkilendirme, diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılır. Öğretmen kimi zaman konu ile ilgili araştırma ödevi vermiştir. Ayrıca metinlerin ardından verilen bilinmeyen kelime etkinlikleri de bu aşamada yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Metin aracılığıyla öğrenme aşaması*

Metin Aracılığıyla Öğrenme	f
Günlük Yaşamla İlişkilendirme	9
Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	11
Araştırma	4
Söz Varlığını Geliştirme	7
Toplam	31

Günlük yaşamla ya da diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yönelik etkinliklerde öğretmen, okunan metnin konuyla ilgili ilişkilendirmeler yapmıştır. Bu ilişkilendirmeler kimi zaman konunun günlük hayatta karşımıza çıkan örneklerinden, kimi zaman farklı disiplinlerde yer alan anlatımlarından oluşmaktadır. Günlük yaşamla ilişkilendirmeler genelde soru-cevap ve sohbet havasında yapılmıştır. Diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerse öğretmenin konu ile ilgili yaptığı konu/hikâye anlatımlarını içermektedir.

Günlük yaşamla ilişkilendirme etkinliklerinde genelde metinde okunan ya da görseli görülen bir konu hakkında sohbet edilmiştir. Örneğin, “Evini Arayan Ardıç Tohumu” metninin okunduğu 10.03.2021 tarihinde öğrenciler, öğretmen ağaç türlerini anlattıktan sonra sürece dahil olarak gördükleri ağaç türlerinden ve merak ettikleri ağaç türlerinden bahsetmişlerdir. Yine “Oğuz Kağan Destanı” metni okunduğu 08.04.2021 tarihinde öğretmen, Oğuz Kağan’ın annesinden bahsedildiği sırada öğrenciyi durdurup bir soru sormuştur:

Öğretmen: Oğuzkan’ın annesinin adı neydi (08.04.2021)?

Öğrenciler: Ay Kağan (08.04.2021).

Öğretmen: Biz şimdi o isimleri kullanıyor muyuz (08.04.2021).

Can: Evet. Kağan’ı kullanıyoruz (08.04.2021).

Öğretmen: Başka (08.04.2021).

Yağmur: Oğuz’u kullanıyoruz (08.04.2021).

Öğretmen: Ayten kullanıyoruz, Aysun kullanıyoruz, Aysima kullanıyoruz, Ayşin kullanıyoruz. Değil mi (08.04.2021)?

Öğretmenin en çok başvurduğu diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme etkinliklerinde sıkça okunacak metin hakkındaki konu ile ilgili disiplinler arası bir

konu/hikâye anlatımı yapmıştır. Örneğin, 10.03.2021 tarihinde “Evini Arayan Ardıc Tohumu” metninin okunmasının ardından ağaç türleri hakkında konu anlatımına başlamıştır. Bunu yaparken ağaçların resimlerini açıp göstermiş, iğne yapraklı, yayvan yapraklı ağaç türlerinden bahsetmiştir. Yine aynı metnin anlama sorularına geçtiklerinde “Her ağaç meyveyle mi çoğalır?”, “Meyvesi olmayan ağaçlar nasıl çoğalır?” gibi sorular sormuş, “Bir Fincan Kahve” metnini okunduğu 31.03.2021 tarihinde metin bir kez okunduktan sonra kahvenin bulunuşuyla ilgili bir hikâye anlatmıştır.

Konu ile ilgili araştırma ödevi verilmesine yönelik öğretmen, metinde geçen kişilerin hayatının araştırılması, metinde bahsedilen bir durumun araştırılması gibi araştırma ödevleri vermiştir. Öğretmen, öğrencilerden hazırladıkları araştırma ödevlerini okuyarak ya da görsel materyallerle anlatarak sunmalarını istemiştir. Örneğin, “Hep Büyük Efsanesi” metninin okunduğu 17.03.2021 tarihinde efsane kelimesinden bahsederken öğretmen “*Bir Anadolu efsanesi bulun.*” diyerek araştırma ödevi vermiştir:

Öğretmen: Şuradayken bir tane de ödev vereyim araştırma ödevi. Bir efsane, bir Anadolu efsanesi bulabilecek misiniz bakalım. Ben bir tane biliyorum (17.03.2021).

Öğrenciler: Tamam, tamam buluruz (17.03.2021).

Öğretmen: Ben bir tane anlatacağım, bir iki tane de siz bulabilecek misiniz bakalım ((17.03.2021)).

“Şifa Niyetine” metninin okunduğu 03.05.2021 tarihinde “*Nasreddin Hoca’yı araştıralım, Eskişehir ile bağlantısını bulmaya çalışalım. Nasrettin Hoca’nın Hayatı ve Eskişehir diyelim.*” diyerek Nasrettin Hoca’nın hayatını araştırmalarını istemiştir.

Son olarak söz varlığını geliştirme etkinliklerinde metnin sonrasında verilen bilinmeyen kelime çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda ilk olarak verilen kelime tahmin edilmiş ve bu tahminler paylaşılmıştır. Ardından öğrenciler sözlüklerini kullanarak kelimenin anlamlarını bulunmuş ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Son olarak da tahmin etme ve anlamı bulma aşamaları tamamlanan kelimeler, öğrenciler tarafından cümle içinde kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi oluşturduğu cümleleri de okumalarının ardından öğretmen dönüt vermiştir.

Metin aracılığıyla öğrenme aşamasında gözlemlenen derslerden anlaşıldığı üzere, en çok diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme etkinliklerinin yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin anlattığı hikayelerden ya da sorduğu sorulardan metinde geçen konuyu sıkça günlük yaşamla ilişkilendirdiği görülmüştür.

Kendini ifade etme etkinlikleri

Kendini ifade etme sürecinde zihinsel hazırlık, konuşma, yazma ve görsel sunu, kuralları uygulama ve söz varlığını kullanma aşamaları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Kendini ifade etme aşaması

Kendini İfade Etme	f
Zihinsel Hazırlık	0
Kuralları Uygulama	4
Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	0
Söz Varlığını Kullanma	1
Toplam	5

Kuralları uygulama etkinlikleriyle metnin sonrasında verilen anlama sorularının cevaplanmasında, yazım kuralları ile ilgili yapılan hatırlatmalarda karşılaşılmıştır. Öğrenciler anlama sorularında kısa cevaplar verdiğinde öğretmen onları daha uzun cevap cümleleri yazmaları konusunda uyarmıştır. Yazma etkinliklerinde yazım kuralları ile ilgili hatırlatmalar yapmıştır. Örneğin, “Gizemli Canlılar” metninin okunduğu 22.04.2021 tarihinde metnin anlama sorularında yer alan “*Gözle göremediğimiz minik canlılara ne ad verilir?*” sorusuna bir öğrenci “*mikro*” diye cevap verdiğinde öğretmen, “*Siz öğretmen olsanız böyle bir cevaba puan verir miydiniz?*” diye sormuştur. Öğrenciler puan vermeyeceğini söylediğinde öğretmenin cevabın düzgün bir cümle halinde olması gerektiğini söylemiştir.

Söz varlığını kullanma etkinliğinde, öğrencilerin söz varlıklarını kullanarak kitapta yer alan bir soruya cevap vermeleri istenmiştir. Öğrenciler hayal güçlerini ve söz varlıklarını kullanarak soruyu cevaplamışlardır. “Evini Arayan Ardiç Tohumu” metninin okunduğu 10.03.2021 tarihinde metnin anlama sorularında yer alan “*Siz bir ağaç olsaydınız size nasıl davranılmasını isterdiniz? Konuşmalarınızda yeni öğrendiğiniz kelimeleri anlamlarına uygun kullanmaya özen gösteriniz.*” sorusu öğrenciler tarafından kendi cümleleri ile cevaplanmıştır.

Gözlemlenen derslerde yalnızca kuralları uygulama ve söz varlığını kullanma etkinliklerinin yapıldığı; zihinsel hazırlık ve konuşma, yazma ve görsel sunu etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri

Ölçme değerlendirme sürecinde bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme, grupta öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme değerlendirme aşamaları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Ölçme ve değerlendirme aşaması

Ölçme ve Değerlendirme	f
Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	6
Grupa öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	0
Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme ve değerlendirme	0
Toplam	6

Gözlenen derslerde yapılan okuduğunu anlama değerlendirmelerinin çoğunluğunda MEB kitabında yer alan anlama soruları ile yapıldığı görülmüştür. Metnin anlama sorularını cevaplama etkinliğinde, her metinden sonra yer alan 5N1K soruları yanıtlanmıştır. Öğrencilerin basit anlama düzeyini ölçmeye yarayan bu sorular metindeki bilgilerin hatırlanmasıyla kolayca cevaplanabilecek niteliktedir. Etkinlik, öğretmenin öğrencilere soruları okuması ardından öğrencilerin cevaplama şeklinde yürütülmüştür.

Derslerde metnin hazırlık sorularının cevaplanması, ardından metnin okunması, bilinmeyen kelime çalışmalarının yapılması ve son olarak anlama sorularının cevaplanması gibi adımlar takip edilmiştir. Ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde yalnızca bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme yapılmıştır.

Gözlenen derslerde grupta öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

4.2. Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuma Etkinliklerinin Uygulanma Biçimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde okuma etkinlikleri nasıl uygulanmaktadır?” sorusuna yanıt vermek için gözlenen ders kayıtlarının betimsel analiziyle elde edilen bulgular temel alınmıştır. Okumanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bulgular, okuma öncesi yapılanlar, okuma sırasında yapılanlar ve okuma sonrası yapılanlar olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. Ayrıca her tema kendi içerisinde alt temalara ayrılarak incelenmiştir.

Okuma öncesinde yapılan etkinlikler

Uzaktan eğitim kapsamında Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma öncesi etkinliklerine ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Metnin görselinin incelenmesi
- Öğretmenin metnin içeriği ile ilgili konu anlatımı yapması
- Hazırlık çalışmasında verilen soruların cevaplanması
- Öğretmenin hazırlık çalışması dışında farklı sorular sorması

Belirlenen alt temalara ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.6. *Okuma öncesinde yapılan etkinlikler*

Okuma öncesinde yapılanlar	f
Metnin görselinin incelenmesi	4
Öğretmenin metnin içeriği ile ilgili konu anlatımı yapması	4
Hazırlık çalışmasında verilen soruların cevaplanması	5
Öğretmenin hazırlık çalışması dışında farklı sorular sorması	3
Toplam	16

Tablo 4.6.’da görüldüğü gibi okuma öncesi yapılan etkinliklerin sıklığı farklılık göstermektedir. Gözlemlenen derslerde metnin okunmasına geçilmeden önce yapılan

etkinliklerin 4'ünde metnin görseli incelenirken, 3'ünde öğretmen metnin içeriği ile ilgili konu anlatımı yapmıştır. Ayrıca 4 kez kitapta metin öncesindeki hazırlık soruları cevaplanmış ve 3'ünde kitaptakinin dışında öğretmen tarafından sorulan sorular cevaplanmıştır.

Metnin görselinin incelemesine yönelik yapılan etkinliklerde öğretmen metnin yer aldığı sayfalardaki görselleri sesli olarak incelemiş, öğrencilerden de görüşlerini almıştır. Kimi derslerde görsellerle ilgili sorular sormuş ya da konu anlatımı yapmıştır. “Bayrak ve Vatan Sevgisi” metninin okunduğu 19.04.2021 tarihinde metin okunmasına geçilmeden önce metnin yanındaki görselleri incelenmiş, öğretmen, “*Bu kalabalık ne kalabalığı? Resimdeki bu kalabalık ne zaman?*” diye sormuş ve öğrenciler “15 Temmuz” diye cevap vermiştir. Okuma öncesinde yapılan etkinliklerde metnin görselinin incelemesinin genelde görseli yorumlayarak yapıldığı görülmüş ve görsellerin metinle ilişkisi kurulmadan yalnızca yorumları yapılmıştır.

Öğretmenin metnin içeriği ile ilgili konu anlatımı yapması her derste görülen bir durum değildir ancak gözlenen çoğu derste öğretmen metnin içeriği ile ilgili konu anlatımları yapmış ya da benzer hikayeler anlatarak metne dikkat çekmiştir. Metnin öncesinde içerikle ilgili konu anlatımı yapılması etkinliği için “Oğuz Kağan Destanı” metninin okunduğu 08.04.2021 tarihinde, okumaya geçmeden önce öğretmenin Türklerin destanlarından bahsetmesi örnek verilebilir.

Öğretmen: Evet bizim için çok önemli bir destanı bu destan. Ama şunu da unutmayın sadece Oğuz Kağan destanı yok birçok destanımız var mesela Ergenekon destanımız var, ondan sonra mesela Yaratılış destanımız var, Manas destanımız var, bir sürü destanımız var (08.04.2021).

Öğretmen, okunacak olan Oğuz Kağan Destanı'nın Türklerin tek destanı olmadığı bilgisini vermiş ve Türklerin İslamiyet'e geçmeden önceki dini inanışları anlatmıştır. “Bayrak ve Vatan Sevgisi” metninin okunduğu 19.04.2021 tarihinde de bayrak ve bayrağın önemi ile ilgili konuşulmuştur.

Metnin öncesinde verilen hazırlık sorularının cevaplanması gözlenen derslerin yarısında yapıldı ancak diğer yarısında yapılmadan geçildiği görülmüştür. Metnin öncesinde yer alan hazırlık soruları cevaplanarak öğrencilerin ön bilgileri ölçülmüş ve konuya olan dikkatleri arttırılmıştır. “*Bildiğiniz bir maniyi söyleyiniz*” sorusunda öğrenciler maninin ne demek olduğunu sorduğunda öğretmen maninin açıklamasını yapıp birkaç mânî söylemiştir. Yukarıda bu konuyla ilgili doğrudan alıntıyla örnek verilmiştir.

Öğretmen bazı derslerde kitaptaki hazırlık soruları dışında da sorular sormuştur. Buna 17.03.2021 tarihinde okunan “Hep Büyük Efsanesi” metninden önce öğretmenin “*Efsane nedir?*” diye sorması örnek verilebilir.

Okuma sırasında yapılan etkinlikler

Uzaktan eğitim kapsamında Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma sırası etkinliklerine ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin metni sesli okuması
- Öğrencilerin metni sessiz okuması
- Öğretmenin metni sesli okuması
- Okuma sırasında öğretmen-öğrenci arasında fikir alışverişi yapılması (Soru-cevap ve tahminler)
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının öğretmen tarafından düzeltilmesi

Belirlenen alt temalara ilişkin frekans dağılımları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.7. *Okuma sırasında yapılan etkinlikler*

Okuma sırasında yapılanlar	f
Öğrencilerin metni sesli okuması	35
Öğrencilerin metni sessiz okuması	0
Öğretmenin metni sesli okuması	1
Okuma sırasında öğretmen-öğrenci arasında fikir alışverişi yapılması (Soru-cevap ve tahminler)	5
Öğrencilerin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının öğretmen tarafından düzeltilmesi	1
Toplam	42

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi okuma sırasında yapılan etkinliklerin sıklığı farklılık göstermektedir. Okuma sırasında yapılan etkinliklerin çoğunda öğrencilerin metni sesli okuduğu görüldü. Metinler genelde tekrarlı olarak ve paylaştırılarak okutuldu. Öğretmen metnin uzunluğuna bağlı olarak metni ya tek bir öğrenciye okutmuş ya da paylaşmıştır. Yalnızca bir kez 17.03.2021 tarihinde okunan “Hep Büyük Efsanesi” metninin öğretmen tarafından sesli okunduğu görüldü. Önceden öğrenciler tarafından ödev olarak okunan

metni öğretmen derse girdiğinde okumuş ve okuma sırasında durup yorumlamıştır. Ayrıca gözlemlenen derslerin 5'inde okuma sırasında öğretmen-öğrenci arasında fikir alışverişi yapıldığı ve 1'inde öğrencilerin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının öğretmen tarafından düzeltildiği görülmüştür.

Okuma sırasında öğretmen-öğrenci arasında fikir alışverişi yapılması gözlenen derslerin çoğunluğunda gerçekleşmiştir. Örneğin, “Hep Büyük Efsanesi” metninin okunduğu 17.03.2021 tarihinde, metin öğretmen tarafından sesli olarak okunurken tahmin için verilen sembollerde durup yorum yapmış ayrıca öğrenciler de dahil olup tahminler ve yorumlar yapmıştır. Okuma sırasında öğretmen “*Üzümün en çok olduğu il neresiydi, hatırlayan var mı?*” diye sormuş, öğrenciler cevap verdikten sonra öğretmen okumaya devam etmiştir. “Bir Fincan Kahve” metninin okunduğu 31.03.2021 tarihinde, metnin bir kez okunmasının ardından öğretmen kahvenin bulunuşuyla ilgili bir hikâye anlatmıştır. Daha sonra birinci öğrenci okumasına başladı ancak birkaç kelime sonra öğretmen durdurup destanın ne demek olduğunu söylemiş ve ardından bir destan anlatmıştır. 08.04.2021 tarihinde, “Oğuz Kağan Destanı” metni okunurken öğretmen Oğuz Kağan’ın annesinden bahsedildiği sırada öğrenciyi durdurup “*Oğuz Kağan’ın annesinin adı neydi?*”, “*Biz şimdi o isimleri kullanıyor muyuz?*” sorularını sordu. Yine aynı metinde okuma sırasında öğretmen “*Oğuz Kağanla ilgili bir bilgi daha öğreniyoruz, adamın kuşağı neyden yapılmış?*” diye sormuş, metnin okunması sırasında yeniden öğretmen “*Gergedana benzeyen hayvan diyor ama gergedan otçul değil mi nasıl olsun?*” diye sormuştur.

Gözlem süreci boyunca okuma sırasında öğretmen öğrencilerin hatasını çoğunlukla düzeltmemiş, kimi öğrenciler kendi hatalarını fark edip düzeltirken kimisi fark etmeden okumaya devam etmiştir. Yalnızca 03.05.2021 tarihinde “Şifa Niyetine” metni sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci tarafından okunurken öğrencinin yaptığı birkaç okuma hatası öğretmen tarafından o anda düzeltilmiştir. Öğrencinin yaptığı hatalar genelde telaffuz hatadır.

Okuma sonrasında yapılan etkinlikler

Uzaktan eğitim kapsamında Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma sonrası etkinliklerine ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Öğretmenin konu hakkında ek anlatımlar yapması,
- Metne ilişkin anlama sorularının yanıtlanması,
- Öğretmenin kitaptaki anlama sorularından farklı sorular sorması,
- Bilinmeyen kelime çalışmaları,
- Öğrencilere metinle ilgili araştırma ve sunum ödevi verilmesi,
- Ek etkinlikler (Hikâye unsurlarını belirleme, ana fikir belirleme, başlık belirleme, yazım kuralları, şiir okuma, güzel yazı çalışması vb.)

Belirlenen alt temalara ilişkin frekans dağılımları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.8. Okuma sonrasında yapılan etkinlikler

Okuma sonrasında yapılanlar	f
Öğretmenin konu hakkında ek anlatımlar yapması	20
Metne ilişkin anlama sorularının yanıtlanması	6
Öğretmenin kitaptaki anlama sorularından farklı sorular sorması	5
Bilinmeyen kelime çalışmaları	6
Öğrencilere metinle ilgili araştırma ve sunum ödevi verilmesi	4
Ek etkinlikler	13
Toplam	54

Tablo 4.8’te görüldüğü gibi okuma sırasında yapılan etkinliklerin sıklığı farklılık göstermektedir. Gözlemlenen derslerde okuma sonrasında çoğunlukla öğretmenin konu hakkında ek anlatımlar (Hikâye anlatımı, görsel sunumları, metne ilişkin yorum yapılması) yaptığı görülmüştür. Anlamayı kontrol etme amacıyla yapılan bu etkinliklerde

6 kez metne ilişkin anlama soruları yanıtlanmış ve bilinmeyen kelime çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen 4 kez kitaptaki anlama soruları dışında sorular sormuş ve 4 kez de öğrencilere metinle ilgili araştırma ve sunum ödevi vermiştir. Derslerde 12 kez ek etkinlikler (hikâye unsurlarını belirleme, ana fikir belirleme, başlık belirleme, yazım kuralları, şiir okuma, güzel yazı çalışmaları vb.) ile anlama çalışmalarını çeşitlendirmiştir.

Gözlenen derslerde okuma sonrasında yapılan etkinliklerden okuma sonrasında konu ile ilgili ek anlatımlar yapılması (Hikâye anlatımı, görsel sunumları, metne ilişkin yorum yapılması) ile sıkça karşılaşılmıştır. Öğretmenin konu hakkında ek anlatımlar yapması, öğretmenin metinde geçen konu ya da kişiye yönelik hikâye anlatımı yapması ve konu ya da kişiye yönelik konu anlatımı yapması olarak açıklanabilir. Öğretmen derslerini anlattığı hikayelerle renklendirmekte ve öğrencilerle sohbet havasına girmektedir. Kimi zaman öğrencilerin sorduğu sorularla da süreç şekillenmiştir. “*Evini Arayan Arı*”

Tohumu” metninin okunduğu 10.03.2021 tarihinde, okuma sonrasında iğneli ve yayvan yapraklı ağaç türleri hakkında konu anlatımı yapılmış ve bu sırada sözü edilen ağaçların resimlerini açıp gösterilmiştir. Öğrenciler de sürece dahil olarak gördükleri ve merak ettikleri ağaç türlerinden bahsetmişlerdir. “*Oğuz Kağan Destanı*” metninin okunduğu 08.04.2021 tarihinde, öğretmen internetten altın elbiseli adam görselini ve atlara giydirdikleri kıyafetleri gösterdi. Her ikisinin de altın olmasına çok şaşırdılar. Atlar hakkında sohbet ettiler. Öğretmen bu konuyla ilgili bir belgesel önerdi. Ardından Oğuz Kağan’ın anlatılanlara göre resmini gösterdi. Oğuz Kağan’ın resmini inceleyip yay ve okun neyi temsil ettiğini söyledi.

03.05.2021 tarihinde okunan “Şifa Niyetine” metninin okunması sonrasında öğretmen, ikramı geri çevirmenin ayıp olduğundan ve toplumda yazılı olmayan kuralların olduğundan bahsetti. Bunun ardından Nasreddin Hoca’nın ye kürküm ye hikayesini anlattı. Öğrencilerden de biri toplumda uygulanan adetlerden bildiklerinden birini anlattı. (Gözlem formu, 03.05.2021)

Gözlenen derslerin çoğunluğunda kitapta yer alan anlama soruları ve bilinmeyen kelime çalışmaları yapıldı. Ayrıca kimi derslerde öğretmen metindeki anlama soruları dışında sorular sordu. Bu soruların konuşulan konuya yönelik olduğu görüldü. (Gözlem formu, 03.05.2021).

Metne ilişkin anlama sorularının yanıtlanması etkinliğinde öğretmen öğrencilere metnin ardında yer alan anlama sorularını sormuş ve öğrenciler cevaplamıştır. Sorulan sorular öğrencilerin hatırlayarak cevap vereceği nitelikteki basit anlama düzeyindeki sorulardır. Öğretmen bu soruların haricinde kimi zaman kitaptaki sorular hariç kendisi soru sormuştur. Örneğin, 10.03.2021 tarihinde okunan “*Evini Arayan Ardıç Tohumu*” metninde öğretmenin sorduğu “*Her ağaç meyveyle mi çoğalır?*”, “*Meyvesi olmayan ağaçlar nasıl çoğalır?*” soruları ve 19.04.2021 tarihinde okunan “*Bayrak ve Vatan Sevgisi*” metninde sorduğu “*Hiç asker uğurlamasına tanık oldunuz mu?*”, “*Yöresel düğünlerde oynanan oyunlar var mı?*” soruları örnek verilebilir.

Yapılan bu etkinlikler dışında ek etkinlikler yapıldığı görülmüştür. Bu etkinlikler, her derste düzenli olarak araştırmacının gözlemlemediği ancak zaman zaman farklılaşarak yapılan etkinliklerdir. Bu etkinlikler genel olarak kitapta yer alan etkinliklerdir. Metnin anlama soruları cevaplanıp, kelime etkinlikleri yapıldıktan sonra sırası gelen etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler farklılık göstermekle birlikte; hikâye unsurlarını belirleme, ana fikir belirleme, başlık belirleme, yazım kuralları, şiir okuma, güzel yazı çalışması gibi ortaya çıkmıştır.

4.3. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuma Etkinliklerini Gerçekleştirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul 4. Sınıflarda uzaktan eğitim kapsamında Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt vermek için gözlenen ders kayıtlarının betimsel analiziyle elde edilen bulgular temel alınmıştır.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar kendi içerisinde, okuma sorunları (Vurgu ve tonlama hatası, telaffuz hatası, kelime ya da satır atlama, olmayan bir kelime ekleme, kelimenin yerini değiştirme, tekrarlayarak okuma, duraklama) ve ortama bağlı sorunlar (öğrenci dikkat sorunu, derse aktif katılımın yeterince sağlanamaması, canlı ders süre sınırı, bağlantı sorunu, öğrencilerin aynı anda konuşması, öğretmenin öğrencilere yeterli dönüt verememesi, ortam sesi/dış seslerin dersi olumsuz etkilemesi) olarak ikiye ayrılmıştır. Sorunlara ilişkin frekans değerleri aşağıdaki iki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.9. Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar

Türkçe derslerinde okuma etkinliklerini gerçekleştirmede yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?		f
Okuma sorunları	Vurgu ve tonlama hatası	21
	Telaffuz hatası	1
	Tekrarlama	17
	Kelime ya da satır atlama	11
	Kelime ekleme	5
	Yer değiştirme	1
	Duraklama	41
	Hatalı okuma	50
Toplam		147
Ortama bağlı sorunlar	Dikkat sorunu	2
	Canlı ders süre sınırı	8
	Bağlantı sorunu	17
	Öğrencilerin aynı anda konuşması	51
	Ortam sesi/dış seslerin dersi olumsuz etkilemesi	13
Toplam		90

Yapılan gözlemlerde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde yapılan okuma etkinlikleri incelenirken öğrencilerin akıcı okuma becerileri de gözlemlenmiştir. Gözlenen 8 metinden 6'sı paylaşılarak ve 2'si bireysel olarak okundu. Elde edilen veriler toplam 32 öğrencinin okuması ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuması sırasında ortaya çıkan okuma hatalarının sıklıkları farklılık göstermektedir.

Gözlenen 32 öğrencinin 21'inde vurgu ve tonlama hatası yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun noktalama işaretlerine dikkat etmediği, okumalarını tek tonda yaptıkları ve yanlış yerlerde nefes aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin 1'inde “zahmet” kelimesinde telaffuz hatası yaptığı görülmüştür. 1 öğrencinin Kanlı Kavak metninde geçen “...al da gel” cümlesini “...gel de al” diyerek okuduğundan yer değiştirme hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin 5'i okuma sırasında kelime ekleme hatasını yapmıştır.

Frekans değerleri kimi okuma hatalarında okuma başına verilmemiştir. Kimi okuma hataları öğrenciler tarafından birden fazla yapılmıştır. Örneğin, okumalar sırasında 17 kez tekrarlama hatası yapılmıştır. Tekrarlama hatalarının çoğunluğunda öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını düzeltme amacıyla yaptığı görülmüştür.

Okumalar sırasında 11 kez kelime ya da satır atlama hatası yapılmıştır. Bu hataların 2'sinde öğrenciler okuma sırasında satır atlamış, 9'unda kelime atlamıştır. Öğrenciler tarafından en sık yapılan okuma hatalarından biri olan duraklama hatasının okumalar sırasında 41 kez yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları

kelimelerde, satır sonlarında duraklama yaptıkları görülmüştür. Ayrıca okumalar sırasında 50 kez yanlış okuma yapıldığı görülmüştür. Okuması gözlenen 32 öğrenciden 5'inde hiç yanlış okuma hatası gözlenmemiştir. Öğrencilerin 27'sinde 50 kez yanlış okuma hatası fark edilmiştir. Öğrencilerin yaptığı hataları kimi zaman kendilerinin düzelttiği, kimi zaman da öğretmenlerinin düzelttiği görülmüştür.

Türkçe derslerini gerçekleştirmede yaşanan genel sorunların sıklığı farklılık göstermektedir. Gözlenen derslerin 2'sinde dikkat sorunu, 8'inde dersin işlendiği platformun süre sınırı ile ilgili sorun oluşmuştur. Gözlenen derslerde 17 kez bağlantı sorunu ile karşılaşmıştır. Derslerde karşılaşılan en sık problem öğrencilerin aynı anda konuşmasıdır. Ayrıca derslerde 8 kez ders ortamında dış sesler yansımış ve derste dikkat dağıtmıştır.

Gözlenen derslerde dikkat sorunu bir öğrencinin iki derste de ses çıkarması ve ekranı karalamasından kaynaklanmıştır. Öğretmen “*Ayzer'in de sesini kapatalım ve waiting room'a yollayalım eğer böyle devam ederse.*” diyerek öğrenciyi uyarmıştır.

Öğrencilerin aynı anda konuşması sorunu derslerin çoğunluğunda sıkça görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verirken ya da bir konu hakkında konuşurken söz hakkı almadan konuşmuşlardır. Öğrenciler aynı anda konuştuklarında söyledikleri anlaşılmamıştır ancak dersi etkilemesine rağmen öğretmenin çok uyardığı görülmüştür. Öğrenciler aynı anda konuşmalar da öğretmen söze girdiğinde sessizleşmişlerdir. Yalnızca “Gizemli Canlıların” okunduğu 22.04.2021 tarihinde öğrenciler durumdan rahatsız olup birbirlerini uyarmışlardır:

Öğretmen: O zaman buzdolabının mantığı ne olabilir (22.04.2021)?

Selim: Serin tutmak (22.04.2021).

Deniz: Soğumasını sağlamak (22.04.2021).

(Öğrenciler aynı anda konuşuyorlar.)

Ahmet: Öğretmenim mikroplar soğukta ... (anlaşılmıyor) (22.04.2021).

Göksu: Biri konuşurken diğeri konuşmasını ya (22.04.2021).

Öğretmen: Ben söylemedim artık yani. Evet bir daha söyle Ahmet fikrini (22.04.2021).

Ahmet: Öğretmenim küf mantarları var. Ekmeği dışarıda bıraktığımızda küf yapıyorlar. Ama eğer buzdolabına koyarsak, küf mantarları soğukta yiyemiyorlar onu. Çürütemiyorlar. Biz de onları buzdolabında tutuyoruz (22.04.2021).

Derslerin işlendiği online platformun sahip olduğu süre sınırı dolayısıyla dersler kimi zaman konuşma sırasında kimi zaman da etkinlik sırasında sonlanmıştır. Gözlenen derslerin yalnızca ikisinde açılan yeni derste yarım kalan konuşmalara ve etkinliklere devam edilmiştir. Yaşanan bu soruna öğrencilerle yapılan görüşmelerde de değinilmiştir. Gözlenen derslerde sıkça internetten kaynaklanan bir bağlantı sorunu yaşandığı gözlemlenmiştir. Kimi zaman öğretmenin anlattığı konu bölünmüş, kimi zaman öğrencilerin konuşmaları ve okumaları anlaşılamamıştır. Konu ile ilgili olarak “Kanlı Kavak” metninin okunduğu 24.03.2021 tarihinde, öğretmen gölge oyunu ile ilgili bir hikâye anlatırken bağlantı sorunundan dolayı yaşananlar aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: (Metinden önceki sayfanın sonunda “Gelecek Derse Hazırlık” kısmında “Gölge oyunları hakkında araştırma yapınız” yazıyor.) Evet, gölge oyunları demiş. Şimdi gölge oyunları biliyorsunuz Osmanlı’nın ... (ses gitti) Orhan Gazi Bursa’yı aldıktan sonra bir cami yaptırmaya karar veriyor. Bir hikâyeye göre o caminin yapımına iki adam geliyor. Bu iki adam ... (ses gitti) Bursa’ya gittiğiniz zaman burada Tophane diye bir mevkii var ... (ses gitti) (24.03.2021).

Çisem: Öğretmenim anlattıklarınızdan yarısını biz anlamadık (24.03.2021).

Öğretmen: Evet fark ettim onu (24.03.2021).

Derslerde öğrencilerin ya da derse katılırken bulunduğu ortamda bulunan sesler derse katılımlarını ve dersteki dikkat durumunu etkilemektedir. Öğrencilerin küçük

kardeşlerinin dahil olması, aileleri ile konuşmaları gibi durumlar derslerde duyulmuştur. Bunlar da kimi zaman dersin akışını bozmuş ve dikkat dağıtıcı bir etken olmuştur.

4.4.Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerindeki Okuma Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu olan “Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul 4. sınıf Türkçe derslerine ve okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna, sınıf öğretmenleriyle gözlem süreci sonunda yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yanıt aranmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmenin ardından betimsel analiz yardımıyla veriler çözümlenmiş ve temalara göre bulgular sunulmuştur.

Öğretmenin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin genel görüşleri: Öğretmen, Mart 2019’da hayatımızda önemli bir yer edinen uzaktan eğitime çok hazırlıksız yakalandığını ancak yine de süreç içerisinde hızlıca alternatif yöntemler düşünüldüğünü belirtmiştir. Yapılan derslerde ilk olarak ödevlendirme yapılmış ardından genç öğretmenlerden öğrendiği bilgilerle derslerini online platformlara taşımıştır. Bu durumda yaşı gereği uzaktan eğitimin istediği teknolojik alt yapının altında kaldığını kabul etmektedir. Ayrıca öğretmen devletin süreç başında öğretmene hızlıca bir hizmet içi eğitim vermesi gerektiğini, böylece sürecin kolayca altından kalkabileceğini düşünmektedir. Ancak yaşça büyük olan öğretmenlerin teknolojiyle olan mücadelesinin ders verimliliklerini de etkilediğini düşünmektedir.

Ayrıca öğretmen derslerde veliler tarafından denetleniyor olmanın verdiği rahatsızlığı dile getirmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim ortamının hiçbir şekilde sınıf ortamını yakalayamayacağını belirtmiştir. Öğretmenin Türkçe derslerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Uzaktan eğitim süreci sınıf kontrolü açısından zor. Bir de anneler sürecin içinde. Sen bir lokantaya gittiğin zaman içeride ne yapıldığını bilmiyorsun, hazırlanışını ve mutfağı görmüyorsun. İçeride neler olduğu yemek hazırlayan adamın vicdanına kalmış. Burası da bizim mutfağımız aslında. Davranışlarımız, hal ve hareketimiz her şeyimiz çocuğu etkiler

Eskiden de bizim duruşumuzdan etkilenirdi sınıf ortamı da. Ama burası sınıf ortamı değil tabi ki, orada kendini düzelt diyebiliyorsun, çocuğun oturuşuna dikkat ediyorsun, yanındakini rahatsız edişine müdahale ediyorsun. Bunların hepsi senin sürecini etkiliyor yani aslında dikkate alınmasa da etkiliyor. Ama sınıftan çıkıp aile ortamına girildiği zaman bu sefer kontrol tamamen senden çıkıyor. Yan tarafta anne müdahale halinde. Çocuğa sürekli dinle diyor ya da sorusuna yardım ediyor. Ayrıca sınıf ortamı hazırlayamaz hiçbir aile ne kadar en iyi mobilyaları da alsa, sınıftaki etkileşimi sağlayamaz (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Öğretmenin Türkçe dersini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmenin okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri açısından yansımalarına ilişkin görüşleri:

Öğretmen uzaktan eğitimde yürütülen derslerde süre sınırı olduğunda okuma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Velilerin hep kendi öğrencilerinin okumasını istediğini ancak her derste metinleri tekrar tekrar okutmanın dersteki ilgiyi azalttığını söylemiştir. Bu nedenle öğretmen, derslerde etkinliklerin arasında öğrencilere metinleri okutarak her öğrenciye okuması için imkân vermeyi denediğini belirtmiş, ancak kimi zaman derslerde her öğrenciyi derse katamadığını, öğrenciler istemediği için ya da ortamlarının uygun olmamasından kameralarını açmadıklarını söylemiştir. Öğretmen okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik aşağıdaki yorumları yapmıştır:

Yaptığımız eğitim bazı grup çocuklar için yeterli ama grupta dediğim gibi şeyler var yani ben gruptaki en önde giden çocuktan ziyade en arkada giden çocuğa bakıyorum. Çünkü biz temel eğitimciyiz. Bizim için sınıfın başarılı öğrencisi doktor olmuş, mühendis olmuş, o artık onun kendi tercihi. İleriki hayatında başarılı olmasına katkı sağladıysak ne mutlu ama başarısız öğrenciyi de sınıfta motive ederek, ortamlar hazırlayarak okuma yaptırıyoruz. Ama şimdi öyle olmuyor. Bazen onlara okutamıyoruz, ekranı açmak istemiyorlar, uygun olmuyorlar. Bu gibi durumlarda da hedefine ulaşamıyorsun (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Okumada en büyük sıkıntımız kitap meselesi. Sınıfta kitap kulübümüz vardı, hevesle kitap okuyup onu tartışıyorduk. Çocuklar bu sefer ne yapıyor dijital ortama yani cep telefonlarına yöneliyor. Anne diyor ki “benim çocuğum okuyamıyor benim çocuğum odaklanamıyor” Senin çocuğun 4 saat pubg oynuyor hiçbir tarafı ağrımıyor ama kitap okurken bu oluyor. Bu olur tabii ben çünkü pırasa yemeğini kimse sevmez. Sunum şekli biraz da yani. Biz sınıfta bunu keyifli bir ortamda yapıyorduk ama evde ve uzaktan bunu sağlayamıyoruz (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Öğretmen okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri açısından uzaktan eğitimin olumsuz etkisinin fazla olmadığını, daha çok yazma konusunda sorun yaşadıklarını söylemiş, okuma etkinlikleri açısından sınıfta yapılandan farklı etkinlikler yapmadıklarını, derslerin sohbet havasında geçtiğini ve derslerde hikayeler anlatarak öğrencilerin süreçten sıkılmamasını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmenin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin ne olduğuna ve bu etkinliklerin verimliliğine ilişkin görüşleri: Öğretmen etkinliklerinin okumaya, metnin sorularını cevaplamaya yönelik olduğunu ve kimi zaman farklı etkinliklerle süreci çeşitlendirdiğinin belirtmiştir. Uzaktan eğitimde de sınıfta yapılanları devam ettirdiğini yalnızca öğrenciye müdahale konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanlış başladıysa yanlış devam ettiğini, doğru başladıysa doğru devam ettiğini ve öğretmenin ekrandan bunu kontrol edemediğini söylemiştir. Öğretmenin yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Etkinlik olarak en çok sözlük çalışması yaparız, arkasından konuyla ilgili soru ve cevaplar olur. Bunun yanında soru oluşturma yani “siz olsanız nasıl sorarsınız” gibi sorular. Öğretmen gibi soru hazırlama yöntemlerini düşünsünler diye soru hazırlıyoruz onlarla. Arkasından konuyla ilgili düşüncelerini yazarlar. Sonra dilbilgisi etkinlikleri başlar. Cümledeki yanlış yazılan kelimeler, kurallı cümle ve devrik cümle ilişkileri gibi. Onun haricinde bir sonraki derste konuyla ilgili hem hayal güçleri gelişsin diye hem de rahatlama adına resim yapıyoruz. Konuyla ilgili resim yaptırmaya çalışıyoruz, tabii okuduğumuz konuları destekleyici olarak (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Türkçe dersi için söylüyorum, aktarmak istediğimiz çoğu şeyi aktardık. Çok eksik kalmadı, okuma etkinlikleri açısından bu senenin hedeflerine ulaştık az çok da olsa ama işte dediğim gibi sınıf ortamındaki almaları kaybettik (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021)

Öğretmenin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinde yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin görüşleri: Öğretmen süreç boyunca yaşanan bazı sorunlardan bahsetmiştir. Bu sorunlar; bağlantı sorunu, ev ortamından kaynaklı dikkat dağınıklıkları, velilerin sürece daha fazla müdahale olması, öğrencilerin kontrol edilememesi ve teknik sorunlar olarak sıralanabilir.

Bağlantı sorunu, öğretmenin ve öğrencilerin görüşme sırasında dile getirdiği ve ayrıca araştırmacının da gözlem sürecinde sıkça karşılaştığı bir sorundur. Bir diğer sorun, öğrencilerin ev ortamında olmalarından kaynaklı yaşadıkları dikkat dağınıklığıdır. Öğrenciler ders süresinde aile bireyleri ile konuşmakta, masasındaki farklı şeylerle uğraşma ya da yemek yemekte dirler. Bunun yanında öğrencilerin kimisi bulundukları ortamın uygun olmamasından dolayı kameralarını ya da seslerini açmamakta ve dolayısıyla derslerde aktif olmamaktadır.

Öğretmen velilerin sürece sınıf ortamından daha fazla müdahale olmalarından oluşan rahatsızlığını da dile getirmiştir. Öğrencilerin yaptıklarına dahil olup onları yönlendiriyor olmaları ya da ders ortamının şeffaflığından oluşan sorunlardan bahsetmiştir. Buna ek olarak öğretmen sınıf ortamında öğrencinin her hareketinin gözlemlenebildiğini, kolayca müdahale edilebildiğini ancak uzaktan eğitim ortamında bunun mümkün olmadığını söylemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin aktifliğini ve anlamalarını kontrol etmekte zorlandığını belirtmiştir. Öğretmen yaşanan imkân sorunlarından da bahsetmiştir. Öğrencilerin hepsinde derslere düzenli katılabilecek imkân olmadığını, kiminin ses için mikrofon alamadığını, kiminin bilgisayar alamadığını dile getirmiştir. Öğretmenin yaşanan sorunlara ilişkin yorumları ve çözümleri aşağıda verilmiştir:

Bağlantı sorunu ciddi bir sorun. Çocukların da aslında şikâyeti var bu konuda. “Eba’ya girdim ve beni attı.” Benim de süreçte internetim çok yavaştı, internet problemi çektim, internet altyapısı da iyi değil yani bu sistemi kaldıracak kadar. Altyapı olarak bizden mi kaynaklı onlardan bu kaynaklı bilmiyorum. Bu yavaşlamanın önüne geçilmesi lazım. Sistemden sürekli çocuklar düşüyor. Bu sefer çocuğun geri geldiğini fark edemiyorsun. Çocuk sayısı 25’e düşmüş. Sen anlatıyorsun, 5 kişi bekliyor. O 5 kişi kaybediyor o esnada. Telefon açan, mesaj atan... İşte yine çözümü kendileri üretiyor çocuklar (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Mesela ses açma konusunda çok sıkıntı oluyor. Çocuk istiyor ki ses açık olsun ama arkadan bir sürü ses geliyor tabi 30 tane ses birikince de zor oluyor. İşte ailesinin kendi arasında konuştukları duyuluyor. Bir ailenin yanlış görmediği konuşma tarzını diğer aile yanlış görüyor. Bunlar hep ders ortamına yansıyor öyle olunca. Halbuki biz ders işliyoruz, bunlar bizim konumuz değil (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Valla okuma etkinlikleri açısından işte dediğim gibi yani hepsini okutmak zorundasınız aslında çünkü okumayınca annesi arayıp “benim çocuğum neden okumadı.” diyor. Bu bir bütün ve stres işi yani stresi yönetebilme işi diyelim. Açıkçası o stresi yönetebilme de zor. Çünkü anneler çok müdahale olaya, kolayca eleştirebiliyorlar. Bu sadece okuma için de değil tabii, ders süresinde gördükleri herhangi bir durumda hemen telefon açılıyor. Ama okumada bir yöntem geliştirdik. Beşinci öğrenciye kadar okutuyoruz onunla ilgili bilinmeyen kelimeleri yapıp birazcık öğrenciye es denk getirip arkasından 5 öğrenci daha okuyor. İşte 3 günde onu bitirmeye çalışırız. Bir de biz derslerde sürekli ders işlemeyiz. Sohbet havasında, hikayeler anlatarak araya konu anlatımları sıkıştırarak ama 40 dakikanın dışına çıkmadan geçiririz derslerimizi. O yüzden kimi zaman okuma için çok zaman kalmayabiliyor (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Başlarda biraz veliden şikayetçiydik. Veli bize ortam hazırlamadı diye. Ama en basitinden ben de hazırlamadım kendime ve çocuklarıma. Biz de aynı sıkıntıları çektik. Evin her

tarafında ders işlenir oldu. Çocukların bazılarına ulaşıyorsun, bazılarına ulaşamıyorsun. Bazı ailelerde gerçekten imkân yok. Mesela bazı velilerimizden eski bilgisayarlar bularak ulaştırdık. Ama bu sefer internet bağlatmak gerekti. Yaşadığımız şeyler genelde hep teknik problemler oldu ama bilgisayar fiyatları, klavyeler mikrofonlar. Bunlar hep para. Telefon ile girenler oldu, onun da ekranı aynı değil daha küçük (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

Sonra teknolojik açıdan bence okullarda verilmeliydi bu eğitim. Yani okullarda verilmeli derken tahtaya koymak lazım kamera sistemini. Yani okulda tahtada anlatmak daha hoş olurdu diye düşünüyorum. Çocuklar kendini sınıfta gibi hissedirdi hiç değilse burada benim evimde gibi hissediyorlar (Öğretmen Görüşme, 12.05.2021).

4.5. Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Türkçe Derslerine ve Okuma Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu olan “Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul 4. sınıf Türkçe derslerine ve okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna, sınıftaki 27 öğrenci ile gözlem süreci sonunda yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yanıt aranmaya çalışılmıştır. Betimsel analizin sonucu, görüşme formundaki sorulardan yola çıkarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görüşme sorularından elde edilen verilere göre temalar oluşturulmuş ve öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar frekans değerleri ile tablolastırılmıştır. Tabloların yorumlanmasında öğrencilerle yapılmış görüşmelerden, ders kayıtlarından ve araştırmacı günlüklerinden doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Türkçe derslerine ilişkin genel görüşleri: Öğrencilerin “Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunu ve bu derslerde neler yaşadığından bahseder misin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.10.’da verilmiştir:

Tablo 4.10. Öğrencilerin “Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunu ve bu derslerde neler yaşadığından bahseder misin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunu ve bu derslerde neler yaşadığından bahseder misin?	f
Eğlenceli	3
İyi	14
Memnunum	1
Memnun değilim	6
Kötü	4
N	28

Öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin genel görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Soruya öğrencilerin 3’ü “eğlenceli”, 1’i “memnunum”, 5’i “memnun değilim”, 4’ü “kötü” ve 15’i “iyi” cevabını vermiştir. Soruya en sık verilen cevabın “İyi” olduğu görülmüştür. Öğrencilere derslerde neler yaşadığı sorulduğunda, cevaplarıyla yaptıkları değerlendirmeleri desteklemişlerdir. Yapılan değerlendirmelerde “iyi” cevabını veren öğrencilerin kimisi görüşünü Türkçe derslerinin okuldakinden çok farklı geçmediğini, idare edilebilir olduğunu ve derslerin güzel geçtiğini söyleyerek desteklemiştir. Öğrencilerin 10’u internet sorunu yaşadıklarını, 3’ü sosyalleşemediğini, 5’i eksiklerini gideremediklerini, 4’ü ekipman sorunu yaşadıklarını, 2’si derslerde daha az aktif olduklarını, 2’si bulundukları ortamdan etkilendiklerini, 4’ü dersleri anlayamadıklarını söyleyerek görüşlerini desteklemişlerdir. Aşağıda sorulan bu soruya ilişkin örnek öğrenci görüşler paylaşılmıştır:

Selçuk: Uzaktan olunca tabi birazcık yoruluyoruz ama bence iyi. Çünkü yani okulda da güzeldi ama şu an bence biraz daha kötü oluyor. Gözümüz falan yoruluyor. Normalde bir şey fark etmiyor iyi yani ben beğeniyorum. Bence iyi ben okumaları falan çok seviyorum, anlıyorum da konuları. Yüz yüze daha güzel oluyor, daha iyi anlıyoruz. Sıralar falan güzel oluyor, havamız değişiyor orada olunca. Ama okurken bazen internet falan kesiliyor, ben onu çok sevmiyorum (11.05.2021).

Pelin: Hocam dersler şimdi şöyle. Çok kötü, kötü, normal, iyi, çok iyi şeklinde derecelendirilirse ben iyi derim. Çok böyle iyi değil de böyle bazen internette sorun oluyor, derse girilmiyor. Öyle sorunlar yaşanabiliyor bazen. Çok büyük bir farklılık yok yüz yüzeyle. Sadece böyle bazen arkadaşlarımız okuma yaparken interneti gidiyor, okuyamıyorlar. Dersin süresi geçiyor okuyamıyorlar. Benim şimdiye kadar öyle çok büyük bir problemim olmadı sadece derse girememiştim bir iki kere o kadar (11.05.2021).

Selim: Tabi yüz yüze eğitim daha iyiydi de burada da öğreniyorum iyi. Çok iyi yanlarını göremedim ama yine de giriyoruz. Dersler yeterli oluyor ama kendim de çalışıyorum. Eskiden daha çok konuşuyordum ama şimdi daha az konuşuyorum mesela (10.05.2021).

Baran: İyi geçiyor, olduğu kadar (08.05.2021).

Mehmet: Dersler çok eğlenceli geçiyor, bazen böyle komik şeyler duyuyoruz arkadaşlarımızdan. Böyle dersler yaparken de falan çok mutlu oluyorum Türkçe derslerinde (07.05.2021)

Demet: Öğretmenim ilk başta ben uzaktan eğitim sürecinden hiç ama hiç memnun değilim. Çünkü arkadaşlarımızla teneffüslerde oynamak, sohbetleşmek, anlayamadığımız yeri kitaptan öğretmenimizin yanına gidip anlamak daha güzel oluyordu (07.05.2021).

Ayaz: Ben memnun değilim öğretmenim. Bazen internetim kesiliyor. Ablamlarla derslerimiz çakışıyor, bazen onların telefonlarının şarjı bitiyor bazen benim tabletimin şarjı bitiyor. Öyle sorunlar olabiliyor. Canlı derslerden bir şey anlayamıyorum, bazen öğretmenin interneti kesiliyor (09.05.2021).

Anıl: Yüz yüze gibi değil tabii ki ama yine de memnunum, öğretmenimden de memnunum gayet iyi anlatıyor (08.05.2021).

Can: Çok kötü. Okulu özledim, evde bunaldım. Ama şöyle güzel bir şeyi de var, ders bitince dışarı da çıkabiliyorsun. Hocayla ders yaparken internet kesiliyor. Sesleri gelmiyor. Yani çok verimli değil. Yüz yüze yaptığımız şeylerde, Türkçe derslerinde hem daha güzel anlıyorduk hem de internet kesilmiyordu. Yani daha özenliydik (11.05.2021).

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerindeki ifadelerinden; Türkçe derslerinin diğer derslere oranla daha iyi geçtiğini, uzaktan eğitimde işlenen Türkçe derslerinin yüz yüze olan Türkçe derslerinden çok farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu olumlu yanıt verse de görüşlerini desteklemek için kurdukları cümlelerden derslerde sorun yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Türkçe derslerinde yapılan okuma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde okuma etkinlikleriyle ilgili neler yaptığınızı anlatır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.11.’de verilmiştir:

Tablo 4.11. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde okuma etkinlikleriyle ilgili neler yaptığınızı anlatır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde okuma etkinlikleriyle ilgili neler yaptığınızı anlatır mısınız?	f
Okuma	26
Anlama sorularının yapılması	21
Metnin konusunu ve ana fikrini bulma	5
Bilinmeyen kelime çalışmaları	5
Yazma çalışması	3
Öğretmenin konu ile ilgili görsel açması	1
Ödevlendirme	3
N	64

Öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin neler olduğuna ilişkin ifade ettikleri etkinlikler farklılık göstermektedir. Öğrencilerden 26'sı Türkçe derslerinde okuma yapıldığını söylemiştir. 21 öğrenci okumanın ardından metnin anlama sorularının yapıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 5'i metnin konusu ve ana fikrini bulma etkinliklerinin yapıldığını, 3'ü öğretmenin yazı yazdığını, 1'i öğretmenin sözü edilen konu hakkında görseller açtığını söylemiştir. Öğrencilerden 5'i derslerde bilinmeyen kelime çalışmaları yapıldığını ve bu çalışmalar yapılırken sözlük kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden 3'ü öğretmenin ödevlendirme yaptığını belirtmiştir. Yapılan ödevlendirmelerin araştırma ödevi olduğu ya da derste tamamlanamayan etkinliklerin tamamlanması üzerine olduğunu söylemişlerdir.

Öğrencilerin yanıtlarından anlaşıldığı üzere, Türkçe derslerinde okuma ve metnin anlama sorularını cevaplama sıkça yapılmaktadır. Öğrencilerin etkinlik olarak ifade ettiği tüm etkinliklerle yapılan gözlemler sırasında karşılaşılmıştır.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Türkçe derslerinde yapılan okuma etkinliklerine ilişkin öğrencilerin genel görüşleri alınırken ek sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorulardan biri olan “Uzaktan yaptığınız okuma etkinliklerinde en çok zorlandığınız ve en beğendiklerinizi anlatır mısınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.12.'de verilmiştir:

Tablo 4.12. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız okuma etkinliklerinde en çok zorlandığınız ve en beğendiklerini anlatır mısın?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Uzaktan yaptığınız okuma etkinliklerinde en çok zorlandığınız ve en beğendiklerini anlatır mısın?		f
Beğendiklerim	Beğendiğim bir şey yok	1
	Konu anlatımı	2
	Soru cevaplama	8
	Ana fikir bulma	1
	Okuma	13
	Herkese sırayla okutulması	1
	Bilinmeyen kelime çalışmaları	1
	N	27
Zorlandıklarım	Zorlandığım bir şey yok	6
	Bütün etkinliklerde zorlanıyorum	1
	Yazma ödevleri	1
	Ana fikir bulma	3
	Bilinmeyen kelime çalışmaları	4
	Anlama sorularını cevaplama	1
	Okuma	1
	N	17

Öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ilişkin beğendikleri ve zorlandıkları etkinlikler farklılık göstermektedir. Öğrencilerin 13’ü okuma yapmayı sevdiklerini belirtmiştir. Metinleri okumanın onları mutlu ettiğini, uzaktan eğitimde okurken daha az heyecanlandıklarını bu nedenle okumadan daha çok keyif aldıklarını ve çoğu metni beğenerek okuduklarını söylediler. 2 öğrenci öğretmenin yaptığı konu anlatımını sevdiğini, 8 öğrenci metnin anlama sorularını cevaplamaı sevdiğini, 1 öğrenci bilinmeyen kelime çalışmalarını sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 1’i metinlerin herkese sırayla okutulmasını sevdiğini böylece haksızlık olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. 1 öğrenci ana fikir bulma etkinliklerini sevdiğini, o etkinliklerde eğlendiğini söylemiştir. 6 öğrenci okuma etkinliklerinde zorlandıklarını bir şeylerin olmadığını, etkinlikleri rahat yapabildiklerini söylemiştir.

Öğrencilerden 1’i okuma etkinliklerinde beğendiği bir etkinlik olmadığını söylemiştir. 1 öğrenci de derslerde yapılan tüm etkinliklerde zorlandığını söylemiştir. Öğrenci görüşünü derslerde çok heyecan yaptığını söyleyerek desteklemiştir. Öğrencilerden 1’i öğretmenin verdiği metni yazma ödevlerinde zorlandığını belirtmiştir. 3 öğrenci ana fikir bulmada zorlandığını söylemiştir. Bu görüşü belirten öğrencilerden biri bunun uzaktan eğitimden kaynaklanmadığını, yüz yüze eğitimde de zorlandığını

söylemiştir. Öğrencilerden 4'ü bilinmeyen kelime çalışmalarında zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerden biri bu görüşünü, bu etkinliği yaparken tahmin etmede zorlandığını söyleyerek açıklamıştır. 1 öğrenci okuma yaparken zorlandığını çünkü heyecanlandığını belirtmiş; 1 öğrenci de metnin anlama sorularını cevaplamada zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin beğendikleri ve zorlandıkları etkinlikleri ifade eder.

Meltem: Konu anlatımı, test çözme, soru cevaplama gibi etkinlikleri seviyorum. Zorlandığım bir şey yok (Öğrenci Görüşme, 07.05.2021).

Anıl: Zorlandıklarım, öğretmenimiz bir metinde yazma ödevi veriyor ya da bazen okurken takılmalar oluyor. Metni okurken heyecanlanıyorum bazen ama bunu seviyorum. Bir de bunu herkesle yapmak güzel oluyor. Mesela okuldayken yazı yazarken daha iyi oluyordu, ama şimdi öğretmen yazıyor bazen yetişemiyoruz (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Deren: En çok okuma yapmayı seviyorum, ana fikir bulmada zorlanıyorum. Ama yüz yüze de aynıydı. Uzaktan eğitimin bir farklılığı olmadı (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Baran: Daha çok okumaları seviyorum, eğlenceli oluyor. Zorlandığım şeyler yok (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Melih: En çok sorularda zorlanıyorum. Metinleri okumayı seviyorum (Öğrenci Görüşme, 09.05.2021).

Gökтуğ: Ben hepsini beğendim, hiç sevmediğim yok. Biraz zorlandığım kelime anlamlarını bulmaya çalıştım. Tahminlerde düşünüyorum birazcık, anlamını zaten sözlükten ya da internetten buluyorum. Diğerleri iyi oluyor (Öğrenci Görüşme, 09.05.2021).

Selim: En çok zorlandığım ana fikir belirlemek. Metin okumada iyiyim. Çok düşünmedim (Öğrenci Görüşme, 10.05.2021).

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğrenciler Türkçe derslerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerini çoğunlukla beğenmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde beğenilen ya da zorlanılan etkinliklerin genelde Türkçe dersine has olduğunu, uzaktan eğitimden kaynaklanan bir durumun pek olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimden kaynaklanan beğenme ya da zorlanma durumlarının genelde heyecan ile ilgili olduğu ya da derslerin yüz yüze eğitime göre eksik kalan yönlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumlar sorunlar başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Türkçe derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde yaşadığınız sorunlar var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.13’te verilmiştir:

Tablo 4.13. Öğrencilerin “Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde yaşadığınız sorunlar var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde yaşadığınız sorunlar var mı?	f
Bağlantı sorunu	22
Süre sıkıntısı	3
Öğretmenin öğrenciyi görmemesi	6
Ekipman sıkıntısı	14
Öğretmenin yazma hızına yetişememe	1
Ortam	3
Öğretmene soru sormama	1
İzinsiz konuşma	1
Sorun yaşamadım	3
N	51

Öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Türkçe derslerinde yaşadığı sorunlar sorulmuş ve varsa sorunlara ek çözüm önerisi getirmeleri istemiştir. Görüşülen her öğrenci bir sorun belirtmiştir. Sorun çeşitleri ve sıklıkları farklılık göstermektedir. Öğrencilerden 3’ü derslerde bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. 22 öğrenci bağlantı sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bağlantı sorunu öğretmenin ve öğrencilerin internetlerinden kaynaklanan sorunlardır. Öğrenciler sık sık derslerden düştüklerini ve böylece yerlerini kaçırdıklarını söylemişlerdir. Aşağıda birkaç öğrencinin bağlantı sorunu hakkındaki yorumları ve çözüm önerileri paylaşılmıştır:

Deniz: Genellikle internet sorunu oluyor bir tek Türkçe dersi için değil diğer derslerde de sorun yaşıyorum ama yine de yapmaya çalışıyorum derslerimi. Bence internet sorunları için mesela internetimiz genellikle gidip geliyor tüm okullar aynı anda derse giriyor onun için internet sorunu olabiliyor (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Pelin: Bazen internetimizde sorun varken öğretmen sen oku kızım diyor. O durumda sesin de gidiyor o zaman ufak tefek sorunlar olabiliyor (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Defne: Yaşadığım sorunlar yok. Bir tek ders atıyor bazen bir tek o sorun. Bence herkes aynı zamanda ders yapmamalı. Çünkü bütün sınıflar bütün okullar derse girdiğinde bizi atıyor EBA bazen (Öğrenci Görüşme, 10.05.2021).

Tülin: Yani biz bir kere hiç bağlanmamıştık. Çok bağlantı sorun yaşamıyorum, bir iki kere yaşadım. Yani ben çok düşmüyorum ama öğretmen bazen düşüp geri geliyor, Öğretmen biraz bağlantı sorunu yaşıyor. Yani ben öğretmene öneri vermek istesem internetini değiştirmesini isterdim (Öğrenci Görüşme, 10.05.2021).

Pelin: Bazen internet kasiyor sadece. Türkiye’ye kısa sürede 5G, 6G internet gelebilir (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Can: Okurken internet gidiyor dersten kopuyoruz. Zoom’u internetsiz yapabilirler. Ziya Selçuk herkese sanal gerçeklik gözlüğü taksın, tüm sınıf sınıfa gitsin sanal gerçeklikle. Öyle daha basit olur bence (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Kemal: Öğretmenin internetinin sürekli gitmesi. Her eve iyi bir internet gelmesi zorunlu olabilir. Ya da internet altyapısını iyileştirebilirler (Öğrenci Görüşmesi, 10.05.2021).

Yaşanılan sorunlara ilişkin 3 öğrenci, derslerde süre sıkıntısı yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler kimi zaman tüm öğrencilerin okuma yapmasına süre kalmadığını, kimi zaman yanlış okuduklarında zaman kaybettiklerini böylece diğer arkadaşlarının okuma süresinden gittiğini ya da öğretmenin ders ortamında ekran paylaşımı yaparken süre kaybettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 6'sı derslerde öğretmenin onları görmediğini söylemiştir. Öğrenciler ders sırasında parmak kaldırdığında öğretmenin onları görmediğini, görüntüsü kapalı olduğunda söz hakkı isteyemediğini söylemişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu soruna öğretmenin listeden sırayla söz hakkı verebileceğini söyleyerek çözüm üretmiştir.

Öğrencilerden 14'ü derslerde ekipman sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kimi zaman mikrofonlarında kimi zamanda kameralarında sorun olabildiğini ve bu durumun bazı derslerdeki aktifliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşlerin bazıları da öğrencilerin seslerinin hep açık olması ya da kameralarının kapalı olması ile ilgilidir. Öğrencilerin soruna ilişkin yorumları ile ilgili örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Mehmet: Derslerde çok ses oluyor. Mesela birisi konuşurken öğretmen herkesin sesini kapatsa, el kaldıranın sesini açsa o şekilde olabilir. Sonra herkes kamerasını kapatmasın, herkesinki açık kalsın. Bazı arkadaşlarımız kapatıyor, hiç açılmıyor, belki kameraları kapalıyken başka bir şey yapıyorlar (Öğrenci Görüşme, 07.05.2021).

Baran: Yüz yüze eğitimde öğretmen bizi kontrol ediyordu ama şimdi kameranın gösterdiği kadarını görüyor (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Ceren: Bazen mikrofonumda ve kamerada sıkıntı oluyor, açamıyorum (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

İsmail: Arada mesela ben bir şeyi çözmek istiyorum ama sesim kapalı oluyor. Ben birkaç kere söylüyorum ben yapabilir miyim diye, sonra sesimin kapalı olduğunu gördüğümde üzülüyorum (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Yaşanılan sorunlara ilişkin 1 öğrenci, öğretmenin ekrana yazma hızına yetişemediğini belirtmiştir. 1 öğrenci yüz yüze eğitimde teneffüs olsa bile aklına takılanı gidip öğretmene sorabildiğini ancak uzaktan eğitimde teneffüs olunca öğretmene soru soramadığını, diğer derse geçildiğinde sorabilecek fırsat bulamadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 1'i derslerde arkadaşlarının izinsiz konuştuğunu belirtmiştir. Bu soruna yönelik öğretmenin tüm sesleri kapatıp söz hakkı verdiklerinin sesini açmasını çözüm olarak sunmuştur.

Öğrencilerden 3'ü derslere katıldıkları ortam ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler bulundukları oda müsait olmadığı için kameralarını açamadıklarını söylemişlerdir. Bu durumun derslerdeki aktifliğini etkilediğini

söylemiştir. Bunun haricinde öğrencilerden 1'i küçük kardeşi olduğu için sesini açtığına diğer arkadaşlarını rahatsız edebildiğini söylemiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri alınırken farklı sorular da sorulmuştur. Bu sorulardan biri “Sen süreçten daha çok verim alabilmek için neler yapıyorsun?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.14’te verilmiştir:

Tablo 4.14. Öğrencilerin “Sen süreçten daha çok verim alabilmek için neler yapıyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Sen süreçten daha çok verim alabilmek için neler yapıyorsun?	f
Ödevlerimi yapıyorum	8
Kitap okuyorum	6
Dersi dikkatle dinliyorum	4
Test çözüyorum	4
EBA’yı kullanıyorum	1
Ailem yardım ediyor	4
Özel ders alıyorum	1
Tekrar yapıyorum	4
Daha çok çalışıyorum	4
Derse hazırlanarak giriyorum	3
Yaptığım farklı bir şey yok	3
N	42

Öğrencilerin süreçten daha çok verim alabilmek için neler yaptıklarına ilişkin sorulan soruya verdikleri yanıtlar farklılık göstermektedir. Öğrenciler içinde bulundukları süreçten verim alabilmek için pek çok ek çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Kimi öğrenci birden fazla etkinlik yaptığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 8’i ödevlerini yaptığını, 6’sı kitap okuduğunu söylemiştir. 3 öğrenci derslere önceden hazırlanarak girdiğini, 4 öğrenci dersleri dikkatle dinlediğini ve 4 öğrenci de derslerden sonra tekrar yaptığını belirtmiştir. Yardımcı kaynak kullanan 5 öğrencinin 4’ü test çözdüğünü, 1’i EBA’yı kullandığını belirtmiştir. Derslerden daha çok verim alabilmek için 5 öğrenci, yardım aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 4’ü ailesinden yardım aldığını, 1’i uzaktan eğitim başladığından beri özel ders aldığını söylemiştir. 3 öğrenci süreçten daha çok verim alabilmek için yaptığı farklı bir şeyin olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin ifadelerini desteklemek amacıyla birkaç yanıt örnek olarak aşağıda verilmiştir:

Aylin: Eba’yı kullanıyorum, Hasan hocanın etkinlikler oluyor onları yapıyorum, öğreniyorum o şekilde. Ablam beni çalıştırıyor (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Atakan: Görüntümü açıp kendimi derse vermeye çalışıyorum, derse verince zaten çok hızlı zaman geçtiği için daha çok verimli oluyor. Çünkü bazıları görüntüsünü kapatıp yatarak ders izliyor, bazen ben de yapıyorum. Biz genelde matematik yapıyoruz, Türkçeye daha çok ağırlık verilebilir. Biz hepimiz metin okumayı soru cevaplamayı seviyoruz. Öğretmenimin bana daha farklı sorular sormasını isterim (Öğrenci Görüşme, 07.05.2021).

Deren: Kitaplardan yararlanıyorum, konuları tekrar ediyorum. Biraz ailemden yardım alıyorum (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Utku: Daha çok verim alabilmek için farklı bir test kitabı var ondan soru çözüyorum, kitap okuyorum, öğretmenimizin verdiği ödevleri yapıyorum. Yapamadığım sorular olduğunda aileme soruyorum (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

İsmail: Derslerden sonra ödevlerimi, okuma yerleri olursa oraları okuyup iyi anlamaya çalışıyorum. Yüz yüze eğitimde çok iyi anlıyorduk ama şimdi anlayamadığım konular oluyor (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Selçuk: Ben bu aralar şey yapmayı seviyorum, biraz daha erken kalkıp birinci ders Türkçeyse onunla ilgili metni önceden okuyorum. Uzaktan eğitimde yapmaya başladım, yoksa yapmıyordum. Konuyu daha iyi anlayayım diye bir de okumayı hızlandırayım diye biraz (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan anlaşılabileceği üzere, uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerden daha fazla verim alabilmek için öğrenciler evde ek etkinlikler yapmakta ve konu eksiklerini o şekilde kapamaya çalışmaktadır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri alınırken sorulan farklı sorulardan bir diğeri de “Eğitim türü olarak bir seçim yapacak olsan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimden hangisini tercih ederdin?” sorusudur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4.15.’de verilmiştir:

Tablo 4.15. Öğrencilerin “Eğitim türü olarak bir seçim yapacak olsan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimden hangisini tercih ederdin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

Eğitim türü olarak bir seçim yapacak olsan uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimden hangisini tercih ederdin?	f
Sevdim ama yüz yüze eğitimi tercih ederim	8
Sevmedim, yüz yüze eğitimi tercih ederim	18
Uzaktan eğitimi tercih ederim	2
Toplam	28

Öğrencilere uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki seçimleri sorulduğunda, uzaktan eğitimi tercih eden 2 öğrenci hariç hepsi derslerin yüz yüze yapılmasını tercih ettiğini söyledi. Bu doğrultuda 18 öğrenci uzaktan eğitimi sevmediklerini, dersleri yeterli

düzeyde anlayamadıklarını, okulu ve arkadaşlarını özlediklerini, derslerde sorunlar yaşadıklarını belirtti. Öğrencilerden 8'i uzaktan eğitimi sevdiklerini, derslere erişimin kolay olduğunu ancak yüz yüze eğitimi tercih ettiğini belirtmiştir. Aşağıda uzaktan eğitimin devam etmesini tercih eden iki öğrencinin görüşleri verilmiştir:

Aylin: Uzaktan eğitimin devam etmesini isterim. Yüz yüze erken kalkıp okula gidiyorum ama uzaktan eğitimde hemen yataktan kalkıp derse giriyorum. Ama öğretmen daha yavaş yazsa daha iyi olur (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Çisem: Korona bitmediyse uzaktan devam etsin ben korkuyorum (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021)

Aşağıda uzaktan eğitimi sevmediğini belirten öğrencilerin yorumları verilmiştir:

İsmail: Benim için yüz yüze daha iyi dediğim gibi internet sıkıntı olabiliyor. Bana kalırsa uzaktan eğitim çok hoş değil, okulda daha eğlenceli oluyordu. İnternet yüzünden düşünüyorum, öğretmen de düşünüyor. Bu yüzden yüz yüze daha iyi (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021)

Can: Yüz yüze. Çünkü o zaman derslerimizi daha iyi anlıyoruz, öğretmenle göz teması kuruyoruz. Sohbet yapıyoruz, güzel gidiyor. Böyle güzel değil dersler (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Gamze: Yüz yüzeyi tercih ederdim. Çünkü yüz yüze olunca daha eğlenceli oluyor İzin almadan konuşup seni bölmüyorlar. Öğrenmek daha güzel oluyor daha çabuk öğreniyorsun (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Pelin: Kesinlikle yüz yüze, hiç düşünmeden yüz yüze derdim. Hem okulda arkadaşlarımızla aynı odada oluyoruz, yan yana oturuyoruz çok güzel oluyor. Dedğim gibi öyle daha sempatik daha sıcak oluyor. Sohbet edebiliyoruz, fikirlerimizi tartışıyoruz ama böyle olunca dersin yarısı arkadaşlarımızın internet problemleriyle yarısı metin ve sorularla geçiyor arada da çok az beş dakika sohbete yer kalıyor ama okulda öyle değil daha çok eğleniyoruz mesela okulda bir gün tamamen ders yapıp hiç teneffüs yapmayıp bir gün ödül olarak tamamen parka çıkartıyordu. Teneffüslerde arkadaşlarımızla yan yana olabiliyorduk (Öğrenci Görüşme, 11.05.2021).

Aşağıda uzaktan eğitimi iyi bulan ama yine de okula gitmek istediklerini belirten öğrencilerin yorumlarına örnekler verilmiştir:

Mehmet: Aslında ikisi de olabilir. Çünkü bazen geç kaldığımızda uzaktan daha kolay oluyor, okula gitmek zorunda kalmıyoruz. Ama okula gitmeyi de seviyorum yani ikisi de. Arkadaşlarımla yüz yüze oynamayı daha çok seviyorum. Mesela derslerimiz bittiğinde ders kurup aramızda oyun oynuyoruz ama o sıkıcı oluyor. Yüz yüze oynamak daha eğlenceli oluyor (Öğrenci Görüşme, 07.05.2021).

Baran: Uzaktan eğitim hiç olmayabilirdi o yüzden iyi oldu. Ama yine de yüz yüzeyi tercih ederim. Yüz yüze eğitimde öğretmen bizi kontrol ediyordu ama şimdi kameranın gösterdiği kadarını görüyor (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Anıl: Yüz yüzenin kıymetini eskiden bilmiyorduk ama şimdi anladık, yüz yüz tercih ederim o yüzden. Bazen uzaktan eğitim kalkmak için daha güzel oluyor. Bir de yüz yüze eğitimde bilmediğimiz kelimelere bakarken sözlükten bakıyoruz ama şimdi herkes internette hemen öğreniyor. Bir de ben Türkçe kitaplarında a b c gibi soruların olmasını isterdim (Öğrenci Görüşme, 08.05.2021).

Utku: Ben yüz yüze eğitimi daha çok seviyorum, yüz yüzeyi daha çok tercih ederim. Arkadaşlarınla görüşebiliyorsun. Yüz yüze eğitimde daha iyi anladığımı düşünüyorum, internet bağlantısı problemleri gibi bir şey olmuyor. Türkçe dersleri uzaktan eğitimde güzel geçiyor ama yine de yüz yüzeyi seçerim (08.05.2021).

Öğrencilerin verdiği yanıtlardan anlaşıldığı üzere, öğrencilerin çoğunluğu derslerde yaşanan çeşitli sorunlardan, sosyalleşme özleminden, yüz yüze eğitimde daha iyi anladıklarını düşündüklerinden yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konulan sonuçlar, sonuçların alan yazındaki uzaktan eğitim ve okuma eğitimi çalışmalarıyla tartışılması ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen 4. Sınıf Türkçe derslerindeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 8 haftalık Türkçe dersleri gözlemlenmiş, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci amacına yönelik gözlenen derslerin, Türkçe dersi planlaması kapsamında çeşitli aşamalarda işlendiği görülmüştür. Derslerin hazırlık aşamasında, ders ortamının hazırlanması, hazırlık sorularının sorulması, konu ile ilgili hikâye/konu anlatımı, anahtar kelimelerin sorulması, metnin görsellerinin incelenmesi; anlama aşamasında, metnin görselleriyle beraber okunması ve incelenmesi, söz varlığı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Gözlenen derslerin yalnızca birinde öğretmen metni yorumlayarak okumuş, çoğu derste metin öğrenciler tarafından okunmuş, anlama etkinliklerinde metnin anlama sorularının cevaplanması, metnin konusunun/ana fikrinin bulunması şeklinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Metin aracılığıyla öğrenme aşamasında, günlük yaşamla ya da diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılması, konu ile ilgili araştırma ödevi verilmesi ve anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine konuşulması gibi etkinlikler yapılırken kendini ifade etme aşamasına yönelik kuralları uygulama ve söz varlığını kullanma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Derslerin ölçme değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin ise bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik gözlenen okuma etkinlikleri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üç aşamada incelenmiştir. Okuma öncesinde, metnin görselinin incelenmesi, öğretmenin metnin içeriği ile ilgili konu anlatımı yapması, hazırlık sorularının cevaplanması gibi etkinlikler yapılmıştır. Okuma sırasında, uzunluğuna bağlı olarak metinler ya bireysel ya da paylaşılarak okutulmuş; gözlenen

derslerin birinde metnin öğretmen tarafından sesli okunması, okuma sırasında öğretmen ve öğrenci arasında fikir alışverişi yapılması, öğrencilerin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının öğretmen tarafından düzeltilmesi gibi etkinlikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma sonrasında, öğretmenin konu hakkında ek anlatımlar yapması, metne ilişkin anlama sorularının yanıtlanması, bilinmeyen kelime çalışmaları, öğrencilere metinle ilgili araştırma ve sunum ödevi verilmesi ve hikâye unsurlarını belirleme, ana fikir belirleme, başlık belirleme, yazım kuralları, şiir okuma, güzel yazı çalışması şeklinde ek etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik gözlenen derslerde; uzaktan eğitimle, okuma becerisiyle ve diğer alanlarla ilişkili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitimle ilişkili sorunlar arasında; bağlantı sorunu, uzaktan eğitim aracında ortama karışan dış ses/ortam sesleri, canlı ders platformunun süre sınırı yer almaktadır. Okuma becerisiyle ilgili sorunlar arasında; okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlama hatası, telaffuz hatası, kelime tekrarlama, kelime ya da satır atlama, kelime ekleme, kelimelerin yerini değiştirme, duraklama ve hatalı okuma bulunmaktadır. Diğer alanlarla ilişkili sorunlar arasında; öğrencilerin dikkat sorunu yaşaması ve ders sürecinde öğrencilerin aynı anda konuşmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelediğinde öğretmen, uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandıklarını, uzaktan eğitim ortamında sınıf ortamını yakalayamadıklarını, Türkçe dersini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmenin okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin olumsuz etkilenmediğini sadece öğrenciye müdahale edilemediğinden dersin verimliliğinin azaldığını, yaşanan sorunların teknik konulardan kaynaklandığını, ev ortamında dikkat dağınıklığı olduğunu ve öğrencilerin kontrol edilememesinin en önemli sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu sorunların çözümü için ise devletin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin derslerini okulda akıllı tahtaya kurulmuş bir sistemle işlemelerini önermiştir.

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında süreci eğlenceli, iyi, memnunuz, memnun değilim ve kötü olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin ifadelerinde Türkçe derslerinin diğer derslere oranla daha iyi geçtiği, sınıfta yapılan derslerden farkı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu olumlu yanıt vermelerine rağmen derslerde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleşen Türkçe derslerinde çoğunlukla metni okuma ve anlama sorularının cevaplanması şeklinde yürütüldüğü görülmüştür.

Öğrencilerin en çok yazma ödevleri, ana fikri bulma bilinmeyen kelime çalışmaları, anlama sorularını cevaplama ve okuma konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında bağlantı sorunu, süre sıkıntısı, öğretmenin öğrenciyi görmemesi, ekipman sıkıntısı, öğretmenin yazma hızına yetişememe, öğrencinin bulunduğu ortam, öğretmene soru soramama ve izinsiz konuşma şeklinde sorunlar olduğu da gözlenmiştir. Sorunların çözümü için ise genel olarak internet alt yapısının iyileştirilmesi en temel öneri olarak görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin çoğunun yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ilk iki amacına yönelik olarak uzaktan eğitim kapsamında Türkçe derslerinin hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamaları kapsamında gerçekleştirildiğinin gözlemlendiği bu çalışmada okuma etkinlikleri ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılan etkinlikler bağlamında değerlendirilmiştir. Alan yazında öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında uyulması gereken bir planlamaya ilişkin okuma öncesinde okunacak metne yönelik tahminde bulunma, ön bilgileri öğrenme ortamına getirme, okuma için hedef belirleme; okuma sırasında akıcı okuma, anlamayı değerlendirme; okuma sonrasında okunanları değerlendirme, hedefleri kontrol etme, okunanı özetleme gibi adımlar gerçekleştirilmesi gerektiği ve bu planlamaya uyulmasının öğrencilerin okuma boyunca ilgilerini canlı tutmaya ve anlamalarını geliştirmeye yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Akyol, 2014; MEB, 2019). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma etkinliklerinin genel olarak bu planlamaya uygun olarak yürütüldüğü kimi zamanlarda hedefleri kontrol etme, okunanları özetleme ve üst düzey anlamaya yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin dikkatlerini sağlama konusunda sorunlar yaşandığı da araştırmanın başka bir sorucudur. Bu durum, öğretmen ve öğrencinin aynı öğrenme ortamında olmaması ve sorunlara birebir müdahale edememesi ile açıklanabilir.

Öğretmenin okuma etkinlikleri sırasında yaptığı etkinlikler incelendiğinde okuma öncesi hazırlık aşamasında sorularını sorma, görselleri yorumlama, ön bilgileri harekete geçirme; okuma sırası bireysel ya da paylaşımlı okuma, fikir alışverişinde bulunma,

okuma hatalarının düzeltilmesi; okuma sonrasında anlama sorularının cevaplanması, bilinmeyen kelime çalışmaları, günlük yaşamla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme gibi adımları gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılırken okuma öncesi aşamasında, tahminde bulunma, metni gözden geçirme gibi okuma öncesi stratejilerinin uygulamadığı ifade edilebilir. Alanyazında ise bu aşamaların okuyucuda metin hakkında fikir sahibi olması, amaç oluşturması ve daha anlamlı okuması hususunda önemli bir adımlar olduğu söylenmektedir (Aktaş, 2015; Güneş, 2007; Kuşdemir, 2016). Okuma sırasında ise akıcı okumayı geliştirmek adına çeşitli okuma türlerinin kullanılmadığı sonrasında özetleme yapılmadığı ve sorulan anlama sorularının basit anlama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın okuma sonrasında basit anlama etkinliklerinin yapılmasına ilişkin bulguları Akyol, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2013), tarafından yapılan çalışmanın öğretmenlerin basit anlama düzeyinde soru sormaya eğilimli oldukları ve bu konuda çoğunlukla kılavuz kitaba bağlı kaldıkları sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının; vurgu ve tonlama hatası, telaffuz hatası, kelime tekrarlama, kelime ya da satır atlama, kelime ekleme, kelimelerin yerini değiştirme, duraklama ve hatalı okuma olduğu ifade edilebilir. Akıcı okuma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmanın bulgularında görülen okuma hatalarının alanyazında birçok çalışmada belirlenen hatalarla paralellik gösterdiği söylenebilir (Akyol ve Kodan, 2018; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017; Gül, 2019; Karaaslan 2015; Peksoy, 2018; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008a). Araştırmanın bu sonucu doğrultusunda öğrencilerin okuma hataları arttıkça anlama seviyeleri azaldığı dolayısıyla akıcı okuma hatalarının olması okuyucunun okuduğunu anlama düzeyini olumsuz yönde etkilediği düşünüldüğünde (Kodan ve Akyol, 2018; Rasinski, 2004; Yılmaz, 2008a) öğrencilerin akıcı okumalarına yönelik etkinliklerinin artırılması ve çeşitlendirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca okuma sırasında okuma hatalarını azaltmaya ve anlamayı arttırmaya yönelik pek çok strateji kullanılabilir. Bunlar; koro okuma, tekrarlı okuma, hikâye haritası, etkileşimli okuma ve okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında düşün stratejileri olarak sıralanabilir (Kodan ve Akyol, 2018; Peksoy, 2018; Roundy ve Roundy, 2009; Samuels, 1979; Özdemir ve Kiroğlu, 2017; Yılmaz, 2008a).

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde ve okuma sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorunların öncelikle alt yapı sorunuyla ilgili olduğu bunun dışında iletişim ve dikkat sorunu yaşandığı bulunmuştur. Alan yazında yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitim

sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında iletişim sorunları, yetersiz alt yapı desteği, ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar, bağlantı sorunları, ses sorunları, teknolojik araç yetersizlikleri, dikkat sorunları, derslere aktif katılım azlığı yer almaktadır (Alan, Biçer ve Can, 2020; Altıparmak, Kapıdere ve Kurt, 2011, Altuğ, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021; Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Saygı, 2021). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bunun dışında Sirem ve Baş (2020) çalışmalarında, öğrencilerin salgın sürecinde sınıf ortamından ayrı kaldıkları için kendilerini kötü, yalnız hissettikleri ve can sıkıntısı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde arkadaşları ile sosyalleşemedikleri ve öğretmenlerini göremeyip eksik öğrenmelerini öğretmenlerine sorarak tamamlayamadıkları yer almaktadır. Alanyazında ifade edilen bu sorun öğrenci görüşmelerinde elde edilen öğrencilerin kendini kötü hissetmesi sorunuyla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik olarak öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan gerçekleştirilen Türkçe ve okuma eğitimine ilişkin görüşlerinde ortaya konulan veli müdahalesi, dikkat sorunu ve iletişim sorunları da alanyazında benzer özellikler taşımaktadır. Anıl, İlik, Alıcıoğlu ve Üresin (2022) çalışmalarında, uzaktan eğitim sürecinde velinin derse müdahalesi, çalışmaları kontrol etmede zorluk, öğrenciye rehberlik edilememesi, velinin öğretmenin yeterlilik/yetersizliğinin değerlendirmesi gibi sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Bulut ve Susar Kırmızı (2021) ve Avcı ve Akdeniz (2021) hazırladıkları çalışmalarda, ev ortamında derse katılma, imkân yetersizliği, veli müdahalesi, öğrencilerin kardeş vb. yakınları tarafından ders sırasında rahatsız edilmesi ve ailenin uzaktan eğitime uygun ortam sağlayamaması gibi sorunlardan bahsetmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının alanyazınla benzer olduğu ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmada uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik kimi önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerine yönelik uzaktan eğitimle gerçekleştirecek Türkçe dersleri ve okuma etkinliklerini etkili ve verimli gerçekleştirmeleri amacıyla EBA gibi ortamlarda örnek dersler konulabilir.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yönelik okuma stratejilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Teknolojik alt yapı yetersizlikleri eğitim sürecini kolaylaştıracak şekilde giderilmesine yönelik önlemler alınabilir.
- Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik konularda yeterliliklerini arttırmalarına yönelik etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik;

- Türkçe derslerinin online ortamlarda daha verimli gerçekleştirilmesine yönelik olarak uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde ve okuma sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesine yönelik farklı araştırma desenleri kullanılarak daha büyük örneklemelerde sorunların belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde okuma sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma dinleme, konuşma ve yazma alanlarına yönelik olarak da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anıl, A., İlik, Ş. Ş., Alıcıoğlu, E. ve Üresin, E. (2022). Evde eğitim veren öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları ve pandeminin evde eğitim sürecine etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 60-74.
- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (7). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretim ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.

- Aydın, E. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Okuma, A. Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* içinde (s. 47-134), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XIII*, (13), 155-160.
- Alan, Y., Biçer, N. ve Can, F. (2020). Perspectives of Pre-Service Teachers on Distance Education: COVID-19 Process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXIX, N°5, 1972-1984.
- Altıparmak, M., Kapıdere, M. ve Kurt, İ. D. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya: İnönü Üniversitesi. s. 319-327.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, F. ve 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.
- Bahar, M. A., (2020). *Okuma edimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balaban Salı, J. (2015). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme* (2). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. Ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Boyacı, Ş. D. Ve Güner Özer, M. (2021). Okuma becerisi eğitimi. M.A. Melekoğlu ve H. Anılan (Ed.) *Özel eğitimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 111-146). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Boz, İ. (2018) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 40-53.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Carlisle, J., Kelcey, B., Berebitsky, D. Ve Phelps, G. (2011). Embracing the complexity of instruction: A study of the effects of teachers ‘instructions on students’ reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 15(5), 409-439.
- Carter, C. Bishop ve S. L. Kravits (2002). *Keys to effective learning*(3). New Jersey: Printice Hall.
- Çelik, E. C. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 18-30.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 32(3), 633-655.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan Eğitimin Geleceği: MOOC. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Girmen, P. (2019). Okuma ve okuma süreçleri. H. Anılan (Ed.), *Okuma ve okuduğunu anlama* içinde (s. 59-74). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Glesne, S. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göksel, N. (2015). Uzaktan eğitim: çevrimiçi öğrenmede sistem yaklaşımı (Kitap tanıtımı Distance education: a systems view of online learning by M. Moore & G. Kearsley). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 129-138.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü nü n giderilmesi*. Yayımlanmamış Doktora/Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 7-23.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi - yaklaşımlar ve modeller* (9). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvey Aktay, E. (2019). Okuma türleri. H. Anılan (Ed.). *Okuma ve okuduğunu anlama içinde* (s. 44-58). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Hawkins, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., McGuire, S. and Hailley, J. (2010). Examining Listening Previewing as a Classwide Strategy to Promote Reading Comprehension and Vocabulary. *Psychology in the Schools*, 47(9), 903-916.

- Johnson, P. A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev: A. Benzer). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Joshi, M., Dahlgren, M. and Gooden, R. B. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*(52), 229-242.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 159-179.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2018). Okuma kusurları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 79-102). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönetiminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 86-113.
- Maden, S. (2018). Okuma yöntem ve teknikleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 233-255). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2020), *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi*. Ankara:MEB.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read. Report of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (36-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, A. ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazanılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 237- 257.
- Özdemir, E. (2018). Akıcı okuma. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 149-163). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Özdemir, Y. ve Kıröğlu, K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Putri, R, S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L, M. ve Hyun, C, C. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Online Home Learning: An Explorative Study of Primary Schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading on Reading Fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59 (7), 704-706.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. and Clifton, Jr, C. (2012). Psychology of reading (2). Psychology Press: New York.
- Roundy, A. R. ve Roundy, P.T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does pratice always make perfect. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 33, 1103-1108.
- Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Sever, (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sevim, O. (2018). Okuma, kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 41-60). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Spörer, N., Brunstein, J. C. ve Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning an Instruction*, 19(3), 272-286.

- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr> Erişim Tarihi:15.05.2021.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜ BAR-XXVII*, (27), 655-677.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünveren, D. (2020). Okuma yöntem ve teknikleri. M. Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (271-288). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Varışoğlu, M.C. (2018). Okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 11-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, E. ve Anılan, H. (2019). Okumada akıcılık. H. Anılan (Ed.) *Okuma ve okuduğunu anlama* içinde (s. 75-119). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008a). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Yılmaz, M. (2008b). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 9-14.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020	Protokol No: 72717	Tarih: 30.12.2020
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokullarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Okuma ve Okuduğunu Anlama: Bir Durum Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI
TEZ YAZARI:	Buse YALABIK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "İlkokullarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Okuma ve Okuduğunu Anlama: Bir Durum Çalışması" başlıklı bir araştırma çalışması olup COVID-19 salgını nedeniyle ilkokullarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen okuma (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) etkinliklerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Buse YALABIK tarafından yürütülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda var olan başarılarının tespiti, yaşanan sorunlara çözüm önerisi sunma, ulusal ve uluslararası sınavlarda görülen başarısızlığın giderilmesine yönelik önlemlerin alınması bağlamında da alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Buse YALABIK

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

XXXXXX

EK-3. Veli İzin Formu Örneği

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, adıyla, 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda var olan başarılarının tespiti, yaşanan sorunlara çözüm önerisi sunma, ulusal ve uluslararası sınavlarda görülen başarısızlığın giderilmesine yönelik önlemlerin alınmasıdır.

Araştırma Uygulaması, görüşme ve gözlem ile yapılacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Buse YALABIK

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğım sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

.... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

GÖZLEM İZİN FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu alışma, "İlkokullarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Okuma ve Okuduğunu Anlama: Bir Durum alışması" başlıklı bir araştırma çalışması olup COVID-19 salgını nedeniyle ilkokullarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen okuma (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) etkinliklerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Buse YALABIK tarafından yürütülmekte ve araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda var olan başarılarının tespiti, yaşanan sorunlara çözüm nerisi ve ulusal ve uluslararası sınavlarda görülen başarısızlığın giderilmesine yönelik önlemlerin alınması bağlamında da alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Sınıfınızdaki ğrencilerin isimleri gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Buse YALABIK

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek sınıfımda bilimsel amaçlarla gözlem yapılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu çalışma, "İlkokullarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Okuma ve Okuduğunu Anlama: Bir Durum Çalışması" başlıklı bir araştırma çalışması olup COVID-19 salgını nedeniyle ilkokullarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen okuma (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) etkinliklerine ilişkin görüşlerinizin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Sizden toplanan veriler yalnız bu çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizle birlikte istediğiniz tüm bilgiler tez kapsamında gizli tutulacaktır. Çalışmamda bana yardımcı olduğunuz ve gönüllü katılımınız için çok teşekkür ederim.

Buse YALABIK

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin neler düşündüğünüzü genel hatlarıyla açıklar mısınız?
2. Türkçe dersini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmenin okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri açısından size ve öğrencilerinize ne gibi yansımaları olduğundan bahseder misiniz?
3. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Bu etkinliklerin verimliliği konusunda neler söylersiniz?
4. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinde sorun yaşıyor musunuz?
 - a. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin yaşadığınız sorunlar varsa bunlar nelerdir?
 - b. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin yaşadığınız bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba (Öğrenci Adı),

Öncelikle çalışmamda bana yardımcı olduğun için çok teşekkür ederim. Aşağıda yer alan sorular ile, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinizdeki okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerini öğrenmek istiyorum. Vereceğin cevaplar araştırmam için önemli olup sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Soruları istediğin gibi cevaplayabilirsin, cevaplamak istemezsen de sorun değil. Görüşmelerimizi detaylı incelemelerim için kaydediyorum, eğer rahatsız olursan kaydetmeyebilirim. Başlamadan önce sormak istediğin ya da söylemek istediğin bir şey var mı? O zaman sohbetimize başlayalım.

Buse YALABIK

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan yapmak zorunda kaldığınız Türkçe derslerini nasıl bulduğunuzu ve bu derslerde neler yaşadığınızdan bahsedebilir misiniz?
2. Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde okuma etkinlikleriyle ilgili neler yaptığınızı anlatır mısınız?
3. Uzaktan okuma etkinliklerini gerçekleştirirken neler hissettiğinizi (hisleri beğenileri) anlatır mısınız?
 - a. Neden bu şekilde hissettin?
4. Uzaktan yaptığınız okuma etkinliklerinde en çok zorlandığınız ve en beğendiklerinizi anlatır mısınız?
 - a. Bu konularda niçin zorlandığınızı ya da beğendiğinizi düşünüyorsunuz?
5. Uzaktan yaptığınız Türkçe derslerinde yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabilir? Sen süreçten daha çok verim alabilmek için neler yapıyorsun?

ARAşTIRMACI GÜNLÜĞÜ FORMU

Tarih-Saat	17.03.2021- 11:10
Metin	Hep Büyük Efsanesi

Okuma Süreci

Okuma ncesi yapılan etkinlikler

Dersin başında öğretmenin söyledikleri bağlantı sorunundan dolayı anlaşılmadı. ÖĞretmen okumaya başlamadan önce ‘‘Efsaneler nedir? Efsane nedir?’’ diye sordu. ÖĞrenciler aynı anda konuştular ve Ğretmen söz hakkı verdi. ÖĞrenciler tahmin ederek ve sözlükten bakarak cevap verdiler. Bunun ardından Ğretmen anka kuşunun efsanesini anlattı, bu sırada internet bağlantısı kötü olduğu için pek anlaşılmadı.

Hazırlık çalışmalarında sorular soruldu, sorular hakkında konuştular. Kitapta metnin başında her paragraf sonunda durup devamını tahmin etme görevi verilmişti. Ancak okuma sırasında buna dikkat edilmedi.

Metni okumaya başlamadan önce metinde verilen görseller incelendi. ÖĞretmen sesli inceledi, öğrenciler sürece pek dahil olmadı.

Okuma sırasında yapılan etkinlikler

ÖĞrenciler metni daha önce dev olarak okumuş. Bu nedenle ilk olarak metni Ğretmen sesli olarak okudu. ÖĞretmen okurken tahmin için verilen sembollerde Ğretmen durup yorum yaptı. ÖĞrenciler de dahil olup tahminler ve yorumlar yaptılar ancak tahminden çok yorum yapıldı. Okuma sırasında Ğretmen ‘‘zmn en çok olduğu il neresiydi, hatırlayan var mı?’’ diye sordu. ÖĞrenciler cevap verdikten sonra Ğretmen okumaya devam etti.

ÖĞretmenin okumasından sonra iki öğrenciye birer sayfa vererek okumalarını istedi.

Birinci Ğrenci: ÖĞrenci okumaya  kez yeniden başladı çünkü ilk iki okumasında internet bağlantısından kaynaklı sorun oldu. Okuması gereken kısım 113 kelimeden

oluşuyordu. 113 kelimeyi bir dakikada okudu. Vurgulama ve tonlaması yeterliydi ancak duraklama ve tekrarlamalar yaptı. Okuma sırasında dört kez hatalı okudu. İkisini tekrar edip düzeltti.

İkinci öğrenci: Okuması gereken kısım 190 kelimeden oluşuyordu. 190 kelimeyi bir dakika 54 saniyede okudu. Okuma sırasında 7 kez hatalı okudu, bu hatalardan ikisini tekrar edip düzeltti. Vurgulama ve tonlaması zaman zaman iyiydi ancak çok durakladı.

Okuma sonrasında yapılan etkinlikler

Okuma sonrasında ilk etkinlik olan kelime tahmini etkinliğine geçtiler. Efsane kelimesinden bahsederken öğretmen “Bir Anadolu efsanesi bulun” diyerek araştırma ödevi verdi. Kelime tahmin etkinliğinin yarısında dersin süresi bitti. Öğretmen kalan etkinlikleri ödev olarak verdi.

Türkçe dersi uygulama sürecine ilişkin yaşanan genel sorunlar

Bağlantı sorunu: Bu derste öğretmenin ve öğrencilerin internet bağlantısında problem vardı. Konuşma sırasında kopan bağlantıdan dolayı söyledikleri anlaşılmadı. Bu da ders sürecini olumsuz etkiledi.

Aynı anda konuşma sorunu: Öğrenciler, söz hakkı alırken aynı anda seslendi ve bir soruya cevap verirken aynı anda görüşlerini bildirdiler.

Okuma sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Bağlantı sorunu: Bir öğrencinin okuması sırasında internet bağlantısından kaynaklı olarak okudukları anlaşılmadı. Metne üç kez yeniden başlamak zorunda kaldı. Önceki oturum günlüklerinde gerekli ek öneriler belirtilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Buse YALABIK

Yabancı Dil : İngilizce

