



(ISSN: 2602-4047)

Tahiroğlu, M. & , Özer, Y. (2022). Reading Status Of Students Learning To Read And Write Through Distance Education Under The Covid-19 Pandemic Conditions, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 7(18), 1513-1561.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.582>

Article Type (Makale Türü): Research Article

READING STATUS OF STUDENTS LEARNING TO READ AND WRITE THROUGH DISTANCE EDUCATION UNDER THE COVID-19 PANDEMIC CONDITIONS*

Mustafa TAHİROĞLU

Assoc. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Turkey, mtahiroglu@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8862-3234

Yasin ÖZER

Teacher, Nevşehir Provincial Directorate of National Education, Nevşehir, Turkey, yasinozer.1990@gmail.com
ORCID:0000-0003-2391-1766

Received: 24.05.2022

Accepted: 28.07.2022

Published: 03.09.2022

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the reading status of first-grade students, who had to receive their first reading and writing education in the 2020/2021 academic year mostly with distance online education due to the COVID-19 pandemic, according to their end-of-year scores. For this purpose, descriptive survey model was used. The sample of the study consisted of 104 primary school first grade students who were determined by the stratified purposive sampling method, taking into account the differences in distance online and face-to-face learning in settlements (city, district, town and village). As a data collection tool, the text "Red Balloon" from the primary school first grade Turkish textbook was used. The collected data were analyzed by using the "False Analysis Inventory" for reading aloud. As a result of the analysis of the data; In the 2020/2021 academic year, it was seen that about 12% of the participants, who had to learn to read and write for the first time through distance online education, were at independent level reading, 8% at instructional level reading, and 81% at frustration level reading. It was also found that many participants had reading problems such as spelling, pausing, self-correction, and slower-than-anticipated reading.

Keywords: COVID-19, pandemic, distance education, online education, reading-writing education

* This research was presented as an oral presentation in "6th International Congress Of Eurasian Social Sciences" (13-16 May 2022, Mugla, Turkey).

INTRODUCTION

As it is known, the first reading-writing education forms the basis of the individual's educational life. Therefore, with the beginning of school life, especially in the first semester of the first grade, teachers mainly focus on these skills. The main purpose here is to provide children with reading-writing skills that they will use throughout their lives from the beginning of the education process. According to the Ministry of National Education, "the purpose of primary reading-writing teaching is not only to gain skills such as reading and writing, but also to develop mental skills such as thinking, understanding, sequencing, questioning, classification, relating, analysis, synthesis and evaluation. In this process, it is expected that skills such as using Turkish correctly, beautifully and effectively, communicating, solving problems, making decisions, and continuing learning throughout life are expected to be developed." (MEB, [Ministry of National Education] 2009, p. 232).

If these skills cannot be acquired adequately in the first years of school life, it is inevitable that the child will experience great difficulties in his/her further education life. Therefore, the first reading-writing education has a great importance for the educational life of the individual (Susar Kırmızı & Ünal, 2019). Because students' development of basic reading-writing skills and gaining habits are shaped especially in the first years of primary education (MEB, 2009). However, in this period, it is necessary to acquire the first skills and habits for reading and writing carefully. Because the first habits and gains acquired in any field are highly likely to be permanent by penetrating deeply. It is seen that the acquired wrong behaviors negatively affect future learning and are difficult to correct. On the other hand, it is observed that children who are not successful in the first literacy education process or who encounter effects that will make their learning difficult have negative attitudes and thoughts towards school, lessons and educational activities (Turan, 2007, p. 3).

Literacy skills, the foundations of which are laid in the pre-school period and taught systematically from the first grade of primary school, are a process that continues throughout the entire life of the individual (Güneş, Uysal & Taç, 2016). However, learning to read and write is not an easy acquisition. It is a demanding and complex process that requires putting many physical, mental and emotional skills to work. This situation exposes the child to learning problems arising from many factors, especially individual differences (MEB, 2021). Here, the most important task falls to the teachers who teach the first grades of primary school. First of all, the teacher should be aware of this work and carry out educational activities in a systematic, planned and programmed way, taking into account the readiness, individual differences and learning capacities of children (Göçer, 2000). Because many factors such as the attitude, behavior, knowledge, skills and abilities of a teacher who will take part in the first reading-writing teaching and planning, implementation of the lesson, and creating learning environments are very important in the first reading-writing teaching. In addition, according to the Ministry of National Education, it is very important to consider the individual differences of students (readiness levels, learning styles and needs, socio-cultural differences, etc.) in the learning-teaching processes of language skills and to give immediate feedback when necessary (MEB, 2019, p.8). That is, in the first reading-writing

teaching, students' readiness levels, individual differences, learning styles, needs, sociocultural differences, etc. taking into account the factors; Learning environments created by using the right materials, methods-techniques, models and approaches are very important for the success of the process (Turan, 2007; Akyol, 2013; Güneş, 2019; Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2019). However, very different from all these materials, methods-techniques, models, approaches and environments during the pandemic period, the first literacy skills were tried to be gained through distance online education. In this process, teachers and students tried to learn and teach this skill in different places, at the computer or with homework.

However, there are many points to be considered in the teaching of the first reading-writing skills. For example, according to the Ministry of National Education (MEB, 2019, p.10), students should not lean their breasts on the table while reading and writing, two thirds of their arms should be on the table, their feet should be side by side, they should hold the pen between their thumb, forefinger and middle fingers without squeezing them too tightly, etc. It seems very difficult for the teacher to observe and control the issues to be considered before the teaching process mentioned here. On the other hand, a student who performs in learning environments created by using the right materials, methods-techniques and approaches and shows normal development is expected to read at the independent level reading at the end of the first grade academic year. In other words, it is expected that first graders who study in appropriate learning environments will be able to read a material suitable for their level with an accuracy rate of 99-100% at the end of the year (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014, p. 10). However, first-grade students who started school in the 2020-2021 academic year did not have the chance to receive adequate face-to-face reading-writing education in schools and normal (appropriate) classroom environments. Because during the COVID-19 Pandemic Period, many restrictions were made in social life in order to reduce the spread of the epidemic. These restrictions have also affected educational activities. In the 2020/2021 academic year, according to the spread of the epidemic, face-to-face education was frequently interrupted and education activities were continued online and remotely.

In this period, especially primary school first graders started face-to-face education on September 21, 2020, and the first two weeks of school adaptation training were carried out (Integration training was held between 21.09.2020-02.10.2020 only with 1st grades face-to-face). This adaptation training was held face to face for a total of 6 days, 2 days in the first week and 4 days in the second week. Since the classes are divided into two in the provincial and district centers, the face-to-face integration training process of each student studying there has been three days, and six days each in the towns and villages. Then, on October 5, 2020, face-to-face education with primary school students started and continued until November 18 (33 days). From this date until the end of the 1st semester, educational activities continued in the form of distance online courses. In the second period, face-to-face education was held from March 2, 2021 to April 13, 2021 (26 days, 1 week break). After April 13, education activities continued in the form of distance online courses. On June 1, 2021, face-to-face education was resumed and schools were closed on June 18, 2021. However, first grade students were included in the remedial training and continued face-to-face education for 1 more month (19 days). These processes are valid for first year primary school students in the city and district centers where the study was

conducted (because different applications were made in different cities and at different grade levels). In the towns and villages where the study was conducted, the schools started the second term with full-time face-to-face education on February 15, 2021, and continued until April 13, 2021 (37 days, 1 week break). Other periods are on the same dates as the provincial and district centers.

When these explanations are examined, it is seen that in the 2020/2021 academic year, face-to-face education can be held for 78 days in the city and district centers where the population is crowded (the city and district where the study was conducted). However, this period refers to the number of days the school is open. Because in this process, the classes were divided into two groups due to the diluted classroom practice (half of the weekly lesson time is allocated to one group and the other half to the other group), the students were able to attend school for half of this period. In addition, the number of daily course hours was reduced to 5 in this period. Normally, a student can attend $180 \times 6 = 1080$ hours of lectures in an academic year, whereas in this period, a student was able to participate in face-to-face education activities for approximately $39 \times 5 = 195$ hours since he/she attended school for half of 78 days. This shows that due to the pandemic, only 18% of the course hours that are normally held face-to-face was done face-to-face. The remaining periods were completed with distance online courses.

In the towns and villages where the population is low, 89 days of face-to-face education was provided in the 2020/2021 academic year¹. In the towns and villages where the study was conducted, the classes were not divided because they were not crowded, and each student was able to participate in face-to-face education activities full-time for 89 days. However, since the number of daily lesson hours was reduced to 5, $89 \times 5 = 445$ hours of face-to-face training was provided to students. This shows that 41% of the face-to-face lesson hours, which should normally be 1080 hours in towns and villages, was done due to the pandemic. The remaining periods were completed with distance online courses.

As it can be understood from the explanations above, there are differences in the realization of learning-teaching activities in the 2020/2021 academic year according to the settlement (city, district, town and village). In this process, education activities were carried out as part-time face-to-face (195 hours) for 78 days and online courses for 102 days in the schools in the city and district centers where the research was conducted. In towns and villages, 89 days of full-time face-to-face (445 hours) and 91 days of distance online courses were conducted.

In addition, in this process, especially in the first semester, when the first reading-writing teaching was carried out, only 33 days were held face to face under the conditions mentioned above, while it was conducted in the form of distance online lessons throughout the term, with full closure. In other words, in the first semester of the 2020/2021 academic year, the first reading-writing education is actually 33 days part-time face-to-face (83

¹ The implementation and control of the face-to-face education process in Turkey has been left to the governorships. If the physical conditions of the school are suitable and the number of students is not crowded, all students can attend face-to-face education full-time with the approval of the governorship.

hours) in the city and district centers and 33 days full time (165 hours) in towns and villages where the study was conducted. The remaining periods were completed with distance online courses similarly in all settlements. Well, what are the reading skills of the students who had to learn to read and write for the first time under these conditions? Therefore, in our study, it will be tried to determine how effective this process is, the level of students' reading skills and their deficiencies in reading skills, if any, since it is the first time in the whole country that the first reading-writing processes are being taught through distance online education.

1.1. Purpose

In this study, it is aimed to examine the reading status of first-grade students, who had to receive their first reading and writing education in the 2020/2021 academic year mostly with distance online education due to the COVID-19 pandemic, according to their end-of-year scores. In accordance with this purpose;

- What are the end-of-year reading errors and problems of 1st grade students who study 78 days part-time face-to-face and 102 days online at schools in provincial and district centers under pandemic conditions?
- What are the end-of-year reading errors and problems of first-year students who study 89 days full-time face-to-face and 91 days online remotely in town and village schools under pandemic conditions?
- What are the reading errors and problems of all 1st grade students studying in pandemic conditions and participating in the research from provincial, district, town and village schools?

METHOD

Model of the Research

In this study, a descriptive survey model was used to examine the end-of-year reading status of primary school 1st grade students who received online and face-to-face distance education during the pandemic period (2020-2021 academic year). According to the Kaptan, since the descriptive survey model aims to explain what an existing situation is (Kaptan, 1998) and to describe it as it existed in the past or still (Karasar, 2017), it was considered as a suitable model for this research.

Sample

Stratified purposive sampling and easily accessible sampling methods were used to determine the participants of this study. Among these sampling methods, stratified purposive sampling was preferred in order to show and describe the characteristics of the subgroups of interest and to allow comparisons between them. Easily accessible (appropriate) sampling was preferred because it can reach the desired data more quickly and it is more economical (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, pp. 91-92). Because, as mentioned above, in the pandemic conditions of the 2020-2021 academic year, the duration of face-to-face and distance education of primary school 1st grade students varies according to the settlement. On the other hand, many factors such as socioeconomic status, parent education status, pre-school education status,

internet access status, which are very important for the first literacy processes, especially in pandemic conditions, differ according to the settlements. Therefore, at least one school was determined from each settlement in the same city in order to provide maximum diversity, to show and describe the characteristics of subgroups, as required by stratified purposive sampling. In the determination of these schools, the easily accessible sampling method was preferred because it was more economical and to reach the data more quickly. As a result, 4 branches of 2 schools from the city center of a city in the Central Anatolian region, 1 branch of 1 school from the district center, 2 branches of 1 school from the town, 1 branch of 1 school from the village and first grade students of a combined classroom from a village school constitute the participants of the research.

In the selection of the participants, the student's acceptance of the study and the approval of the school administration and the teacher were taken into account. Afterwards, the names of schools and branches were hidden in accordance with ethical rules and codes were given to the participants according to their settlements and branches.

In this process, according to the branches of the participants studying in the city center, "MA" for the A branch of the 1st school, "MB" for the B branch, "MC" for the C branch; A coding was made for the participants from the second school as MÖ, for the participants from the district center, "İM" for the participants from the town schools, "BE" for the participants from the village schools, "KÖ" for the participants from the village schools, and "BSK" for the participants studying in the village schools with combined classrooms. The distribution of the participants according to this coding and settlement units is presented in Table 1.

Table 1. Distribution of the Participants According to Their Education Period and Residence Units

Distance education periods	Settlement	Code	Number of Students	Total
78 days part time face to face, 102 days remote online	City Center	MA	12	67
		MB	19	
		MC	12	
		MÖ	12	
89 days part time face to face, 91 days remote online	District Center	İM	12	37
	Town	BE	24	
	Village	KÖ	12	
		BSK	1	
		TOTAL		

When Table 1 is examined, it is seen that the number of students in the branches is low. This is due to the fact that when researchers go to school for the study, they work with whatever group is present in the classroom. Therefore, the numbers given in Table 1 reflect the participants of the research, not the number of students of the relevant branches.

As mentioned above, many factors such as socioeconomic status, parental support, and pre-school education are very important for the first reading-writing processes under pandemic conditions. Therefore, in Table 2, the parents' educational status of the participants and in Table 3 their pre-school education status are presented.

Table 2. Percentage Distribution of the Participants' Parent Education Status

Education status	Mother-Father	Settlement Type			
		City & District Center	f	Town & Village	f
Primary school	Mother	%30	20	%30	11
	Father	%24	16	%28	10
Middle school	Mother	%13	9	%58	21
	Father	%12	8	%53	20
High school	Mother	%30	20	%12	4
	Father	%29	19	%19	7
University	Mother	%27	18	0	0
	Father	%35	23	0	0
Total	Mother	%100	67	%100	37
	Father	%100	67	%100	37

When Table 2 is examined, it is seen that the educational status of the parents of the participants from the village and town schools is lower than that of the city and district centers.

Table 3. Pre-School Education Status of the Participants

Pre-School Education Status	Settlement Type			
	City & District Center	f	Town & Village	f
Have received preschool education	%90	60	%90.5	33
Have not received preschool education	%10	7	%9.5	4
Total	%100	67	%100	37

When Table 3 is examined, it is seen that the pre-school education status of the participants according to the settlement is very close to each other. In other words, pre-school education does not cause any advantage or disadvantage among settlements.

Data Collection Tools and Data Collection

A voice recorder and a 26-word part of the text "Red Balloon" from the primary school first grade Turkish textbook (Civelek ve diğ. 2021, pp. 74-75) were used as data collection tools. Because the number of words in the texts taught to the students is between 25-100 words for the first and second grades, according to the criteria suggested by Akyol (2016). According to Akyol (2016, pp.98-99), "While choosing these texts, the situation of the student and the difficulty level of the material should be taken into account. As the difficulty level of the material increases, texts with a low number of words can be selected... (What is meant by the difficulty level is the length or shortness of the text, the ease or difficulty of the word used)." The text used in the study was chosen "by considering variables such as the number of words, the length of the words, the quality of their meanings, and the level of recognition of the words by the students" (Özer & Dedeoğlu, 2014, p.37). In the selection of the text, the expert opinions of 5 classroom teachers still teaching the 1st grade and 3 lecturers working in the field of classroom education literacy were taken. In line with these expert opinions and the explanations above, it was concluded that the first grade text "Red Balloon" was a medium difficulty text, and it was decided to use the 26-word part as a data collection tool.

The data were collected in the school library, the guidance room and the deputy principal's room, taking into account the student's request. Care was taken to ensure that these environments were free of stimuli that would distract the child, and that they were free from noise and light. In addition, a study desksuitable for the child's height and reading material were available in the environment.

The data were collected in the school library, the guidance room and the deputy principal's room, taking into account the student's request. Care was taken to ensure that these environments were free of stimuli that would distract the child, and that they were free from noise and light. In addition, a study desk and reading material suitable for the child's height were available in the environment.

The data were collected in the above-mentioned environments on 07-18 June 2021 at the end of the 2020-2021 academic year for the purposes of the research. In this process, the participants were given a 26-word part of the text called "Red Balloon" and they were asked to read this text aloud. During the reading of the text, no intervention was made to the students, but those who could not read were given 3 minutes and the process was terminated at the end of these 3 minutes. This process was recorded (audio recording) in order to determine the reading levels, errors and problems of the students.

Analysis of Data

In order to determine the reading level of the students, the "False Analysis Inventory" adapted into Turkish by Akyol (2016, pp. 98-106) from Haris & Spay (1990), Ekwall & Shanker (1988) and May (1986) was used. With this inventory, three types of reading levels are determined (Akyol, 2016, p. 83):

- a) Independent level reading:** It refers to the child's reading and understanding of materials suitable for his level without the need for the help of a teacher or another adult.
- b) Instructional level reading:** It refers to the child's ability to read and understand as desired with the support of a teacher or an adult.
- d) Frustration level reading:** It expresses the level at which the child understands very little of what he reads and/or makes many reading mistakes.

Wrong Analysis Inventory helps to determine the mistakes made in the process of reading aloud and the reader's vocabulary and phonetics, and the level of comprehension with the questions asked to the reader after the text is read silently. In addition, the inventory provides information on determining what kind of mistakes the reader makes in comprehension and word recognition (Akyol, 2016, p. 98). In this context, when the literature is examined (Gülerer & Batur, 2004; Duran & Sezgin, 20212; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Demir, 2015; Akyol, 2016), the most common error types encountered during oral reading are; skipping, adding, repeating, misreading, not being able to read at all, reversing, spelling, pausing, self-correction, finger starting/following, pronunciation mistakes and not paying attention to punctuation marks. However, according to Akyol (2016), only "skipping, adding, repeating, misreading, not reading at all, and reversing" errors should be considered incorrectly (as an error type) when calculating the reading level of the

reader. Other “hyphenation, pause, self-correction, finger starting/reading errors such as following, pronunciation errors and not paying attention to punctuation marks, it is not suitable to be used in miscalculation although they provide information about reading problems (Akyol, 2016, p. 103). Therefore, in our study, reading errors such as "skipping, adding, repeating, misreading, not being able to read at all and inverting" were used in the calculation of reading levels. In this process, study continued in line with the implementation processes of the Error Analysis Inventory (Demir, 2015, pp.19-35; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Akyol, 2016, 103). On the other hand, mistakes such as "spelling, pausing, self-correction, starting with fingers, following, pronunciation mistakes and not paying attention to punctuation marks" were evaluated as "other reading problems".

The findings obtained from the study were analyzed in line with the explanations above. In this process, first of all, analyzes were made for word recognition related to correct reading. For this, in the first stage, it was calculated as "Total number of words read - mistake made = number of words read correctly"; In the second stage, it was calculated as “(number of words read correctly / number of words read) x 100 = percentage of word recognition” (Rasinski, 2007, p. 3; Keskin & Akyol, 2014, p.112-113). Three types of reading levels were determined as "independent level reading", "instructional level reading" and "frustration level reading" among the percentage values obtained as a result of this calculation. However, in the literature, some experts evaluate the percentage values obtained from these calculations in different intervals. For example, according to Rasinski, (2007, p.3) and Akyol (2016, p. 103), 99-100%, is “independent level reading”, 90-98% is "instructional level reading", and if it is less than 90, it is evaluated as “frustration level reading”. According to Clay (1993, as cited in Özer & Dedeoğlu, 2014, p.39) and Vaughn & Linan Thompson (2004, p.51-52), the 95-100% range is "independent level reading", the 90-94% range is "instructional level reading" 89% and below are considered as “frustration level reading”. In this study, the evaluation intervals of Clay (1993, as cited in Özer & Dedeoğlu, 2014, p. 39), Vaughn & Linan Thompson (2004) were preferred because the number of words read was low (1 erroneous reading corresponds to 96%) and the participants were first-grade students in calculating the resulting percentage values. That is, if the reader's word recognition percentage is between 95-100%, it is evaluated as "independent level reading", if it is between 90-94%, "instructional level reading" and if it is less than 90%, it is evaluated as "frustration level reading". After these processes were completed, other reading problems of the readers were also numerically determined and analyzed.

Finally, the reading time of the 26-word first grade text was calculated to determine the reading speed of the participants. According to the statements made by experts and some studies (Erden, Kurdoğlu & Uslu, 2002; Hudson, Lane & Pullen, 2005; Rasinski, 2007; Akyol, 2013; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Güneş, 2017; Babayiğit, 2018; Güneş, 2019) primary school first grade students are expected to be able to read a text between 30 and 60 words per minute accurately aloud until the end of the academic year. According to these predicted criteria, the average number of words that first grade students should read per minute at the end of the academic year is 30. In this study, a text of 26 words was read. In other words, participants are

expected to read this text in 52 seconds at most, according to the criteria prescribed by the experts. Considering this situation, the reading speed of the participants was analyzed.

On the other hand, there are also differences in the face-to-face and distance learning durations of the participants who received the first reading-writing education in the pandemic conditions, according to the settlement. In this process, 1st grade students studying in provincial and district centers received 78 days part-time face-to-face (195 hours) and 102 days distance online learning; On the other hand, students studying in village and town schools received full-time face-to-face (445 hours) education for 89 days and online distance learning for 91 days. Therefore, the data obtained from the participants studying in the provincial and district centers and the data obtained from the participants studying in the town and village schools were analyzed and evaluated separately. Then, the findings obtained from these tables were combined and the findings for the general conclusion (findings of all participants) were presented.

FINDINGS

1. Table 4 presents the findings regarding the end-of-year reading status of 1st grade students who study part-time for 78 days (195 hours) and distance online for 102 days at schools in provincial and district centers under pandemic conditions.

Table 4. Reading Status of the Participants Studying in The City and District Centers

Participant	Misread Type						Total Error	Word Recognition Percentage (%)	Other Reading Problems						Total Problems	Grand Total (Error+Problem)	Reading Time (Sec.)
	Skipping	Adding	Repeat	Misreading	Cannot read at all	Reversing			Word Recognition Level	Spelling	Pause (more than 2sec)	Self-correction	Ignoring punctuation	Following with finger			
MA1	4	1	1	4			10	62	E	6		1			7	17	43
MA2	1	3	1	6			11	58	E	20					20	31	76
MA3	1	1	1	6			9	65	E	5		1			6	15	38
MA4	4	1	1	1			7	73	E	2					2	9	36
MA5			3				3	88	E	1	3				4	7	55
MA6			1				1	96	S		3	1			4	5	41
MA7			2	1			3	88	E			1			1	4	24
MA8	1	2	4				7	73	E	7		1			8	15	44
MA9			1				1	96	S						0	1	19
MA10		1		2			3	88	E	2					2	5	28
MA11	4			6			10	62	E		19	1		1	21	31	130
MA12	2			1			3	88	E	1					1	4	80
MB1			1	2			3	88	E	2	2	2			6	9	50
MB2			1	6			7	73	E	9		2			11	19	41
MB3	2	1		4			7	73	E	1					1	8	21
MB4	3	1	2	2			8	69	E	18		4			22	30	66

MB5			5	4		9	65	E	7	3		10	19	32	
MB6	4	1		15		20	23	E	26	1		27	47	86	
MB7	1		2			3	88	E	2			2	5	40	
MB8	1	2				3	88	E				0	3	25	
MB9			1	6		7	73	E	4	1		5	12	35	
MB10	1		5	3		9	65	E	13	3		16	25	52	
MB11			1			1	96	S	1	1		2	3	37	
MB12						0	100	S				0	0	16	
MB13			7	6		13	50	E	25	6		31	44	104	
MB14	4			1		5	81	E	23	2		23	28	83	
MB15			4	1		5	81	E	12	1		13	18	68	
MB16			2			2	92	Ö	1	1		2	4	30	
MB17			2	2		4	85	E	2	1		3	7	29	
MB18			5	1		6	77	E		1		1	7	44	
MB19						0	100	S				0	0	25	
MC1	2	2				4	85	E		1		1	5	22	
MC2			1	1		2	92	Ö	2			2	4	25	
MC3	1	2	1			4	85	E	1	1		1	3	7	23
MC4	2			1		3	88	E	2			2	5	20	
MC5			1	2		3	88	E	9	1		10	13	40	
MC6	2	1		1		4	85	E				0	4	17	
MC7			5	1		6	77	E	10	4		14	20	42	
MC8	1	1	2	1		5	81	E	3	3		6	11	39	
MC9			20			20	23	E	2	2		4	24	33	
MC10						0	100	S				0	0	17	
MC11	5	2	1			8	69	E	7	1		8	16	40	
MC12		2	3	2		7	73	E				0	7	23	
MÖ1						0	100	S				0	0	16	
MÖ2			1	4		5	81	E		1		1	6	23	
MÖ3			1			1	96	S		1	1	2	3	22	
MÖ4	1	1	3			5	81	E	4	1	2	7	12	33	
MÖ5	2	2	6	6		14	46	E	6	2		8	22	70	
MÖ6	2		6			8	69	E	2	3		5	13	37	
MÖ7	2		1	6		9	65	E		1		1	10	17	
MÖ8	3	1	3	4		11	58	E	3	1		4	15	33	
MÖ9			2			2	92	Ö				0	2	25	
MÖ10	2	2	4	2		10	62	E	3	2		5	15	35	
MÖ11			1			1	96	S	2	1		3	4	32	
MÖ12	1	1	2	3		7	73	E				0	7	21	
IM1	1	2		1		4	85	E		19		19	23	94	
IM2				26		26	0	E				0	26	180	
IM3			3	1		4	85	E		1		1	5	25	
IM4			2	2	22	26	0	E		3		3	29	180	
IM5	1	1	2			4	85	E	5	1		6	10	29	
IM6		1	2			3	88	E	12	2		14	17	48	
IM7	3		4	1		8	69	E	8	1		9	17	37	
IM8			1	4		5	81	E	11	4		15	20	33	
IM9	1	1	1	8		11	58	E	2	6	1	9	20	87	
IM10	1	1	3	1		6	77	E	1	10	2	13	19	54	
IM11		1	1		4	6	77	E	11		1	12	18	53	
IM12		1	4	4		9	65	E	19	3		22	31	92	

E= Frustration level reading, Ö= Instructional level reading, S= Independent level reading

According to Table 4, when the end-of-year data for reading a 26-word text of first grade students (67 students) who participated in the study from schools in the city and district centers and received first reading-writing education under pandemic conditions are analyzed, according to the type of faulty reading;

Independent level reading: 4 students were at independent level reading without making any mistakes (word recognition levels were 100%), and 5 students were at independent level reading in terms of word recognition level with one mistake (their word recognition level 96%);

Instructional level reading: 3 students were at the instructional level with two errors (their word recognition level was 92%);

Frustration level reading: Its seen that three mistakes of 10 students (88% of word recognition levels), four mistakes of 7 students of (85% of word recognition), five mistakes of 6 students (whose level of word recognition is 81%), six mistakes of 4 students (a level of word recognition level of 77%), 7 students had seven mistakes (word recognition levels were 73%), 4 students had eight mistakes (word recognition levels were 69%), 5 students had nine mistakes (word recognition levels were 65%), 3 students had ten mistakes (word recognition levels were 62%), 3 students had eleven mistakes (word recognition levels were 58%), 1 student had thirteen mistakes (word recognition levels were 50%), 1 student had fourteen mistakes (word recognition levels were 46%), 2 students had twenty mistakes (word recognition level is 23%) and 2 students are at the level of frustration level reading with twenty-six mistakes (word recognition level is 0%).

As a result, in terms of reading levels, 9 (about 13%) of 67 first-grade students from schools located in provincial and district centers in pandemic conditions, according to the type of misreading, were at Independent level reading, 3 (about 3%) at instructional level reading, and it is seen that 55 of them (about 82%) are at the frustration level reading.

According to Table 4, when other reading problems are examined;

Spelling: One student spells 26, one student 25, one student 23, one student 20, one student 19, one student 18, one student 13, two students 12, two students 11, one student 10, two students 9, one student 8, three students 7, two students 6, two students 5, two students 4, three students 3, eleven students 2 and seven students spell 1 word;

Pause: Two students paused at 19 words, one student paused at 10 words, three students paused at 3 words, one student paused at 2 words, and two students paused for more than two seconds;

Self-Correction: One student corrected himself in 6 words, three students in 4 words, five students in 3 words, nine students in 2 words and twenty-seven students in 1 word;

Reading Speed: When the reading speed of the participants is examined, it is seen that the reading time of a 26-word text by 16 students is over 52 seconds. In other words, the reading speed of approximately 24% of the participants from the city and district centers is behind the determined criteria.

As a result, according to other reading problems, 45 (67%) of the 67 first grade students participating in the study from schools located in provincial and district centers under pandemic conditions had a spelling problem,

11 (16%) had a pause problem, 45 (67%) of them have self-correction problems in at least one word and 16 of them (24%) have reading speed below the determined criteria.

On the other hand, when Table 4 is evaluated on the basis of cities and districts, it is seen that the participants from the school in the district center (IM code) have higher errors and other reading problems; In fact, it is seen that all of these participants are at the frustration level reading in terms of word recognition. In particular, one of these participants (IM2) could not read at all, and one of them (IM4) tried to read 4 words but read them incorrectly.

In addition, according to Table 4, it is seen that some students who are at the independent level reading in the wrong reading type have problems with spelling, pause, self-correction and reading speed. For example, MB11, which is at the level of free reading in terms of incorrect reading type, made 1 spelling and 1 self-correction; MÖ3 made 1 pause, 1 self-correction; MA6 made 3 pauses, 1 self-correction; MB15 made 12 spellings, 1 self-correction and read a 26-word text in 68 seconds.

2. Table 5 presents the findings regarding the end-of-year reading status of first-grade students who study 89 days full-time face-to-face (445 hours) and 91 days distance online education in town and village schools under pandemic conditions.

Table 5. Reading Status of the Participants Studying in Town and Village Schools

Participant	Misread Type						Total Error	Word Recognition Percentage (%)	Word Recognition Level	Other Reading Problems					Total Problems	Grand Total (Error+Problem)	Reading Time (Sec.)
	Skipping	Adding	Repeat	Misreading	Cannot read at all	Reversing				Spelling	Pause (more than 2sec)	Self-correction	Ignoring punctuation	Following with finger			
BE1	1	2		4			7	73	E	1		1			2	9	30
BE2		2		1			3	88	E						0	3	18
BE3				4			4	85	E					1	1	5	24
BE4		1	2	1			4	85	E	2		2			2	6	25
BE5				7			7	73	E	2					2	9	40
BE6	3	2	5	3			13	50	E	1	3	3			7	20	46
BE7	2	1		3			6	77	E					2	2	8	24
BE8				5			5	81	E		20				20	25	137
BE9		1	2				3	88	E	1		1			2	5	24
BE10			6				6	77	E	1		2			1	7	33
BE11			1				1	96	S			1			1	2	28
BE12		2		3			5	81	E	3					3	8	31
BE13				3			3	88	E						0	3	25
BE14			1	3			4	85	E			1			1	5	35
BE15			1				1	96	S	3		2			5	6	32
BE16		1	1				2	92	Ö			1			1	3	31

BE17			2		2	92	Ö	1			1	3	17
BE18	1		2	1	4	85	E	2			2	6	35
BE19			2	12	14	46	E		3		3	17	58
BE20	1		2	3	6	77	E	3	2		5	11	42
BE21	1	1			2	92	Ö				0	2	20
BE22					0	100	S	1			1	1	17
BE23		1	1	2	4	85	E	1			1	5	28
BE24	2		1	3	6	77	E	10	1		11	17	45
KÖ1	1	1			2	92	Ö	6			6	8	40
KÖ2	1	1	6	8	16	38	E	9	7	2	18	34	73
KÖ3		1	2	5	8	69	E	3	21	1	25	33	122
KÖ4	3			2	5	81	E	1		1	2	7	24
KÖ5	2	1	9	5	17	35	E	19		2	21	38	98
KÖ6	2	1	13	2	18	31	E	7	24	4	35	53	180
KÖ7		2	5		7	73	E	23	1	3	27	34	92
KÖ8		1	1		2	92	Ö	7		1	8	10	30
KÖ9			11		11	58	E	2		3	5	16	39
KÖ10				4	4	85	E				0	4	19
KÖ11	2	1		7	10	62	E		18		18	28	65
KÖ12	1	1		8	10	62	E	4			4	14	49
BSK1	7	2	3	7	19	27	E	1	7	1	9	28	52

E= Frustration level reading, Ö= Instructional level reading, S= Independent level reading

According to Table 5, when the end-of-year data of first grade students (37 students) who participated in the research from town and village schools and received their first literacy education under pandemic conditions were examined, for reading a 26-word text aloud, by type of misreading:

Independent level reading: 1 student was at independent level reading without making any mistakes (word recognition levels were 100%), while 2 students were at independent level reading in terms of word recognition level with one mistake (word recognition level 96%);

Instructional level reading: 5 students were at the instructional level with two errors (their word recognition level was 92%);

Frustration level reading: 3 students made three mistakes (word recognition levels were 88%), 6 students had four mistakes (word recognition levels were 85%), 3 students had five mistakes (word recognition levels were 81%), 4 students had six mistakes (word recognition levels were 77%), 2 students had seven mistakes (word recognition levels were 73%), 1 student had eight mistakes (word recognition levels were 69%), 2 students had ten mistakes (word recognition levels were 62%), 1 student had eleven mistakes (word recognition level is 58%), 1 student had thirteen mistakes (word recognition level is 50%), 1 student had fourteen mistakes (word recognition level is 46%), 1 student had sixteen mistakes (word recognition level is 38%), It is seen that 1 student had seventeen mistakes (word recognition level is 35%), 1 student had eighteen mistakes (word recognition level is 31%), and 1 student is at the frustration level reading with nineteen mistakes (word recognition level is 27%).

As a result, in terms of reading level, 3 (about 8%) of 37 first-year students from town and village schools participated in the study under pandemic conditions according to the type of misreading at Independent level reading, 5 (about 14%) at instructional level reading, and 29 (about 78%) are at the frustration level reading.

According to Table 5, when other reading problems are examined;

Spelling: One student spells 23, one student 19, one student 10, one student 9, two students 7, one student 6, one student 4, four students 3, four students 2 and nine students spell 1 word;

Pause: One student pauses at 24 words, one student at 21 words, one student at 20 words, one student at 18 words, two students at 7 words, two students at 3 words, and one student pauses for more than two seconds;

Self Correction: One student corrected himself in 4 words, three students in 3 words, six students in 2 words and ten students in 1 word;

Reading Speed: It is seen that 8 (22%) of the participants from town and village schools have a reading time of over 52 seconds.

As a result, according to other reading problems, 25 (68%) of 37 first grade students who participated in the research from town and village schools in pandemic conditions had a spelling problem, 9 (24%) had a pause problem, and 20 (%) had a spelling problem. It is seen that 54 of them (at least in one word) have self-correction problems and 8 (22%) of them have reading speed below the determined criteria.

On the other hand, when Table 5 is evaluated on the basis of villages and towns, it is seen that the students in the village school (with KÖ code) have higher errors and other reading problems. In particular, repeating, misreading, spelling (KÖ7=23, KÖ5=19, KR24=10, KÖ2=9, KÖ6=7, K8=7 words) and pause (KÖ6=24, KÖ3=21, KR8=20, KÖ11 =19, KÖ2=7, BSK1= 7 words) rates are quite high. In fact, it is seen that two students at the instructional level reading according to the type of misreading have significant spelling problems (KÖ1=6, KÖ8=7). This shows that all of the students who received first reading-writing education in the village and participated in the study under pandemic conditions had significant reading errors and problems.

3. When the total data of all students (a total of 104 students) from city, district, town and village schools studying in pandemic conditions are examined in general for reading a 26-word text aloud at the end of the 2020-2021 academic year (07-13 June 2021):

- According to the type of misreading; 12 out of 104 first-grade students (approximately 12%) participating in the study were at Independent level reading, 8 (approximately 8%) were at instructional level reading, and 84 (approximately 81%) were at frustration level reading,
- According to other reading problems; 104 first-grade students who participated in the study, 70 (about 67%) of them had spelling problems (in at least one word), 20 (about 19%) had a pause problem, 65 (about 62.5%) of them had a self-correction problem (in at least one word) and 24 of

them (approximately 23%) had reading times below the level (they read a 26-word text over 52 seconds).

CONCLUSION and DISCUSSION

As a result, when the errors in reading a 26-word text aloud at the end of the 2020-2021 academic year (07-13 June 2021) of all students (a total of 104 students) who participated in the research and received first literacy education under pandemic conditions were examined in terms of reading level; it was seen that 12 students (about 12%) were at the Independent level reading, 8 students (about 8%) were at the instructional level reading, and 84 students (about 81%) were at the frustration level reading. These findings show that the majority (81%) of the participants who participated in the study from across the city and received their reading-writing education under pandemic conditions were at the frustration level reading in terms of word recognition level at the end of the year.

However, it was also seen that 26 of these participants (about 25%) who were at the frustration level reading were close to the instructional level reading (90% word recognition rate) with a word recognition rate of 85% and above. However, nearly half of the participants (49, that is, 47%) are far from the instructional level reading in terms of reading level (with a word recognition rate below 80%). In fact, 12 participants (approximately 12%) who read a 26-word text with errors in 13 or more words are in a very risky situation with a word recognition rate of 50% or less. According to Rasinski (2007, p.3), students who read significantly below the specified levels (20% or more below the stated levels) are at risk for reading decoding and fluency and should be considered for further evaluation and diagnosis. Therefore, it can be said that students with a word recognition rate below 80% have significant risks in terms of reading skills.

When other reading problems are examined, in a 26-word text; It was seen that 70 of the participants (about 67%) read at least 1 word by spelling, 20 of them (about 19%) read at least 1 word by pausing, and 65 of them (62.5%) corrected themselves in at least 1 word. . In addition, it was observed that the reading speed of 24 (about 23%) of the participants (by reading in more than 52 seconds) was below the criteria determined by their level. In fact, 8 of these students (about 8%) spelled out most or almost all of 26 words; 6 of them (about 6%) paused most or almost all of the text; 6 of them (approximately 6%) read more than twice the criteria determined by their level.

When the general conditions of the students participating in the research are examined, another striking point is that some participants who are at the independent level reading have problems with spelling, pause and self-correction. For example, MB15, which is at the independent level reading in terms of misreading type, has 12 spellings, 1 self-correction; MA6 has 3 pauses, 1 self-correction; K15 has 3 spellings, 2 self-corrections; It was observed that T11 also had 2 spelling and 1 self-correction problems. On the other hand, when the overall sum of the errors and other problems of the participants was examined, it was found that 16 participants (approximately 15%) read more than 26 incorrect/problematic errors in a 26-word text (number of errors +

other reading problems = 26 and above); and it was observed that 2 of these participants could hardly read at all.

These findings show that the majority of the participants who participated in the study and who received first reading-writing training under pandemic conditions had significant reading errors and problems; shows that a significant portion of them (approximately 15%) could hardly pass the word recognition stage (it is thought that they could not recognize almost any word directly because they read more than 26 words in total in a 26-word text with errors/problems) and that some of them (2 participants) could not even read at all. Whereas, children with normal development should use a text suitable for their level until the end of the first grade, which continues with normal face-to-face learning-teaching processes, at an independent level reading or at the instructional level reading (it is foreseen that some students may be delayed due to various reasons and therefore may be at the instructional level reading) are expected to read aloud between 30 and 60 words per minute (Akyol, 2013; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Güneş, 2017; Güneş, 2019).

According to Güneş (2017, p.153), studies conducted in different languages in this direction also reveal similar results. However, in the pandemic conditions, most of the students (88%) who received first reading-writing education mostly in the form of distance online lessons, could not reach the level of independent reading of a text suitable for their level by the end of the year, the majority (81%) could not pass to the level of instructional reading; while a significant part of this majority (15%) could not pass the word recognition stage, some of them never learn to read. This situation clearly shows that the reading skills of students who receive primary education mostly through distance online education cannot develop as expected at the end of the academic year in normal processes (face-to-face education processes).

As it is known, the first reading and writing processes are an important and sensitive process that affects the whole life of the student. There are many internal and external factors that affect this process. According to experts (Yıldırım, 2010; Akyol, 2013; Güneş, 2019; Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2019), many factors such as the student's readiness status; intelligence, skills and abilities; interest, desire, attitude and motivation; peer circle, social circle; instructional level reading of the family, socio-cultural and economic structure, interest and support play important roles in the first reading-writing processes. However, teachers and learning environments are at the forefront of the most important factors in this process. Because the teacher's attitude, behavior, knowledge, skill and ability; and other processes such as planning and implementing the lesson, creating learning environments, taking individual differences into account (taking care of them one-to-one when necessary), giving immediate feedback are of vital importance in first reading-writing teaching. According to Güneş (2019) and Baştuğ & Demirtaş Şenel (2019), the knowledge, skills, abilities and success of the teacher and the characteristics of the learning environments offered to the students are the first and most important factors in the success of the first reading-writing process. Studies conducted in this context reveal that the effect of teachers and learning environments comes first in explaining student success (Güneş, 2019; Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2019). For this reason, it is the most important factor for the success of the process that the

first reading-writing teaching is carried out by experts and conscious people in appropriate learning environments.

In Turkey, in the normal (face-to-face) education-teaching processes, the first reading-writing teaching process is successfully applied and the predicted success is achieved in general, although there are some exceptions. However, considering the findings of this study, it was seen that the majority of the students who were educated in the first reading-writing processes, which had to be given with distance online education, could not reach the predicted reading success at the end of the year.

However, in the examinations it has been seen that the students in the same regions have reached the predicted reading levels significantly in the normal education processes. In addition, in the first reading-writing activities carried out in distance education processes, teachers tried to implement all reading-writing activities within the possibilities. Then, it can be said that this situation is related to the distance online education given to the student. Because, although all activities are tried to be implemented within the possibilities, the first reading-writing process is a very special and challenging process for both the teacher and the student (Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2019). Therefore, as stated above, it is very important to prepare student-teacher interaction and learning environments meticulously for the success of the first reading-writing processes. However, when the findings of the studies on the subject are examined, especially in distance education-teaching processes; some situations (it can be done with limited applications (method, technique and application richness) where adequate communication and interaction cannot be provided, learning environments cannot be prepared at the desired criteria, sufficient feedback and support cannot be provided to the student, interest and attention cannot be gathered sufficiently, regular participation in the lessons cannot be ensured due to various reasons, learning-teaching processes cannot be provided situations) come to the fore.

For example, in the study conducted by Alper (2020), most of the teachers stated that they could not communicate like face-to-face education in distance education processes, they could not get enough feedback from the students, they could not prepare the learning environments as they wanted, and they could not focus enough in front of the screen. In this direction, in a study conducted by Özdoğan & Berkant (2020), the disadvantages stated according to the opinions of various stakeholders (administrators, teachers, students, parents...) regarding the distance education process; loss of motivation, lack of adequate assessment and evaluation, lack of access to the course, lack of communication and interaction, technical problems, lack of socialization and being unprepared for the distance education process. In the research conducted by Gür Erdoğan & Ayanoglu (2021), teachers stated that they do not have enough knowledge and experience about activities suitable for distance education and that their interaction with students in distance education is limited as the main difficulties they face. On the other hand, in the study conducted by Arslan, Görgülü Arı & Hayir Kanat (2021), based on the opinions of parents, stated that the parents could not use the applications used in distance education sufficiently, they had deficiencies in the internet and technological tools, they could not connect to the lessons frequently and they could not access the course materials, and the students' sense

of responsibility decreased. They found that students' technology and social media addictions increased. In the research conducted by Kaysi (2020), it was concluded that students frequently experience connection problems in the distance education process, and participation in classes and interaction in classes are low. In this context, the findings of some other studies on distance education (Yılmaz, 2021; Konca & Çakır, 2021; Kavuk and Demirtaş, 2021) are mainly focused on connection problems, lack of communication, decreased sense of responsibility, insufficient concentration, disciplinary problems, and inadequate educational activities. These situations are due to reasons such as not providing sufficient interaction in distance education processes, not being able to prepare learning environments with the desired criteria, not providing enough feedback and support, not being able to attract attention and attention, not being able to provide attendance regularly, and conducting learning-teaching processes with limited applications and can be cited as the main reasons for the failure to achieve success. As a matter of fact, some studies on the first reading-writing education conducted in distance education processes support this view.

In this context, Erbaş (2021), in his study on online first reading-writing teaching processes, concluded that teachers had great difficulty in the steps of the sound-based sentence method, primarily because they could not find sufficient interaction with the student; Gürbüz & Yılmaz (2021) stated that a significant majority of primary school first grade teachers experienced access problems during the distance education process, they had problems in teacher-family cooperation, and they thought that students could not benefit from online courses adequately due to the inability to create sufficient learning environments for first reading-writing teaching.

Yılmaz (2021), in his study of first reading-writing teaching of primary school teachers; has stated that students experience problems such as lack of social experience, lack of interaction, order and discipline problems, pressure on both students and teachers with the participation of parents in the lessons, attracting attention and keeping it alive, time restrictions. In addition, according to the results of some other studies (Uğur Göçmez & Ünal, 2021; Yılmaz, Yılmaz & Savaş, 2021; Yılmaz, 2021), it is seen that the distance education process causes significant problems especially in the first reading-writing teaching such as access problem, inability to give sufficient feedback and correction, mixing similar sounds, inability to form syllables, dictation problems, time problem, spelling- writing problems, not being able to fully control the students' understanding, not being able to attract enough attention and motivation, socio-economic inadequacies, failure to form school culture and course discipline, not attending / attending classes at all or attending the lesson irregularly, conscious / unconscious involvement of parents.

On the other hand, one of the most important factors affecting the first reading-writing processes done online with distance education is the contribution of the parents. According to experts, children who are cared for and supported by their parents in the first literacy process and whose deficiencies are consciously tried to be eliminated are more successful in the process. However, when this support is provided by people who do not have sufficient equipment, the negative effects are greater. For example, parents who cannot distinguish

between sound and letter in the process of sound-based first literacy teaching, teaching the name of the letter instead of making the sound can cause significant problems in the transition process to reading (especially during the transition from sound to syllable) (Akyol, 2013; Baştuğ & Demirtaş Şenel, 2019). This situation has become much more important in the first reading-writing processes, which are compulsory with distance education during the pandemic period. Because in distance online teaching processes, it is very important that the support that cannot be provided by the teacher is provided by the parents. For example, many supports such as student participation in the lesson, making the environment suitable for the lesson (many physical environments such as sound, light, noise, sitting position), fulfilling homework and responsibilities, supporting learning deficiencies, providing feedback when necessary, motivating the child are provided by the parents is very important for the success of the process.

However, in the related studies, parents stated that they could not take their own learning responsibilities, especially during the transition to primary school through distance education, due to their young age, that they had to teach their children in a way, but often they did not know exactly what to do or they needed support because they felt inadequate (Konca & Çakır, 2021). In this context, Bayat (2014) reached the conclusion that adequate parent support could not be provided due to the parents' inadequacy or indifference towards first reading-writing education with the sound-based sentence method; Similarly, in Ekici Calın (2019), study it was concluded that parents caused wrong learning because they did not know the sound-based sentence method sufficiently. Can & Köroğlu (2020) stated that many parents have to work outside the home; they argued that their parents, who do not have such an obligation, could not provide sufficient educational support to their children due to the increase in the domestic workload during the pandemic process. As a result, considering the findings of these studies, it can be said that the contribution of parents, which is thought to have a very important effect on the first reading-writing teaching, especially with distance online education, is not provided at a sufficient level.

As a matter of fact, in the findings of this study, it was seen that the majority of the students who received their first reading and writing education under pandemic conditions (mostly remotely online) had significant reading errors and problems, and some of them did not learn to read at all. This situation reveals once again how important it is for the first reading and writing processes to be taught in face-to-face learning environments, to deal with students face-to-face, and to provide education (or educational support) by people who know the job.

On the other hand, when the study participants' education status under pandemic conditions was examined, it was seen that there were differences in face-to-face education processes according to the settlement. Therefore, the findings were evaluated separately in the context of city-district and village-town.

In this direction, when the findings of the first grade students (67 students in total) who participated in the research in the first semester of the 1st grade from the city and district center and received the first literacy

education in the form of part-time face-to-face (about 83 hours) 33 days and 57 days distance online courses under pandemic conditions were examined. In terms of reading level, approximately 13% (9 students) of these students are at Independent level reading, 5% (3 students) are at instructional level reading and 82% (55 students) are at frustration level reading. When the errors of reading the same text of the participants (37 students in total) from village and town schools, who have the chance to receive primary literacy education more face-to-face (33 days face-to-face full-time, that is, 165 hours) than provincial and district centers, are examined, it was observed that 8% (3 students) were at the Independent level reading, 14% (5 students) were at the instructional level reading, and 78% (29 students) were at the frustration level reading. This situation includes students who receive first reading-writing education in the form of 33 days part-time (83 hours) face-to-face, 57 days distance online lessons, and students who receive first reading-writing education in the form of 33 days full-time (165 hours) face-to-face, 57 days distance online lessons shows that there is not much difference between the groups. When other reading problems were examined, it was seen that the situation was similar.

In other words, during the pandemic period, the reading levels of the students who have the chance to receive face-to-face first reading-writing education more in towns and villages and the students who have less chance to receive first reading-writing education face-to-face in city and district centers are quite close to each other. However, it was expected that students who had more chance to learn face-to-face would have better reading levels. However, it is thought that children studying in towns and villages are more disadvantaged due to factors such as the educational status of their parents, the fact that these adults often cannot take care of the children due to their agriculture and animal husbandry, and access problems are more common than cities and district centers (As it is known, electricity and internet access problems are more common in rural areas in our country). Therefore, more face-to-face education of children in town and village schools does not increase their reading level; however, it can be said that it contributes significantly to closing the disadvantages of distance education processes. Despite these disadvantages, there are students who are less worried in terms of percentage compared to students studying in city and district centers.

When the reading levels of the children ("BE" coded) who study in the town are examined, it is seen that they are in a better situation than the others. In other words, although the educational status of the families of these children, their ability to be interested in their education, and their access to distance education are lower than in the province and district centers, their reading status is better. This situation can be interpreted as a clear indication of how important it is to give face-to-face first reading-writing teaching by the teacher and to take care of children closely.

As a result, a significant portion of the students who receive their first literacy education through distance education still have not reached the level of word recognition or cannot read at all at the end of the year. However, in normal face-to-face education processes, first-year students are expected to read a text appropriate to their level, between 30 and 60 words per minute, at a independent level reading or at a

instructional level reading, until the end of the year. However, according to the data of this study, approximately 80% of the students (who participated in the research) could not reach to reading at a sufficient level by the end of the year, since the first reading and writing teaching was mostly done online remotely. This result demonstrates once again how important it is that the first reading and writing teaching is carried out by experts in face-to-face learning environments and that students are dealt with one-on-one.

RECOMMENDATIONS

In line with these results,

- Children in the first literacy age generally do not reach the level where they can take their own learning responsibilities. This process is usually completed with the support of teachers and parents, with the influence of school culture and atmosphere. However, school culture, atmosphere and teacher support are not sufficient in distance education conditions. Therefore, parents need to be closely involved in fulfilling their children's learning responsibilities. In other words, they should ensure that activities such as attending classes, listening, participating in activities and practices, fulfilling their homework and responsibilities on time are carried out.
- Parents or adults at home to provide learning support by controlling children's learning, especially during distance education processes; In this process, it may also be necessary to make the necessary repetitions and exercises, and to support the teaching processes with appropriate materials and methods in order to eliminate the learning deficiencies of the child, if any. For this reason, it is recommended that the parent or the adult participate in the initial literacy education programs or get support from someone who knows the subject in order to contribute to the child's learning. Otherwise, as mentioned above, wrong practices can negatively affect children's learning.
- Considering the conditions in which distance education is compulsory, raising the awareness of parents about the first reading-writing method and teaching them how they can help their children is of vital importance, as revealed in the results of this study. Therefore, it is important to raise awareness of parents about the first reading-writing process. On the other hand, the issue of raising awareness of parents is not only valid for distance education processes. As mentioned above, parents are the greatest helpers of teachers in first reading-writing and they always have an important role in their children's success. For this reason, parents whose children will start primary school can be given a certificate by opening courses and providing training on the subject. In order to encourage parents, it is recommended that those who consciously support their children should be rewarded (taking into account the students' situation).
- This study was carried out at the end of the 2020-2021 academic year during the pandemic process. In this process, it is recommended to carry out studies that examine the situation of children who are learning to read and write for the first time.

ETHICAL TEXT

“This study has been prepared by considering research and publication principles and ethical criteria. Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Scientific Research and Publication Ethics Committee's Ethics Committee Approval with dated 21.04.2021 and decision numbered 2021.06.178 and research permissions numbered E-82671082-44-26440038 from Nevşehir Governorship Provincial Directorate of National Education were obtained. Responsibility for research ethics that may arise within the scope of the prepared article belongs to the authors.”

Author(s) Contribution Rate: 1st author's contribution rate to the article is 50%; The contribution rate of the second author to the article is 50%.

REFERENCES

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (13th Edition)*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri (8th Edition)*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 45-67.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge-Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (57), 192–206. DOI: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (46), 409-427.
- Baştuğ, M. & Demirtaş Şenel, G. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı (5th Edition)*. Pegem Akademi.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13 (3), 759-775. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12th Edition)*. Pegem Akademi.
- Can, N., & Köroğlu, Y. (2020). Covid-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3 (4), 370-380.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., & Karafilik, F. (2021). *İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, H. (2015). *Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. (Unpublished master's thesis), Hacettepe University.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), s. 633-655. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76924>
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri*. (Unpublished master's thesis), Hacettepe University.

- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 360-380.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmen adaylarına ilkökuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.
- Gülerer, S. & Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 76-88. <https://sbd.aku.edu.tr/VI2/gulerer.pdf>
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller (5th Edition)*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 23-33.
- Gür Erdoğan, D. & Ayanoglu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128. DOI: 10.14689/enad.28.5
- Gürbüz, E. & Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7 (40), 1088-1094.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11th Edition)*. Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (32th Edition)*. Nobel Yayıncılık.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1 (1), 55-73. DOI: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress*, 1-2 Eylül, ss.17-22, https://www.researchgate.net/publication/344418456_Covid-19_Salgini_Surecinde_Turkiye'de_Gerceklestirilen_Uzaktan_Egitimin_Degerlendirilmesi
- Keskin, H. K. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4), 107-119.
- Konca, A. S. & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (2), 520-545.
- Ministry of National Education [MEB], (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ministry of National Education [MEB], (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

- Ministry of National Education [MEB], (2021). *İlk okuma-yazma öğretmen kılavuz kitabı: 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 13-43.
- Özer, A. & Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analiz envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (16), 35-46.
- Rasinski, T. (2007). *Effective teaching of reading: From phonics to fluency*.
http://www.timrasinski.com/presentations/phonics_to_fluency.pdf
- Susar Kırmızı, F. & Ünal, E. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi (3th Edition)*. F. Susar Kırmızı & E. Ünal (Eds). Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. (Unpublished doctoral thesis), Fırat University.
- Uğur Göçmez, A. & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 936-955.
- Vaughn, S. & Linan Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3. Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://www.amazon.com/Research-Based-Methods-Reading-Instruction-Grades/dp/0871209462?asin=0871209462&revisionId=&format=4&depth=1>
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı: Anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler (2th Edition)*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2021). Pandemi Süreci ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7 (49), 2025-2038.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 38-50.

COVID-19 PANDEMİ KOŞULLARINDA UZAKTAN EĞİTİMLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA DURUMLARI*

Öz

Bu çalışmada, 2020/2021 eğitim öğretim yılında COVID-19 salgını nedeniyle çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitimle ilk okuma yazma öğrenimi görmek zorunda kalan birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu verilerine göre okuma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, yerleşim birimlerinin (il, ilçe, belde ve köy) uzaktan çevrimiçi ve yüz yüze öğrenim görme durumlarındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen 104 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabından “Kırmızı Balon” adlı metin kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise sesli okumaya yönelik “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; 2020/2021 eğitim öğretim yılında çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitimle ilk okuma yazma öğrenmek zorunda kalan katılımcıların, okuma düzeyi açısından yaklaşık %12’sinin serbest okuma düzeyinde, %8’inin öğretim düzeyinde ve %81’inin ise endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca pek çok katılımcının heceleme, duraklama, kendini düzeltme ve öngörülenden daha yavaş okuma gibi okuma sorunlarının da olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: COVID-19, salgın, uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, ilk okuma yazma

* Bu araştırma, “6th International Congress of Eurasian Social Sciences” de (13-16 Mayıs 2022, Muğla) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bilindiği gibi ilk okuma yazma öğrenimi bireyin eğitim-öğretim hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden okul yaşamının başlamasıyla birlikte, özellikle birinci sınıfın ilk döneminde, ağırlıklı olarak bu beceriler üzerine yoğunlaşmaktadır. Burada temel amaç, eğitim sürecinin başından itibaren çocukların yaşamları boyunca kullanacakları okuma yazma becerilerini kazandırmaktır. MEB'e göre "ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir." (MEB, [Milli Eğitim Bakanlığı] 2009, s. 232).

Eğer bu beceriler, okul yaşamının ilk yıllarında yeterli düzeyde kazandırılmazsa çocuğun ileriki eğitim-öğretim yaşantısında büyük zorluklar yaşaması kaçınılmazdır. Bu yüzden ilk okuma yazma öğrenimi bireyin eğitim-öğretim yaşantısı için hayati bir öneme sahiptir (Susar Kırmızı ve Ünal, 2019). Çünkü öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini geliştirmeleri ve alışkanlık kazanmaları özellikle ilköğretimin ilk yıllarında şekillenmektedir (MEB, 2009). Ancak bu dönemde, okuma yazmaya yönelik ilk beceri ve alışkanlıkların dikkatli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Çünkü herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların ve kazanımların derine işleyerek kalıcı olma olasılığı oldukça yüksektir. Kazanılan yanlış davranışların ise gelecekteki öğrenmeleri olumsuz etkilediği ve zor düzeltildiği görülmektedir. Öte yandan, ilk okuma yazma eğitimi sürecinde başarılı olamayan veya öğrenmesini zorlaştıracak etkilerle karşılaşan çocukların okula, derslere ve eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı olumsuz tutum ve düşüncelere sahip oldukları da gözlemlenmektedir (Turan, 2007, s.3).

Okul öncesi dönemlerde temelleri atılmaya başlayan ve ilkokul birinci sınıftan itibaren sistematik bir şekilde öğretilen okuma yazma becerileri, bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Ancak okuma yazmayı öğrenme, öyle kolaylıkla edinilecek bir kazanım değildir. Pek çok fiziksel, zihinsel ve duygusal beceriyi işe koşmayı gerektiren zorlu ve karmaşık bir süreçtir. Bu durum da çocuğu, başta bireysel farklılıklar olmak üzere birçok etkenden kaynaklanan öğrenme sorunlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır (MEB, 2021). Burada en önemli görev ilkokul birinci sınıfları okutan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öncelikle bu işin bilincinde olmalı ve eğitim-öğretim faaliyetlerini, çocukların hazırbulunuşluklarını, bireysel farklılıklarını ve öğrenme kapasitelerini dikkate alarak sistemli, planlı ve programlı bir şekilde yürütmelidir (Göçer, 2000). Çünkü ilk okuma yazma öğretiminde görev alacak olan bir öğretmenin tutumu, tavrı, davranışı, bilgi, beceri ve yeteneği; dersi planlaması, uygulaması, öğrenme ortamlarını oluşturması gibi pek çok faktör ilk okuma yazma öğretiminde oldukça önemlidir. Ayrıca MEB'e göre dil becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve gerekli durumlarda anında dönütler verilmesi de oldukça önemlidir (MEB, 2019, s.8). Yani, ilkokuma yazma öğretiminde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri, ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb. faktörler dikkate alınarak; doğru materyal, yöntem-teknik, model ve yaklaşımların kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamları sürecin başarısı açısından

hayati bir önem taşımaktadır (Akyol, 2013; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019; Güneş, 2019; Turan, 2007) Fakat salgın döneminde tüm bu materyal, yöntem-teknik, model, yaklaşım ve ortamlardan çok farklı olarak ilk okuma yazma becerileri uzaktan çevrimiçi eğitim ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğretmen ve öğrenciler farklı mekânlarda bulunurken, ilk okuma yazma öğretimi bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçların başında çevrimiçi ortamda veya ödevlendirme ile yürütülmeye çalışmışlardır.

Oysa, ilk okuma yazma becerilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken pek çok husus bulunmaktadır. Örneğin, MEB'e (2019, s. 10) göre öğrenciler, okuma yazma sırasında vücutlarını masaya dayamamalı, kollarının üçte ikisi masa üzerinde durmalı, ayakları yan yana vaziyette olmalı, kalemi baş, işaret ve orta parmakları arasında fazla sıkmadan rahat olacakları şekilde tutmalıdırlar. Burada bahsedilen okuma yazma süreci öncesinde dikkat edilecek hususların uzaktan eğitim sırasında öğretmen tarafından gözlemlenmesi ve kontrol edilmesi oldukça zor görünmektedir.

İlkokul birinci sınıfta doğru materyal, yöntem-teknik ve yaklaşımların kullanılması ile oluşturulan öğrenme ortamlarında gerçekleştiren ve normal gelişim gösteren bir öğrencinin, eğitim-öğretim yılı sonunda serbest okuma düzeyinde okuması beklenmektedir. Yani, uygun öğrenme ortamlarında öğrenim gören birinci sınıfların yılsonunda, seviyelerine uygun bir materyali %99-100 doğruluk oranıyla okuyor olmaları beklenmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, s. 10). Fakat 2020-2021 eğitim öğretim yılında okula başlayan birinci sınıf öğrencileri, okullarda ve normal sınıf ortamlarında (uygun ortamlarda) yeterince yüz yüze ilk okuma yazma öğrenimi görme şansları bulamamışlardır. Çünkü COVID-19 Pandemi Döneminde, salgının yayılımını azaltmak adına hayatımızda birçok kısıtlamaya gidilmiştir. Bu kısıtlamalar eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. 2020/2021 eğitim öğretim yılında salgının yayılım hızına göre sık sık yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan çevrimiçi olarak devam edilmiştir.

COVID-19 Pandemi Döneminde, özellikle ilkokul birinci sınıflar 21 Eylül 2020 tarihinde yüz yüze eğitime başlamış ve ilk iki hafta okula uyum eğitimi yapılmıştır. Bu uyum eğitimi, ilk hafta 2 gün, ikinci hafta ise 4 gün olmak üzere toplam 6 gün yüz yüze sürdürülmüştür. İl ve ilçe merkezlerinde sınıflar ikiye bölündüğü için buralarda okuyan her öğrencinin yüz yüze uyum eğitimi süreci üçer gün, belde ve köylerde ise altışar gün şeklinde gerçekleşmiştir. Daha sonra 5 Ekim 2020 tarihinde, ilkokul öğrencileriyle yüz yüze eğitime başlanarak 18 Kasım'a kadar (33 gün) devam edilmiştir. Bu tarihten itibaren birinci dönem sonuna kadar eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde devam edilmiştir. İkinci dönemde ise 2 Mart 2021 tarihinden 13 Nisan 2021 tarihine kadar (26 gün, 1 hafta ara tatil) yüz yüze eğitim yapılmıştır. 13 Nisandan sonra tekrar eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde devam edilmiştir. 1 Haziran 2021 tarihinde tekrar yüz yüze eğitime geçilmiş ve 18 Haziran 2021 tarihinde de karneler verilmiştir. Ancak birinci sınıf öğrencileri telafi programına dâhil edilerek 1 hafta daha (19 gün) yüz yüze eğitime devam etmişlerdir. Bu süreçler, araştırmanın yapıldığı il ve ilçe merkezlerindeki ilkokul birinci sınıf öğrencileri için geçerlidir (çünkü farklı illerde ve farklı sınıf seviyelerinde, farklı uygulamalar da yapılmıştır). Araştırmanın yapıldığı belde ve köylerde ise okullar il ve ilçe merkezlerinden farklı olarak ikinci döneme 15 Şubat 2021 tarihinde tam zamanlı yüz yüze eğitimle başlamış ve

13 Nisan 2021 tarihine kadar (37 gün, 1 hafta ara tatil) devam edilmiştir. Diğer süreler il ve ilçe merkezleriyle aynı tarihlere aittir.

Araştırmanın yürütüldüğü il ve ilçelerdeki eğitim-öğretim faaliyetleri incelendiğinde, 2020/2021 eğitim öğretim yılında 78 gün yüz yüze eğitim yapılabildiği görülmektedir. Fakat bu süre okulun açık olduğu gün sayısını ifade etmektedir. Çünkü bu süreçte sınıflar seyreltilmiş sınıf uygulaması gereği iki gruba ayrıldığı için (haftalık ders saatinin yarısı bir gruba, diğer yarısı öteki gruba ayrılmaktadır) öğrenciler bu sürenin yarısı kadar okula devam edebilmiştir. Ayrıca bu dönemde günlük ders saati sayısı azaltılarak beşe indirilmiştir. Normalde bir öğrenci bir eğitim öğretim yılında $180 \times 6 = 1080$ saat derse katılabiliyorken bu dönemde bir öğrenci 78 günün yarısında okula devam ettiği için yaklaşık $39 \times 5 = 195$ saat yüz yüze eğitim faaliyetine katılabilmiştir. Bu durum, normalde yüz yüze yapılan ders saatinin salgın nedeniyle sadece %18'inin yüz yüze yapılabildiğini göstermektedir. Kalan süreler ise uzaktan çevrimiçi dersler ile tamamlanmıştır.

Nüfusun daha seyrek olduğu belde ve köylerde ise 2020/2021 eğitim öğretim yılında 89 gün yüz yüze tam zamanlı eğitim yapılmıştır². Araştırmanın yapıldığı belde ve köylerde sınıflar kalabalık olmadığı için bölünmemiş ve her öğrenci 89 gün yüz yüze eğitim faaliyetine tam zamanlı olarak katılabilmiştir. Fakat günlük ders saati sayısı beşe düşürüldüğü için $89 \times 5 = 445$ saat yüz yüze eğitim yapılabilmiştir. Bu da, belde ve köylerde normalde 1080 saat olması gereken yüz yüze ders saatinin salgın nedeniyle %41'inin yapılabildiğini göstermektedir. Kalan süreler ise uzaktan çevrimiçi dersler ile tamamlanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere 2020/2021 eğitim öğretim yılında öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde yerleşim birimine (il, ilçe, belde ve köy) göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu süreçte araştırmanın yapıldığı il ve ilçe merkezlerindeki okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri 78 gün yarı zamanlı yüz yüze (195 saat), 102 gün uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde yürütülürken; belde ve köylerde ise 89 gün tam zamanlı yüz yüze (445 saat), 91 gün uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde yürütülmüştür. Ayrıca bu süreç, özellikle ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı birinci dönemin başında sadece 33 gün yukarıda belirtilen koşullarda yüz yüze gerçekleşirken, tam kapanmayla birlikte birinci dönem boyunca uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde yürütülmüştür. Yani, 2020/2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde ilk okuma yazma süreci aslında araştırmanın yapıldığı il ve ilçe merkezlerinde 33 gün yarı zamanlı yüz yüze (83 saat); belde ve köylerde ise 33 gün tam zamanlı yüz yüze (165 saat) gerçekleştirilmiştir. Kalan süreler ise tüm yerleşim birimlerinde benzer şekilde uzaktan çevrimiçi dersler ile tamamlanmıştır. Bu koşullarda ilk okuma yazmayı öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ne şekilde etkilenmiştir. Bu nedenle araştırmada, ilk okuma yazma süreçlerinin tüm Türkiye'de ilk defa uzaktan çevrimiçi eğitim ile kazandırılmaya çalışılıyor olması nedeniyle bu sürecin ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin okuma becerilerinin durumu ve varsa okuma becerilerine yönelik eksiklikleri tespit edilmelidir.

² Türkiye'de yüz yüze eğitim sürecinin uygulanması ve esnetilmesi valiliklere bırakılmıştır. Eğer okulun fiziki koşulları uygunsa ve öğrenci sayıları kalabalık değilse valilik oluru ile yüz yüze eğitime tüm öğrenciler tam zamanlı olarak katılabilmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, COVID-19 salgın koşullarında (2020-2021 eğitim-öğretim yılı) uzaktan çevrimiçi ve yüz yüze olarak ilk okuma yazma öğrenimi gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Salgın koşullarında il ve ilçe merkezlerindeki okullarda 78 gün yarı zamanlı yüz yüze, 102 gün uzaktan çevrimiçi olarak öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma hata ve sorunları nelerdir?
- Salgın koşullarında belde ve köy okullarında 89 gün tam zamanlı yüz yüze, 91 gün uzaktan çevrimiçi olarak öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma hata ve sorunları nelerdir?
- Salgın koşullarında öğrenim gören ve araştırmaya 1. sınıf öğrencilerinin tamamının okuma hata ve sorunları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, salgın döneminde (2020-2021 eğitim-öğretim yılı) uzaktan çevrimiçi ve yüz yüze olarak ilk okuma yazma öğrenimi gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma durumlarının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Kaptan'a göre betimsel tarama modeli, var olan bir durumun ne olduğunu açıklamayı (Kaptan, 1998) ve geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı (Karasar, 2017) için bu araştırmaya uygun bir model olarak görülmüştür.

Örnekleme

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Uygulanan bu örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme, ilgilenilen alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla; uygun (elverişli) örnekleme ise istenen verilere daha çabuk ulaşabilmek ve daha ekonomik olduğu (Büyüköztürk ve diğ., 2012) için tercih edilmiştir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı salgın koşullarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yüz yüze ve uzaktan öğrenim görme süreleri yerleşim birimine göre farklılıklar göstermektedir. Öte yandan özellikle salgın koşullarında ilk okuma yazma süreçleri için oldukça önemli olan sosyoekonomik durumlar, veli öğrenim durumları, okul öncesi eğitim alma durumları, internet erişim durumları vb. pek çok faktörde yerleşim birimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden tabakalı amaçsal örnekleme gereği maksimum çeşitliliği sağlamak, alt grupların özelliklerini göstermek ve betimlemek için aynı ilde bulunan her yerleşim biriminden en az bir okul belirlenmiştir. Bu okulların belirlenmesinde ise verilere daha çabuk ulaşabilmek ve daha ekonomik olduğu için uygun (elverişli) örnekleme yolu tercih edilmiştir. Sonuç olarak İç Anadolu bölgesinde bulunan bir ilin il merkezinden 2 okulun 4 şubesi, ilçe merkezinden 1 okulun 1 şubesi, beldeden 1 okulun 2 şubesi, köyden 1 okulun 1 şubesi ve birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunun birinci sınıf öğrencileri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

Katılımcıların seçiminde, öğrencinin çalışmayı kabul etmesi ve okul idaresi ile öğretmenin onayı dikkate alınmıştır. Daha sonra etik kurallar gereği okulların ve şubelerin adı gizlenmiş ve katılımcılara yerleşim birimlerine ve şubelerine göre kod verilmiştir. Bu süreçte il merkezinde okuyan katılımcılar şubelerine göre birinci okulun A şubesi için “MA”, B şubesi için “MB”, C şubesi için “MC”...2. okuldan katılımcılar için “MÖ”; ilçe merkezinden katılımcılar için “İM”, belde okullarından katılımcılar için “BE”, köy okullarından katılımcılar için “KÖ” ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında okuyan katılımcılar için “BSK” şeklinde bir kodlama yapılmıştır. Bu kodlamaya ve yerleşim birimlerine göre katılımcıların dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Öğrenim Görme Süreleri ve Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımları

Uzaktan öğretim süreleri	Yerleşim Birimi	Kod	Öğrenci Sayısı	Toplam
78 gün yarı zamanlı yüz yüze, 102 gün uzaktan çevrimiçi	İl Merkezi	MA	12	67
		MB	19	
		MC	12	
		MÖ	12	
	İlçe Merkezi	İM	12	
89gün yarı zamanlı yüz yüze, 91 gün uzaktan çevrimiçi	Belde	BE	24	37
	Köy	KÖ	12	
		BSK	1	
Genel Toplam				104

Tablo 1 incelendiğinde şubelerin öğrenci sayılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma yapmak için gidildiğinde sınıflarda hangi grup varsa o öğrencilerle çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden Tablo 1’de verilen sayılar ilgili şubelerin öğrenci sayılarını değil araştırmanın katılımcılarını yansıtmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi sosyoekonomik durumlar, ebeveyn desteği, okul öncesi eğitim alma durumları vb. pek çok faktör pandemi koşullarında ilk okuma yazma süreçleri için oldukça önemlidir. Bu yüzden Tablo 2’de katılımcıların veli öğrenim durumları ve Tablo 3’te ise okul öncesi eğitim alma durumları sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Veli Öğrenim Durumlarının Yüzdelerle Dağılımları

Öğrenim Durumu	Ana-Baba	Yerleşim Birimi			
		İl ve İlçe Merkezi	f	Belde ve Köy	f
İlkokul	Ana	%30	20	%30	11
	Baba	%24	16	%28	10
Ortaokul	Ana	%13	9	%58	21
	Baba	%12	8	%53	20
Lise	Ana	%30	20	%12	4
	Baba	%29	19	%19	7
Üniversite	Ana	%27	18	0	0
	Baba	%35	23	0	0
Toplam	Ana	%100	67	%100	37
	Baba	%100	67	%100	37

Tablo 2 incelendiğinde köy ve belde okullarından katılımcıların ebeveynlerinin öğrenim durumlarının il ve ilçe merkezine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Yerleşim Birimi			
	İl ve İlçe Merkezi	f	Belde ve Köy	f
Okul Öncesi Eğitim Alan	%90	60	%90.5	33
Okul Öncesi Eğitim Almayan	%10	7	%9.5	4
Toplam	%100	67	%100	37

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yerleşim birimine göre okul öncesi eğitim alma durumlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yani okul öncesi eğitim alma durumu yerleşim birimleri arasında herhangi bir avantaj veya dezavantaja sebep olmamaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak ses kayıt cihazı ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabından (Civelek, Yılmaz Gündüz ve Karafilik, 2021, s. 74-75)“Kırmızı Balon” adlı metnin 26 kelimelik bölümü kullanılmıştır. Çünkü öğrencilere okutulan metinlerdeki kelime sayısı Akyol’un (2016) önerdiği kriterlere göre birinci ve ikinci sınıflar için, 25-100 kelime arasındadır. Akyol’a (2016, ss. 98-99) göre “Bu metinler seçilirken öğrencinin durumu ve materyalin güçlük seviyesi dikkate alınmalıdır. Materyalin güçlük seviyesi yükseldikçe kelime sayısı az olan metinler seçilebilir... (Güçlük düzeyinden anlatılmak istenen, metnin uzunluğu veya kısalığı, kullanılan kelimenin kolaylığı veya zorluğu gibi hususlardır).” Çalışmada kullanılan metin “kelime sayısı, kelimelerin uzunluğu, anlamlarının niteliği, öğrencilerin kelimeleri tanıma düzeyleri gibi değişkenler dikkate alınarak” (Özer ve Dedeoğlu, 2014, s.37) seçilmiştir. Metin seçiminde halen birinci sınıf okutan beş sınıf öğretmeni ve sınıf eğitimi okuma yazma alanında çalışan üç öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Bu uzman görüşleri ve yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda “Kırmızı Balon” adlı birinci sınıf metninin orta güçlükte bir metin olduğu kanaatine varılarak 26 kelimelik bölümünün veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma verileri, öğrencinin isteği de dikkate alınarak genellikle okul kütüphanesi, rehberlik odası ve müdür yardımcısının odasında 07-18 Haziran 2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Bu ortamların özellikleri: çocuğun dikkatini dağıtacak uyarıların olmaması, gürültüsüz ve aydınlık olmasıdır. Ayrıca ortamda, çocuğun boyuna uygun çalışma masası ve masanın üzerinde kullanılacak olan okuma materyali hazır bulundurulmuştur. Bu süreçte katılımcılara “Kırmızı Balon” adlı metnin 26 kelimelik bölümü verilmiş ve bu metni sesli olarak okuması istenmiştir. Metnin okunması sırasında öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış ancak okuyamayanlara üç dakika süre verilmiş ve bu üç dakikanın sonunda işlem sonlandırılmıştır. Bu süreç, öğrencilerin okuma düzeylerini, hatalarını ve sorunlarını belirlemek amacıyla kayıt altına (ses kaydı) alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin okuma düzeyini tespit ederken, Akyol’un (2016, s. 98-106) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’dan (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2016, s. 83):

- a) **Serbest okuma düzeyi:** Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- c) **Öğretim düzeyi:** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.
- d) **Endişe düzeyi:** Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışlığı yaptığı düzeyi ifade eder.

Yanlış Analiz Envanter’i sesli okuma sürecinde yapılan hatalar ile okuyucunun kelime ve ses bilgisini, metin sessiz okunduktan sonra okuyucuya sorulan sorularla da anlama seviyesini belirlemeye yardımcı olur. Ayrıca okuyucunun anlama ve kelime tanımadaki hangi tür hata yaptığını belirleme konusunda da envanter bilgi verir (Akyol, 2016, s. 98). Bu bağlamda literatür incelendiğinde (Akyol ve diğ., 2014; Akyol, 2016; Demir, 2015; Duran ve Sezgin, 20212; Gülerer ve Batur, 2004) sesli okuma sırasında en sık karşılaşılan hata türlerinin; atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, hiç okuyamama, ters çevirme, heceleme, duraklama, kendini düzeltme, parmakla/başla vb. takip, telaffuz hataları ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ancak Akyol’a (2016) göre, okuyucunun okuma düzeyi hesaplanırken sadece “atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, hiç okuyamama ve ters çevirme” hataları yanlış olarak (hata türü olarak) ele alınmalıdır. Diğer “heceleme, duraklama, kendini düzeltme, parmakla/başla vb. takip, telaffuz hataları ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme” gibi okuma hataları ise okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen yanlış hesaplanmasında kullanılması uygun değildir (Akyol, 2016, s. 103). Bu yüzden çalışmada okuma düzeylerinin hesaplanmasında “atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, hiç okuyamama ve ters çevirme” gibi okuma hataları kullanılmıştır. Bu süreçte, Yanlış Analiz Envanter’inin uygulanma süreçleri (Akyol ve diğ., 2014; Akyol, 2016, 103; Demir, 2015, ss. 19-35;) doğrultusunda hareket edilmiştir. Öte yandan, “heceleme, duraklama, kendini düzeltme, parmakla/başla vb. takip, telaffuz hataları ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme” gibi hatalar ise “diğer okuma sorunları” olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda analize tabii tutulmuştur. Bu süreçte öncelikle, doğru okuma ile ilgili kelime tanıma yönelik analizler yapılmıştır. Bunun için ilk aşamada “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata= doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmış; ikinci aşamada ise “(doğru okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı) x 100 = kelime tanıma yüzdesi” (Rasinski, 2007, s. 3; Keskin ve Akyol, 2014, ss. 112-113) şeklinde hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ortaya çıkan yüzdelik değerlerden “serbest okuma düzeyi”, “öğretim düzeyi” ve “endişe düzeyi” olmak üzere üç tür okuma düzeyi tespit edilmiştir. Ancak alan yazında, bu hesaplamalardan ortaya çıkan yüzdelik değerleri bazı uzmanlar farklı aralıklarda değerlendirmektedir. Örneğin Rasinski, (2007, s. 3) ve Akyol’a (2016, s. 103) göre okuyucunun kelime tanıma yüzdesi %99-100 aralığında ise “serbest okuma düzeyi”, %90-98 aralığında ise “öğretim düzeyi”, %90’dan az ise “endişe düzeyi” şeklinde değerlendirilirken; Clay (1993’ten aktaran Özer ve Dedeoğlu, 2014, s.39) ve Vaughn ve Linan Thompson’a (2004, ss. 51-52) göre ise %95-100 aralığı “serbest okuma düzeyi”, %90-94 aralığı “öğretim düzeyi”, %89 ve altı ise “endişe düzeyi” şeklinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, ortaya çıkan yüzdelik değerlerin hesaplanmasında, okunan kelime sayısının az olması (1 hatalı okuma, %96 değerine

denk gelmektedir) ve katılımcılarında birinci sınıf öğrencileri olması nedeniyle Clay (1993'ten aktaran Özer ve Dedeoğlu, 2014, s. 39), Vaughn ve Linan Thompson'ın (2004) değerlendirme aralıkları tercih edilmiştir. Yani, okuyucunun kelime tanıma yüzdesi %95-100 aralığında ise "serbest okuma düzeyi", %90-94 aralığında ise "öğretim düzeyi" ve %90'dan az ise "endişe düzeyi" şeklinde değerlendirilmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra, okuyucuların diğer okuma sorunları da sayısal olarak belirlenmiş ve analiz edilmiştir.

Son olarak katılımcıların okuma hızlarının belirlenmesi için 26 kelimelik birinci sınıf metnini okuma süreleri çıkartılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan açıklamalara ve bazı araştırmalara göre (Akyol, 2013; Akyol ve diğ., 2014; Babayigit, 2018; Erden ve diğ., Güneş, 2017; Güneş, 2019; 2002; Hudson ve diğ., 2005; Rasinski, 2007) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretim yılı sonuna kadar dakikada 30 ile 60 kelime arası bir metni sesli olarak doğru bir şekilde okuyabilmeleri öngörülmektedir. Öngörülen bu ölçütlere göre birinci sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılı sonunda, dakikada en az okumaları gereken ortalama kelime sayısı 30'dur. Bu çalışmada ise 26 kelimelik bir metin okutulmuştur. Yani, uzmanlar tarafından öngörülen ölçütlere göre katılımcıların bu metni en fazla 52 saniyede okumaları beklenmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak katılımcıların okuma hızları analiz edilmiştir.

Öte yandan, salgın koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören katılımcıların yerleşim birimine göre yüz yüze ve uzaktan öğrenim görme sürelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Bu süreçte, il ve ilçe merkezlerinde okuyan birinci sınıf öğrencileri yıl boyunca 78 gün yarı zamanlı yüz yüze (195 saat), 102 gün uzaktan çevrimiçi öğrenim görmüş; köy ve belde okullarında okuyan öğrenciler ise 89 gün tam zamanlı yüz yüze (445 saat), 91 gün uzaktan çevrimiçi öğrenim görmüşlerdir. Bu yüzden, il ve ilçe merkezinde okuyan katılımcılardan elde edilen verilerle, belde ve köy okullarında okuyan katılımcılardan elde edilen veriler ayrı ayrı tablolaştırılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Daha sonra bu tablolardan elde edilen bulgular birleştirilerek genel sonuca (tüm katılımcıların bulgularına) yönelik bulgular verilmiştir.

Etik Metni

Bu çalışma, araştırma ve yayın prensipleri ile etik ölçütler gözetilerek hazırlanmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 21.04. 2021 tarih 2021.06.178 karar sayılı Etik Kurul Onayı ile Nevşehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün E-82671082-44-24278384 sayılı araştırma izin olurları alınmıştır. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

BULGULAR

Araştırmada elde veriler, araştırma soruları doğrultusunda tablolaştırılmıştır. Salgın koşullarında il ve ilçe merkezlerindeki okullarda 78 gün yarı zamanlı yüz yüze (195 saat), 102 gün uzaktan çevrimiçi olarak öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma durumlarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İl ve İlçe Merkezinde Okuyan Katılımcıların Okuma Durumu

Katılımcı	Hatalı Okuma Türü							Diğer Okuma sorunları							Toplam Sorun	Genel Toplam (Hata+Sorun)	Okuma Süresi (Sn.)
	Atlama	Ekleme	Tekrar	Yanlış okuma	Hiç okuyamama	Ters çevirme	Toplam Hata	Kelime Tanıma Yüzdesi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Heceleme	Duraklama (2sn. üzeri)	Kendini düzeltme	Noktalamaya dikkat etmeme	Parmakla takip			
MA1	4	1	1	4			10	62	E	6		1			7	17	43
MA2	1	3	1	6			11	58	E	20					20	31	76
MA3	1	1	1	6			9	65	E	5		1			6	15	38
MA4	4	1	1	1			7	73	E	2					2	9	36
MA5			3				3	88	E	1	3				4	7	55
MA6			1				1	96	S		3	1			4	5	41
MA7			2	1			3	88	E			1			1	4	24
MA8	1	2	4				7	73	E	7		1			8	15	44
MA9			1				1	96	S						0	1	19
MA10		1		2			3	88	E	2					2	5	28
MA11	4			6			10	62	E		19	1		1	21	31	130
MA12	2			1			3	88	E	1					1	4	80
MB1			1	2			3	88	E	2	2	2			6	9	50
MB2			1	6			7	73	E	9		2			11	19	41
MB3	2	1		4			7	73	E	1					1	8	21
MB4	3	1	2	2			8	69	E	18		4			22	30	66
MB5			5	4			9	65	E	7		3			10	19	32
MB6	4	1		15			20	23	E	26		1			27	47	86
MB7	1		2				3	88	E	2					2	5	40
MB8	1	2					3	88	E						0	3	25
MB9			1	6			7	73	E	4		1			5	12	35
MB10	1		5	3			9	65	E	13		3			16	25	52
MB11			1				1	96	S	1		1			2	3	37
MB12							0	100	S						0	0	16
MB13			7	6			13	50	E	25		6			31	44	104
MB14	4			1			5	81	E	23		2			23	28	83
MB15			4	1			5	81	E	12		1			13	18	68
MB16			2				2	92	Ö	1		1			2	4	30
MB17			2	2			4	85	E	2		1			3	7	29
MB18			5	1			6	77	E			1			1	7	44
MB19							0	100	S						0	0	25
MC1	2	2					4	85	E			1			1	5	22
MC2			1	1			2	92	Ö	2					2	4	25
MC3	1	2	1				4	85	E	1		1		1	3	7	23
MC4	2			1			3	88	E	2					2	5	20
MC5			1	2			3	88	E	9		1			10	13	40
MC6	2	1		1			4	85	E						0	4	17
MC7			5	1			6	77	E	10		4			14	20	42
MC8	1	1	2	1			5	81	E	3		3			6	11	39
MC9			20				20	23	E	2		2			4	24	33
MC10							0	100	S						0	0	17
MC11	5	2	1				8	69	E	7		1			8	16	40
MC12		2	3	2			7	73	E						0	7	23
MÖ1							0	100	S						0	0	16
MÖ2			1	4			5	81	E			1			1	6	23

MÖ3			1			1	96	S		1	1		2	3	22
MÖ4	1	1	3			5	81	E	4	1	2		7	12	33
MÖ5	2	2	6	6		14	46	E	6		2		8	22	70
MÖ6	2		6			8	69	E	2		3		5	13	37
MÖ7	2		1	6		9	65	E			1		1	10	17
MÖ8	3	1	3	4		11	58	E	3		1		4	15	33
MÖ9				2		2	92	Ö					0	2	25
MÖ10	2	2	4	2		10	62	E	3		2		5	15	35
MÖ11			1			1	96	S	2		1		3	4	32
MÖ12	1	1	2	3		7	73	E					0	7	21
İM1	1	2		1		4	85	E		19			19	23	94
İM2				26		26	0	E					0	26	180
İM3			3	1		4	85	E			1		1	5	25
İM4			2	2	22	26	0	E		3			3	29	180
İM5	1	1	2			4	85	E	5		1		6	10	29
İM6		1	2			3	88	E	12		2		14	17	48
İM7	3		4	1		8	69	E	8		1		9	17	37
İM8			1	4		5	81	E	11		4		15	20	33
İM9	1	1	1	8		11	58	E	2	6	1		9	20	87
İM10	1	1	3	1		6	77	E	1	10	2		13	19	54
İM11		1	1		4	6	77	E	11		1		12	18	53
İM12		1	4	4		9	65	E	19		3		22	31	92

E= Endişe düzeyinde, Ö= Öğretim düzeyinde, S= Serbest okuma düzeyinde

Tablo 4'e göre il ve ilçe merkezindeki okullardan araştırmaya katılan ve pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin (67 öğrenci) 26 kelimelik bir metni sesli okumaya yönelik yılsonu verileri incelendiğinde, hatalı okuma türüne göre:

Serbest okuma düzeyi: 4 öğrencinin hiç hatalı okuma yapmadan (kelime tanıma düzeyleri % 100), 5 öğrencinin ise birer hata (kelime tanıma düzeyleri % 96) ile kelime tanıma düzeyi açısından serbest okuma düzeyinde oldukları;

Öğretim düzeyi: 3 öğrencinin iki hata (kelime tanıma düzeylerinin % 92 olduğu) ile öğretim düzeyinde oldukları;

Endişe düzeyi: 10 öğrencinin üç hata (kelime tanıma düzeylerinin % 88 olduğu), 7 öğrencinin dört hata (kelime tanıma düzeylerinin % 85 olduğu), 6 öğrencinin beş hata (kelime tanıma düzeylerinin % 81 olduğu), 4 öğrencinin altı hata (kelime tanıma düzeylerinin % 77 olduğu), 7 öğrencinin yedi hata (kelime tanıma düzeylerinin % 73 olduğu), 4 öğrencinin sekiz hata (kelime tanıma düzeylerinin % 69 olduğu), 5 öğrencinin dokuz hata (kelime tanıma düzeylerinin % 65 olduğu), 3 öğrencinin on hata (kelime tanıma düzeylerinin % 62 olduğu), 3 öğrencinin on bir hata (kelime tanıma düzeylerinin % 58 olduğu), 1 öğrencinin on üç hata (kelime tanıma düzeylerinin % 50 olduğu), 1 öğrencinin on dört hata (kelime tanıma düzeylerinin % 46 olduğu), 2 öğrencinin yirmi hata (kelime tanıma düzeylerinin % 23 olduğu) ve 2 öğrencinin de yirmi altı hata (kelime tanıma düzeylerinin % 0 olduğu) ile endişe düzeyinde oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, hatalı okuma türüne göre salgın koşullarında il ve ilçe merkezlerinde bulunan okullardan araştırmaya katılan 67 birinci sınıf öğrencisinin okuma düzeyi açısından 9 tanesinin (yaklaşık %13'ünün) serbest

okuma düzeyinde, 3 tanesinin (yaklaşık %3'ünün) öğretim düzeyinde, 55 tanesinin (yaklaşık %82'sinin) ise endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e göre diğer okuma sorunları incelendiğinde ise;

Heceleme: Bir öğrencinin 26, bir öğrencinin 25, bir öğrencinin 23, bir öğrencinin 20, bir öğrencinin 19, bir öğrencinin 18, bir öğrencinin 13, iki öğrencinin 12, iki öğrencinin 11, bir öğrencinin 10, iki öğrencinin 9, bir öğrencinin 8, üç öğrencinin 7, iki öğrencinin 6, iki öğrencinin 5, iki öğrencinin 4, üç öğrencinin 3, on bir öğrencinin 2 ve yedi öğrencinin de 1 kelimeyi heceleyerek okuduğu;

Duraklama: İki öğrencinin 19 kelimedede, bir öğrencinin 10 kelimedede, üç öğrencinin 3 kelimedede, bir öğrencinin 2 kelimedede ve iki öğrencinin de 1 kelimedede iki saniyenin üzerinde duraklama yaptığı;

Kendini düzeltme: Bir öğrencinin 6 kelimedede, üç öğrencinin 4 kelimedede, beş öğrencinin 3 kelimedede, dokuz öğrencinin 2 kelimedede ve yirmi yedi öğrencinin de 1 kelimedede kendini düzeltme yaptığı;

Okuma hızı: Katılımcıların okuma hızları incelendiğinde ise 16 öğrencinin 26 kelimelik bir metni okuma sürelerinin 52 saniyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Yani, il ve ilçe merkezinden katılımcıların yaklaşık %24'ünün okuma hızları belirlenen ölçütlerin gerisindedir.

Sonuç olarak, diğer okuma sorunlarına göre salgın koşullarında il ve ilçe merkezlerinde bulunan okullardan araştırmaya katılan 67 birinci sınıf öğrencisinden 45 tanesinin (%67'sinin en az bir kelimedede) heceleme sorununun olduğu, 11 tanesinin (%16'sının) duraklama sorununun olduğu, 45 tanesinin (%67'sinin en az bir kelimedede) kendini düzeltme sorununun olduğu ve 16 tanesinin de (%24'ünün) okuma hızlarının belirlenen ölçütlerin altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4, il ve ilçe bazında değerlendirildiğinde, ilçe merkezindeki okuldan katılımcıların (İM kodlu) hata ve diğer okuma sorunlarının daha yüksek olduğu; hatta, bu katılımcıların tamamının kelime tanıma açısından endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Özellikle bu katılımcıların bir tanesi (İM2) hiç okuyamamış, bir tanesi (İM4) ise 4 kelimeyi okumaya çalışmış ancak onları da hatalı okumuştur.

Tablo 4'e göre hatalı okuma türünde serbest okuma düzeyinde olan bazı öğrencilerinde heceleme, duraklama, kendini düzeltme ve okuma hızı sorunlarının olduğu görülmektedir. Örneğin, hatalı okuma türü bakımından serbest okuma düzeyinde olan MB11'in 1 heceleme, 1 kendini düzeltme yaptığı; MÖ3'ün 1 duraklama, 1 kendini düzeltme yaptığı; MA6'nın 3 duraklama, 1 kendini düzeltme yaptığı; MB15'in ise 12 heceleme, 1 kendini düzeltme yaptığı ve 26 kelimelik metni 68 saniyede okuduğu görülmektedir.

Salgın koşullarında belde ve köy okullarında 89 gün tam zamanlı yüz yüze (445 saat), 91 gün uzaktan çevrimiçi olarak öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma durumlarına yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Belde ve Köy Okullarında Okuyan Katılımcıların Okuma Durumu

Katılımcı	Hatalı Okuma Türü							Diğer Okuma sorunları							Genel Toplam (Hata+Sorun)	Okuma Süresi (Sn.)		
	Atlama	Ekleme	Tekrar	Yanlış okuma	Hiç okuyamama	Ters çevirme	Toplam Hata	Kelime Tanıma Yüzdesi (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Heceleme	Duraklama (2sn. üzeri)	Kendini düzeltme	Noktalamaya dikkat etmeme	Parmakla takip			Telafluz (yerel dilde)	Toplam Sorun
BE1	1	2		4			7	73	E	1		1				2	9	30
BE2		2		1			3	88	E							0	3	18
BE3				4			4	85	E						1	1	5	24
BE4		1	2	1			4	85	E	2		2				2	6	25
BE5				7			7	73	E	2						2	9	40
BE6	3	2	5	3			13	50	E	1	3	3				7	20	46
KA7	2	1		3			6	77	E						2	2	8	24
BE8				5			5	81	E		20					20	25	137
KA9		1	2				3	88	E	1		1				2	5	24
BE10			6				6	77	E	1		2				1	7	33
BE11			1				1	96	S			1				1	2	28
BE12		2		3			5	81	E	3						3	8	31
BE13				3			3	88	E							0	3	25
BE14			1	3			4	85	E			1				1	5	35
BE15			1				1	96	S	3		2				5	6	32
BE16			1	1			2	92	Ö			1				1	3	31
BE17				2			2	92	Ö	1						1	3	17
BE18	1		2	1			4	85	E	2						2	6	35
BE19				2	12		14	46	E		3					3	17	58
BE20	1		2	3			6	77	E	3		2				5	11	42
BE21	1	1					2	92	Ö							0	2	20
BE22							0	100	S	1						1	1	17
BE23		1	1	2			4	85	E	1						1	5	28
BE24	2		1	3			6	77	E	10		1				11	17	45
KÖ1	1	1					2	92	Ö	6						6	8	40
KÖ2	1	1	6	8			16	38	E	9	7	2				18	34	73
KÖ3		1	2	5			8	69	E	3	21	1				25	33	122
KÖ4	3			2			5	81	E	1		1				2	7	24
KÖ5	2	1	9	5			17	35	E	19		2				21	38	98
KÖ6	2	1	13	2			18	31	E	7	24	4				35	53	180
KÖ7		2	5				7	73	E	23	1	3				27	34	92
KÖ8		1	1				2	92	Ö	7		1				8	10	30
KÖ9			11				11	58	E	2		3				5	16	39
KÖ10					4		4	85	E							0	4	19
KÖ11	2	1		7			10	62	E		18					18	28	65
KÖ12	1	1		8			10	62	E	4						4	14	49
BSK1	7	2	3	7			19	27	E	1	7	1				9	28	52

E= Endişe düzeyinde, Ö= Öğretim düzeyinde, S= Serbest okuma düzeyinde

Tablo 5'e göre belde ve köy okullarından araştırmaya katılan ve pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin (37 öğrenci) 26 kelimelik bir metni sesli okumaya yönelik yılsonu verileri incelendiğinde, hatalı okuma türüne göre:

Serbest okuma düzeyi: 1 öğrencinin hiç hatalı okuma yapmadan (kelime tanıma düzeyleri % 100), 2 öğrencinin ise birer hata (kelime tanıma düzeyleri % 96) ile kelime tanıma düzeyi açısından serbest okuma düzeyinde oldukları;

Öğretim düzeyi: 5 öğrencinin iki hata (kelime tanıma düzeylerinin % 92 olduğu) ile öğretim düzeyinde oldukları;

Endişe düzeyi: 3 öğrencinin üç hata (kelime tanıma düzeylerinin % 88 olduğu), 6 öğrencinin dört hata (kelime tanıma düzeylerinin % 85 olduğu), 3 öğrencinin beş hata (kelime tanıma düzeylerinin % 81 olduğu), 4 öğrencinin altı hata (kelime tanıma düzeylerinin % 77 olduğu), 2 öğrencinin yedi hata (kelime tanıma düzeylerinin % 73 olduğu), 1 öğrencinin sekiz hata (kelime tanıma düzeylerinin % 69 olduğu), 2 öğrencinin on hata (kelime tanıma düzeylerinin % 62 olduğu), 1 öğrencinin on bir hata (kelime tanıma düzeylerinin % 58 olduğu), 1 öğrencinin on üç hata (kelime tanıma düzeylerinin % 50 olduğu), 1 öğrencinin on dört hata (kelime tanıma düzeylerinin % 46 olduğu), 1 öğrencinin on altı hata (kelime tanıma düzeylerinin % 38 olduğu), 1 öğrencinin on yedi hata (kelime tanıma düzeylerinin % 35 olduğu), 1 öğrencinin de on sekiz hata (kelime tanıma düzeylerinin % 31 olduğu) ve 1 öğrencinin de on dokuz hata (kelime tanıma düzeylerinin % 27 olduğu) ile endişe düzeyinde oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, hatalı okuma türüne göre salgın koşullarında belde ve köy okullarından araştırmaya katılan 37 birinci sınıf öğrencisinin okuma düzeyi açısından 3 tanesinin (yaklaşık %8'inin) serbest okuma düzeyinde, 5 tanesinin (yaklaşık %14'ünün) öğretim düzeyinde, 29 tanesinin (yaklaşık %78'inin) ise endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5'e göre diğer okuma sorunları incelendiğinde ise;

Heceleme: Bir öğrencinin 23, bir öğrencinin 19, bir öğrencinin 10, bir öğrencinin 9, iki öğrencinin 7, bir öğrencinin 6, bir öğrencinin 4, dört öğrencinin 3, dört öğrencinin 2 ve dokuz öğrencinin de 1 kelimeyi heceleyerek okuduğu;

Duraklama: Bir öğrencinin 24 kelimedede, bir öğrencinin 21 kelimedede, bir öğrencinin 20 kelimedede, bir öğrencinin 18 kelimedede, iki öğrencinin 7 kelimedede, iki öğrencinin 3 kelimedede ve bir öğrencinin de 1 kelimedede iki saniyenin üzerinde duraklama yaptığı;

Kendini düzeltme: Bir öğrencinin 4 kelimedede, üç öğrencinin 3 kelimedede, altı öğrencinin 2 kelimedede ve on öğrencinin de 1 kelimedede kendini düzeltme yaptığı;

Okuma hızı: Belde ve köy okullarından katılımcıların 8 tanesinin (%22'sinin) okuma süresinin 52 saniyenin üzerinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, diğer okuma sorunlarına göre salgın koşullarında belde ve köy okullardan araştırmaya katılan 37 birinci sınıf öğrencisinden 25 tanesinin (%68'inin en az bir kelimedede) heceleme sorunun olduğu, 9 tanesinin

(%24'ünün) duraklama sorununun, 20 tanesinin (%54'ünün en az bir kelimedede) kendini düzeltme sorununun olduğu ve 8 tanesinin de (%22'sinin) okuma hızlarının belirlenen ölçütlerin altında olduğu görülmektedir.

Öte yandan Tablo 5, köy ve belde bazında değerlendirildiğinde, köy okulundaki öğrencilerin (KÖ kodlu) hata ve diğer okuma sorunlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle tekrar etme, yanlış okuma, heceleme (KÖ7=23, KÖ5=19, BE24=10, KÖ2=9, KÖ6=7, K8=7 kelimedede) ve duraklama (KÖ6=24, KÖ3=21, BE8=20, KÖ11=19, KÖ2=7, BSK1= 7 kelimedede) oranları oldukça yüksektir. Hatta, hatalı okuma türüne göre öğretim düzeyinde görülen iki öğrencinin de önemli derecede heceleme sorunlarının olduğu görülmektedir (KÖ1=6, KÖ8=7). Bu durum, salgın koşullarında köyde ilk okuma yazma öğrenimi gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının önemli okuma hatalarının ve sorunlarının olduğunu göstermektedir.

Salgın koşullarında öğrenim gören il, ilçe, belde ve köy okullarından araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının (toplam 104 öğrenci), 2020-2021 eğitim-öğretim yılı sonunda (07-13 Haziran 2021) 26 kelimelik bir metni sesli okumaya yönelik toplam verileri genel olarak incelendiğinde:

- **Hatalı okuma türüne göre;** araştırmaya katılan 104 birinci sınıf öğrencisinden 12 tanesinin (yaklaşık %12'sinin) serbest okuma düzeyinde, 8 tanesinin (yaklaşık %8'inin) öğretim düzeyinde ve 84 tanesinin (yaklaşık %81'inin) ise endişe düzeyinde olduğu,
- **Diğer okuma sorunlarına göre;** araştırmaya katılan 104 birinci sınıf öğrencisinden 70 tanesinin (yaklaşık %67'inin en az bir kelimedede) heceleme sorunun olduğu, 20 tanesinin (yaklaşık %19'unun) duraklama sorunun, 65 tanesinin (%62.5'inin en az bir kelimedede) kendini düzeltme sorununun olduğu ve 24 tanesinin de (yaklaşık %23'ünün) okuma sürelerinin seviyenin altında (26 kelimelik bir metni 52 saniyenin üstünde okudukları) olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının (toplam 104 öğrenci), 2020-2021 eğitim-öğretim yılı sonunda (07-13 Haziran 2021) 26 kelimelik bir metni sesli okumaya yönelik hataları incelendiğinde; okuma düzeyi açısından 12 öğrencinin (yaklaşık %12'sinin) serbest okuma düzeyinde, 8 öğrencinin (yaklaşık %8'inin) öğretim düzeyinde ve 84 öğrencinin (yaklaşık %81'inin) ise endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, il genelinden araştırmaya katılan ve salgın koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%81) yılsonunda, kelime tanıma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Fakat endişe düzeyinde olan bu katılımcılardan 26'sının (yaklaşık %25'inin) %85 ve üzeri kelime tanıma oranıyla öğrenim düzeyine (%90 kelime tanıma oranına) yakın oldukları da görülmüştür. Ama yine de katılımcıların yarıya yakını (49 tanesi, yani %47'si) okuma düzeyi açısından (%80'in altında kelime tanıma oranıyla) öğretim düzeyinden uzaktır. Hatta, 26 kelimelik bir metni 13 ve daha fazla kelimedede hata yaparak okuyan 12 katılımcıda (yaklaşık %12) %50 ve altında kelime tanıma oranıyla oldukça riskli bir durumdadırlar. Rasinski'ye (2007,s.3) göre belirtilen düzeylerin önemli ölçüde altında (belirtilen düzeylerin %20 veya daha fazla altında) okuyan öğrenciler, okuma kodunu çözme ve akıcılık açısından risk altındadır ve daha ileri değerlendirme ve teşhis için

düşünülmelidirler. Bu yüzden kelime tanıma bakımından özellikle %80'in altında olan öğrencilerin okuma becerileri açısından önemli derecede riskler taşıdıkları söylenebilir.

Diğer okuma sorunları incelendiğinde ise 26 kelimelik bir metinde; katılımcıların 70 tanesinin (yaklaşık %67'sinin) en az 1 kelimeyi heceleyerek okuduğu, 20 tanesinin (yaklaşık %19'unun) en az 1 kelimeyi duraklayarak okuduğu ve 65 tanesinin de (%62.5'inin) en az 1 kelimedede kendini düzeltme yaptığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların 24 tanesinin (yaklaşık %23'ünün) okuma hızlarının da (52 saniyeden daha fazla sürede okuyarak) seviyelerine göre belirlenen ölçütlerin altında olduğu görülmüştür. Hatta bu öğrencilerden 8 tanesi (yaklaşık %8'i), 26 kelimenin büyük bir çoğunluğunu veya tamamına yakını heceleyerek okumuş; 6 tanesi (yaklaşık %6'sı) metnin büyük bir çoğunluğunda veya tamamına yakınında duraklama yapmış; 6 tanesi (yaklaşık %6'sı) ise seviyelerine göre belirlenen ölçütlerin iki katından fazla bir sürede okumuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik genel durumları incelendiğinde, göze çarpan bir diğer husus ise serbest okuma düzeyinde olan bazı katılımcılarında heceleme, duraklama ve kendini düzeltme sorunlarının olduğunun görülmesidir. Örneğin, hatalı okuma türü bakımından serbest okuma düzeyinde olan MB15'in 12 heceleme, 1 kendini düzeltme; MA6'nın 3 duraklama, 1 kendini düzeltme; K15'in 3 heceleme, 2 kendini düzeltme; Ö11'in de 2 heceleme, 1 kendini düzeltme sorunu yaşadığı görülmüştür. Öte yandan, katılımcıların hata ve diğer sorunlarının genel toplamı incelendiğinde, 16 öğrencinin (yaklaşık %15'inin), 26 kelimelik bir metinde, toplamda 26 kelimededen daha fazla hatalı/sorunlu okuma yaptığı (hata sayısı + diğer okuma sorunları= 26 ve üzeri); bu öğrencilerden 2 tanesinin de neredeyse hiç okuyamadığı görülmüştür.

Bu bulgular, araştırmaya katılan ve pandemi koşullarında ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, önemli düzeyde okuma hatalarının ve sorunlarının olduğunu; önemli bir bölümünün (yaklaşık %15'inin) neredeyse hiç kelime tanıma aşamasına geçemediklerini (26 kelimelik bir metinde toplamda 26 kelimededen daha fazla hatalı/sorunlu okuma yaptıkları için neredeyse hiçbir kelimeyi doğrudan tanıyamadıkları düşünülmektedir) ve hatta bazılarının da (2 katılımcı) hiç okuyamadıklarını göstermektedir. Oysa, normal gelişim gösteren çocukların, normal yüz yüze öğrenme-öğretme süreçlerinde birinci sınıfın yılsonuna kadar seviyelerine uygun bir metni, dakikada 30 ile 60 kelime arası serbest okuma düzeyinde veya öğretim düzeyinde (bazı öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı gecikebileceği ve bu nedenle öğretim düzeyinde olabileceği öngörülmektedir) sesli olarak okumaları beklenmektedir (Akyol, 2013; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Güneş, 2017; Güneş, 2019). Güneş'e (2017) göre bu doğrultuda farklı dillerde yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Fakat salgın koşullarında çoğunlukla uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin büyük bir bölümü (%88'i) yılsonuna kadar seviyelerine uygun bir metni bağımsız okuma düzeyine erişememiş, çoğunluğu (%81'i) öğretimsel okuma düzeyine geçememiş; bu çoğunluğun önemli bir kısmı da (%15'i) kelime tanıma aşamasına geçemezken, bazıları ise okumayı hiç öğrenememiştir. Bu durum, çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitimle ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin okuma becerilerinin, eğitim-öğretim yılı sonunda normal süreçlerde (yüz yüze verilen eğitim süreçleri) öngörülen düzeydeki gibi gelişemediğini açıkça göstermektedir.

Bilindiği gibi ilk okuma yazma süreçleri öğrencinin tüm yaşamını etkileyen önemli ve hassas bir süreçtir. Bu sürece de etki eden pek çok içsel ve dışsal faktör vardır. Uzmanlara (Yıldırım, 2010; Akyol, 2013; Güneş, 2019; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019) göre öğrencinin hazırbulunuşluk durumu; zekâ, beceri ve yetenekleri; ilgi, istek, tutum ve motivasyonu; akran çevresi, sosyal çevresi; ailesinin eğitim düzeyi, sosyokültürel ve ekonomik yapısı, ilgisi, desteği vb. pek çok etken ilk okuma yazma süreçlerinin başarıya ulaşmasında önemli roller oynamaktadır. Fakat yine de bu süreçte en önemli faktörlerin başında, öğretmen ve öğrenme ortamları gelmektedir. Çünkü öğretmenin tutum, tavır, davranış, bilgi, beceri ve yeteneği; dersi planlaması, uygulaması, öğrenme ortamlarını oluşturması, bireysel farklılıkları dikkate alması (gerekli durumlarda bire bir ilgilenmesi), anında dönütler vermesi... gibi pek çok süreç ilk okuma yazma öğretiminde hayati öneme sahiptir. Güneş (2019) ve Baştuğ ve Demirtaş Şenel'e (2019) göre öğretmenin bilgi, beceri, yetenek ve başarısı ile öğrenciye sunulan öğrenme ortamlarının özellikleri, ilk okuma yazma sürecinin başarıya ulaşmasında ilk ve en önemli etkendir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, öğrenci başarısını açıklamada birinci sırada öğretmen ve öğrenme ortamlarının etkisinin geldiğini ortaya koymaktadır (Güneş, 2019; Baştuğ ve Demirtaş Şenel 2019). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin uzman ve bilinçli kişiler tarafından uygun öğrenme ortamlarında yürütülmesi sürecin başarısı açısından en önemli faktördür.

Türkiye'de de normal eğitim-öğretim dönemlerinde, ilk okuma yazma öğretim süreci başarılı bir şekilde uygulanmakta ve bazı istisnalar olsa da genel olarak öngörülen başarıya ulaşılmaktadır. Ancak bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan çevrimiçi eğitimle verilmek zorunda kalınan ilk okuma yazma süreçlerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, yıllonunda öngörülen okuma başarısına ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Oysa, yapılan incelemelerde normal öğretim süreçlerinde aynı bölgelerdeki öğrencilerin öngörülen okuma düzeylerine önemli oranda ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinde yapılan ilk okuma yazma faaliyetlerinde de öğretmenler tüm okuma yazma etkinliklerini imkânlar dâhilinde uygulamaya çalışmışlardır. O halde bu durumun öğrenciye verilen uzaktan çevrimiçi eğitimle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü her ne kadar imkânlar dâhilinde tüm etkinlikler uygulanmaya çalışılsa da ilk okuma yazma süreçleri hem öğretmen hem de öğrenci için çok özel (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019) ve zorlu bir süreçtir. Bu yüzden yukarıda da belirtildiği gibi ilk okuma yazma süreçlerinin başarıya ulaşmasında öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenme ortamlarının titizlikle hazırlanması oldukça önemlidir. Fakat konuyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, uzaktan eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle; yeterli iletişim ve etkileşimin sağlanamadığı, istenen ölçütlerde öğrenme ortamlarının hazırlanamadığı, öğrenciye yeterince dönüt ve desteğin sağlanamadığı, ilgi ve dikkatin yeterince toplanamadığı, derslere çeşitli nedenlerden dolayı düzenli katılımın sağlanamadığı, öğrenme-öğretme süreçlerinin kısıtlı uygulamalarla (yöntem, teknik ve uygulama zenginliklerinin sağlanamadığı) yapılabildiği gibi durumlar ön plana çıkmaktadır.

Örneğin, Alper (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim süreçlerinde yüz yüze eğitim gibi iletişim kuramadığını, öğrenciden yeterli dönüt alamadığını, öğrenme ortamlarını istediği gibi hazırlayamadığını ve ekran karşısında dikkatlerin yeterince toplanamadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, Özdoğan ve Berkant'ın (2020) yaptıkları bir çalışmada uzaktan eğitim sürecine ilişkin çeşitli paydaşların

(idareciler, öğretmenler, öğrenciler, veliler...) görüşlerine göre belirtilen dezavantajlar; motivasyon kaybı, yeterli ölçme ve değerlendirmenin olmaması, derse erişim kaynağı yetersizliği, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumlarıdır. Gür Erdoğan ve Ayanoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler; uzaktan eğitime uygun etkinlikler hakkında yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmamalarını ve uzaktan eğitimde öğrenciler ile etkileşimlerinin sınırlı olmasını karşılaştıkları temel güçlükler olarak belirtmişlerdir. Öte yandan Arslan ve diğ. (2021) tarafından veli görüşlerine dayanarak yapılan çalışmada ise velilerin, uzaktan eğitimde kullanılan uygulamaları yeterince kullanamadıkları, internet ve teknolojik aletlere yönelik eksiklerinin olduğu, sık sık derslere bağlanamadıkları ve ders materyallerine erişemedikleri, öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinde azalma olduğu, teknoloji ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Kaysi'nin (2020) yaptığı araştırmada da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sık sık bağlantı sorunları yaşadıkları, derslere katılım ve derslerde etkileşimin düşük olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Uzaktan eğitimle ilgili yapılan diğer bazı çalışmaların bulguları (Kavuk ve Demirtaş,2021; Konca ve Çakır, 2021; Yılmaz, 2021) başta bağlantı sorunları olmak üzere iletişim yetersizliği, öğrencilerde sorumluluk bilincinde azalma, dikkatin yeterince toplanamaması, disiplin sorunları, öğretimsel faaliyetlerin yeterince gerçekleşmemesi şeklinde sıralanabilir. Bu durumlar; uzaktan öğretim süreçlerinde yeterli etkileşimin sağlanamaması, istenen ölçütlerde öğrenme ortamlarının hazırlanamaması, yeterince dönüt ve desteğin sağlanamaması, ilgi ve dikkatin yeterince toplanamaması, devamın düzenli bir şekilde sağlanamaması, öğrenme-öğretme süreçlerinin kısıtlı uygulamalarla yürütülmesi gibi nedenlerden dolayı ilk okuma yazma öğretiminde istenen düzeyde başarıya ulaşılamamasının başlıca nedenleri olarak gösterilebilir. Nitekim uzaktan eğitimle yürütülen ilk okuma yazma öğretimine yönelik bazı çalışmalarda bu görüşü destekler niteliktedir.

Örneğin, Erbaş (2021), uzaktan ilk okuma yazma öğretim süreçlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin başta öğrenci ile yeterli etkileşim imkânı bulamamalarından dolayı ses temelli cümle yönteminin basamaklarında çok zorlandıklarını belirtirken; Gürbüz ve Yılmaz (2021), ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun, uzaktan eğitim süreci boyunca erişim sorunları yaşandığını, öğretmen-aile işbirliğinde sorunlar yaşandığını ve ilk okuma yazma öğretimi için yeterli öğrenme ortamlarının oluşturulamamasından dolayı öğrencilerin çevrimiçi derslerden yeterince yararlanamadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yılmaz'ın (2021) araştırmasında ise sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin sosyal deneyim eksikliği, devamsızlıklarının artması, etkileşimsizlik, düzen ve disiplin problemleri, velilerin de derslere katılımı ile hem öğrenci hem öğretmen üzerinde baskı oluşturulması, dikkat çekme ve dikkati canlı tutma, süre kısıtlamaları ve okuma kayıtlarını ezber yapma gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca diğer bazı araştırmaların (Uğur Göçmez ve Ünal, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021; Yılmaz, 2021) sonuçlarına göre de internete erişim sorunu, yeterli dönüt ve düzeltme verememe, benzer seslerin karıştırılması, hece oluşturmama, dikte sorunları, süre sorunu, imla ve yazımla ilgili eksikliklere yeterince müdahale edememe, öğrencilerin anlama durumlarını tam olarak kontrol edememe, yeterince dikkat çekememe ve motive edememe, sosyoekonomik yetersizlikler, okul kültürü ve ders disiplininin oluşmaması, derse hiç katılmama/katılamama ya da düzensiz

katılma, velilerin bilinçli/bilinçsiz gereğinden fazla dâhil olması... gibi pek çok sebeplerden dolayı uzaktan eğitim sürecinin özellikle ilk okuma yazma öğretiminde önemli sorunlar yaşanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimle çevrimiçi yapılan ilk okuma yazma öğretimine etki eden en önemli faktörlerden birisi de veli katkısıdır. Uzmanlara göre ilk okuma yazma süreçlerinde ebeveynleri tarafından ilgilenilen, destek gören ve eksiklikleri bilinçli bir şekilde giderilmeye çalışılan çocuklar süreçte daha başarılı olmaktadır. Fakat bu destek yeterli donanıma sahip olmayan kişiler tarafından yapıldığı zaman ise olumsuz etkileri daha fazla olmaktadır. Örneğin, ses temelli ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ses ve harf ayrımını tam yapamayan velilerin sesi çıkarmak yerine harfin adını öğretmeleri okumaya geçiş süreçlerinde (özellikle sestem heceye geçiş aşamasında) önemli sorunlara sebep olabilmektedir (Akyol, 2013; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2019). Bu durum, salgın döneminde zorunlu olarak uzaktan eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminde çok daha önemli bir hale gelmiş durumdadır. Çünkü uzaktan çevrimiçi öğretim süreçlerinde, öğretmen tarafından sağlanamayan ya da sağlanması mümkün olmayan desteğin veli tarafından sağlanması beklenmektedir. Örneğin öğrencinin derse katılımı, bulunduğu ortamın derse uygun hale getirilmesi (ses, ışık, gürültü, oturma şekli vb. pek çok fiziksel ortamlar), ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesi, öğrenme eksikliklerinin desteklenmesi, gerektiğinde dönüt sağlanması, çocuğun motive edilmesi vb. pek çok desteğin veli tarafından sağlanması sürecin başarısı açısından oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalarda veliler; özellikle ilkokula uzaktan eğitimle geçiş sürecinde çocukların küçük yaşta olmaları nedeniyle kendi öğrenme sorumluluklarını alamadıklarını, çocuklarına bir nevi öğretmenlik yapmak zorunda kaldıklarını, ancak çoğu zaman ne yapacaklarını tam olarak bilemediklerini veya kendilerini yetersiz hissettikleri için desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Konca ve Çakır, 2021). Bu bağlamda Bayat (2014), velilerin ses temelli cümle yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretimine yönelik yetersizliklerinden veya ilgisizliklerinden dolayı yeterli veli desteğinin sağlanamadığı sonucuna ulaşırken; benzer şekilde Ekici Calın'da (2019) velilerin, ses temelli cümle yöntemini yeterince bilemediklerinden dolayı yanlış öğrenmelere sebep oldukları sonucuna ulaşmıştır. Can ve Köroğlu (2020) ise pek çok velinin ev dışında bir işte çalışma zorunluluğundan; böyle bir zorunluluğu olmayan velilerinde salgın sürecinde ev içi iş yükünün artmasından dolayı çocuklarına yeterli öğretim desteğini veremediğini savunmuşlardır. Sonuç olarak bu vb. çalışmaların bulguları da göz önünde bulundurulduğunda, özellikle de uzaktan çevrimiçi eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen veli katkısının da yeterli düzeyde sağlanamadığı söylenebilir.

Nitekim, bu çalışmanın bulgularında da salgın koşullarında (çoğunlukla uzaktan çevrimiçi) ilk okuma ve yazma öğrenimi gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun önemli düzeyde okuma hata ve sorunlarının olduğu, bazılarının ise hiç okuma öğrenmedikleri görülmüştür. Bu durum, ilk okuma yazma süreçlerinde öğretimin yüz yüze öğrenme ortamlarında yapılmasının, öğrencilerle yüz yüze ilgilenilmesinin ve eğitimin (veya eğitim desteğinin) işi bilen kişiler tarafından verilmesinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının salgın koşullarında öğrenim görme durumları incelendiğinde, yerleşim birimine göre yüz yüze öğrenim görme süreçlerinde farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu yüzden elde edilen bulgular il- ilçe ve belde-köy bağlamında da ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda birinci sınıfın ilk döneminde il ve ilçe merkezinden araştırmaya katılan ve salgın koşullarında 33 gün yarı zamanlı yüz yüze (yaklaşık 83 saat), 57 gün uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin (toplam 67 öğrenci) bulguları incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma düzeyi açısından yaklaşık %13'ünün (9 öğrenci) serbest okuma düzeyinde, %5'inin (3 öğrenci) öğretim düzeyinde ve %82'sinin de (55 öğrenci) endişe düzeyinde olduğu görülmektedir; il ve ilçe merkezlerine göre yüz yüze (33 gün yüz yüze tam zamanlı, yani 165 saat) daha fazla ilk okuma yazma öğrenimi görme şansı olan köy ve belde okullarından katılımcıların (toplam 37 öğrenci) aynı metni okumaya yönelik hataları incelendiğinde ise bu öğrencilerin de %8'inin (3 öğrenci) serbest okuma düzeyinde, %14'ünün (5 öğrenci) öğretim düzeyinde ve %78'inin de (29 öğrenci) endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, 33 gün yarı zamanlı (83 saat) yüz yüze, 57 gün uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrenciler ile 33 gün tam zamanlı (165 saat) yüz yüze, 57 gün uzaktan çevrimiçi dersler şeklinde ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrenciler arasında pek bir farkın olmadığını göstermektedir. Diğer okuma sorunları incelendiğinde de durumun benzer şekilde olduğu görülmüştür.

Yani, pandemi döneminde belde ve köylerde yüz yüze daha fazla ilk okuma yazma öğrenimi görme şansı olan öğrencilerle, il ve ilçe merkezlerinde yüz yüze daha az ilk okuma yazma öğrenimi görme şansı olan öğrencilerin okuma düzeyleri birbirine oldukça yakındır. Oysa, yüz yüze daha fazla öğrenim görme şansı olan öğrencilerin okuma düzeylerinin daha iyi olması beklenmekteydi. Ancak belde ve köylerde okuyan çocukların ebeveynlerinin veya diğer yetişkinlerinin öğrenim durumları, bu yetişkinlerin genellikle tarım ve hayvancılıkla uğraşmalarından dolayı çoğu zaman çocuklarla ilgilenememesi (büyük çocukların ise kendi derslerinden dolayı ilgilenememesi vb.), il ve ilçe merkezlerine göre erişim sorunlarının daha fazla yaşanması (bilindiği gibi ülkemizde kırsalda elektrik ve internet erişim sorunları daha fazla yaşanmaktadır) vb. faktörlerden dolayı daha dezavantajlı oldukları düşünülmektedir. Bu yüzden, belde ve köy okullarındaki çocukların daha fazla yüz yüze öğrenim görmelerinin onların okuma düzeylerini artırmadığı; fakat uzaktan eğitim süreçlerinde oluşan dezavantajlarının kapatılmasına önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir. Hatta bu dezavantajlara rağmen il ve ilçe merkezlerinde okuyan öğrencilere göre yüzdelik oran açısından daha az endişe düzeyinde öğrenci bulunmaktadır.

Özellikle belde de öğrenim gören çocukların ("BE" kodlu) okuma düzeyleri incelendiğinde, diğerlerine oranla daha iyi bir durumda oldukları görülmüştür. Yani, bu çocukların ailelerinin öğrenim durumlarının, çocukların öğrenimleriyle ilgilenebilme durumlarının, uzaktan eğitime erişim durumlarının vb. il ve ilçe merkezine oranla daha düşük olmasına rağmen okuma durumları daha iyidir. Bu durum, ilk okuma yazma öğretiminin öğretmen tarafından yüz yüze verilmesinin ve çocuklarla yakından ilgilenilmesinin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğrenimi gören öğrencilerin önemli bir bölümü yılsonunda hala kelime tanıma düzeyine erişememiş veya hiç okuyamamaktadırlar. Oysa normal yüz yüze eğitim-öğretim süreçlerinde birinci sınıf öğrencilerinin yılsonuna kadar seviyelerine uygun bir metni, dakikada 30 ile 60 kelime arası serbest okuma düzeyinde veya öğretim düzeyinde sesli olarak okumaları beklenmektedir. Ancak bu çalışmanın verilerine göre ilk okuma ve yazma öğretiminin çoğunlukla uzaktan çevrimiçi olarak yapılması nedeniyle öğrencilerin (araştırmaya katılanların) yaklaşık %80'i yılsonuna kadar yeterli düzeyde okumaya geçememiştir. Bu sonuç ilk okuma yazma öğretiminin, işin uzmanları tarafından yüz yüze öğrenme ortamlarında yapılmasının ve öğrencilerle bire bir ilgilenilmesinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Bu sonuçlar doğrultusunda,

- İlk okuma yazma çağındaki çocuklar genellikle kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecek seviyeye erişemedikleri göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitim süreçlerinde velilerin, çocuklarının öğrenme görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri için yakından ilgilenmeleri oldukça önem arz etmektedir. Yani veliler, uzaktan eğitim süreçlerinde çocukların derse katılım, dinleme, etkinlik ve uygulamalara katılım, ders ödev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme vb. faaliyetleri gerçekleştirmelerini sağlamalıdır.
- Ebeveyn veya evdeki yetişkinlerin özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde çocukların öğrenmelerini kontrol ederek öğrenme desteği vermesi; bu süreçte gerekli tekrar ve alıştırmaları yaptırması, varsa çocuğun öğrenme eksiklerini gidermek için uygun materyal ve yöntemlerle öğretim süreçlerini desteklemesi de gerekebilir. Bu yüzden ebeveyn veya ilgili yetişkinin, çocuğun öğrenmesine katkıda bulunmak için ilk okuma yazma öğretim programlarına katılması veya konuyu bilen birinden destek alması önerilir.
- Uzaktan eğitimin zorunlu olduğu koşullar göz önünde bulundurularak, mevcut ilk okuma yazma yöntemi konusunda velilerin bilinçlendirilmesi ve çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerinin öğretilmesi, bu çalışmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi oldukça önemlidir. Bu yüzden velilerin ilk okuma yazma süreçlerine yönelik bilinçlendirilmeleri önerilir. Öte yandan velilerin bilinçlendirilmesi konusu sadece uzaktan eğitim süreçleri için geçerli değildir. Yukarıda da belirtildiği gibi veliler ilk okuma yazma konusunda öğretmenlerin en büyük yardımcılarıdır ve her zaman çocuklarının başarılarında önemli bir role sahiptirler. Bu yüzden çocuğu ilkokula başlayacak velilere kurslar açılarak başarılı olanlara sertifika verilebilir. Hatta velilerin teşvik edilmesi için çocuklarına bilinçli bir şekilde destek olanların (öğrencilerin durumları da göz önünde bulundurularak) ödüllendirilmeleri önerilir.
- Bu çalışma, salgın sürecindeki 2020-2021 eğitim-öğretim yılı sonunda yapılmıştır. Bu süreçte ilk okuma yazma öğrenimi gören çocukların ilerleyen süreçlerdeki durumlarını inceleyen çalışmaların da yapılması önerilir.

Etik Metni

“Bu çalışma, araştırma ve yayın prensipleri ile etik ölçütler gözetilerek hazırlanmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu’nun 21.04. 2021 tarih 2021.06.178 karar sayılı Etik Kurul Onayı ile Nevşehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün E-82671082-44-24278384 sayılı araştırma izin olurları alınmıştır. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.”

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: 1. yazarın makaleye katkı oranı %50; 2. yazarın makaleye katkı oranı %50’dir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (13. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri (8. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 45-67.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge-Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (57), 192–206. DOI: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (46), 409-427.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı (5. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13 (3), 759-775. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 12. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, N. ve Köroğlu, Y. (2020). Covid-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3 (4), 370-380.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2021). *İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, H. (2015). *Yanlış Analizi Envanteri’nin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), s. 633-655. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76924>
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 360-380.

- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 76-88. <https://sbd.aku.edu.tr/VI2/gulerer.pdf>
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller (5. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 23-33.
- Gür Erdoğan, D. ve Ayanoğlu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128. DOI: 10.14689/enad.28.5
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7 (40), 1088-1094.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11. Baskı)*. Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (32. Baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1 (1), 55-73. DOI: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekteştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress*, 1-2 Eylül, ss.17-22, https://www.researchgate.net/publication/344418456_Covid-19_Salgini_Surecinde_Turkiye'de_Gerceklestirilen_Uzaktan_Egitimin_Degerlendirilmesi
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4), 107-119.
- Konca, A. S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (2), 520-545.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],(2019).*Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021). *İlk okuma-yazma öğretmen kılavuz kitabı: 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, A. ve Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analiz envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (16), 35-46.
- Rasinski, T. (2007). *Effective teaching of reading: From phonics to fluency*.
http://www.timrasinski.com/presentations/phonics_to_fluency.pdf
- Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi (3th Edition)*. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Eds). Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi.
- Uğur Göçmez, A. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 936-955.
- Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction, grades K-3. *Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://www.amazon.com/Research-Based-Methods-Reading-Instruction-Grades/dp/0871209462?asin=0871209462&revisionId=&format=4&depth=1>
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı: Anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler (2. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2021). Pandemi Süreci ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7 (49), 2025-2038.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 38-50.