



## Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Programının COVID-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi: Okuma Becerileri \*\*

Şükran TOK<sup>2</sup>, Sevda DOLAPÇIOĞLU<sup>2</sup>, Emel KULAKSIZ<sup>3</sup>

### Özet

COVID-19'un ortaya çıkmasıyla birlikte dil öğretimi de dahil olmak üzere eğitimin pek çok alanında uzaktan eğitim uygulaması zorunlu hale gelmiştir. Ancak online eğitimde öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları yüz yüze eğitime göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle bu çalışma, uzaktan eğitimde okuma becerisine yönelik dil öğrenen ve öğretenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek okuduğunu anlama ve program geliştirmeyi kolaylaştırıcı çıkarımlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla 13 öğrenci ve 4 öğretim elemanı ile görüşme yapılarak yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve online ders kayıtları aracılığıyla toplanmış ve veri tutarlılığı NVIVO-12 içerik analizi ile kontrol edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin ilgi alanlarına giren metinleri daha iyi anlayabildiklerini, kelime bilgisinin detayları anlama ve ana fikir bulmayı doğrudan etkilediğini, uzaktan eğitimde öğrenme ortamı veya motivasyon eksikliği gibi sorunların yaşanabileceğini ve bilinmeyen kelime ve ana fikri bulma stratejilerinin sınırlı olduğunu veya stratejik olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerin uzaktan eğitimde okuma becerisi derslerinde kullandıkları stratejilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

### Makale Bilgileri

Araştırma  
Makalesi

Gönderim Tarihi  
12/06/2023  
Kabul Tarihi  
02/04/2024  
Yayın Tarihi  
15/05/2024

### Anahtar Kelimeler

Okuma  
becerileri,  
Uzaktan eğitim,  
İhtiyaç analizi,  
Program  
geliştirme

1 İzmir Demokrasi Üniversitesi, 0000-0002-8367-615X, [sukran.tok@idu.edu.tr](mailto:sukran.tok@idu.edu.tr)

2 Mustafa Kemal Üniversitesi, 0000-00002-2707-1744, [sdolapcioglu@mku.edu.tr](mailto:sdolapcioglu@mku.edu.tr)

3 Milli Savunma Üniversitesi, 0000-0003-1877-7283, [kulaksizemel@gmail.com](mailto:kulaksizemel@gmail.com)

### Atıf:

Tok, Ş., Dolapçioğlu, S. ve Kulaksız, E. (2024). Yabancı diller yüksekokulu İngilizce programının COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde geliştirilmesine ilişkin bir ihtiyaç analizi: Okuma becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAUEFD]*, 61, 335-361. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1313025>

## Giriş

İngilizce tüm dünyada akademik çalışmaların ortak dili olarak kabul edilmekte ve adayların iş başvurularında dil yeterliliklerini kanıtlamaları beklenmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki çoğu üniversite %100 veya %30 İngilizce eğitim vermektedir ve yabancı dil hazırlık programları öğrencilerin akademik dersleri ve kariyer gelişimleri için çok önemlidir. Fajri ve Saputri'nin (2020) belirttiği gibi eğitim hayatını sorunsuz ve verimli bir şekilde tamamlamak isteyen öğrencilerin amaçlarından biri de bu sebeple İngilizce dil becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda hazırlık sınıfı, üniversite öğrencilerinin yabancı dil becerilerini geliştirmek için iki akademik yarıyıl yoğun yabancı dil eğitimi vermektedir ve alınan eğitim, öğrencilerin dil becerilerinin seviyesine göre farklılık göstermektedir.

Okuma, İngilizce öğrenmede öğrencilerin bilişlerini geliştirmelerine, kelime dağarcığı oluşturmalarına ve keyif almalarına olanak tanıyan kritik bir beceridir (Lekawael ve Ferdinandus, 2021). Günümüzde okuma, öğrenme için hala güçlü bir araçtır ve şüphesiz dünya çapındaki eğitim sistemlerinde çok önemli bir unsurdur (Vuong ve diğerleri 2021). Bununla birlikte, okuma becerilerinin öğretimi karmaşık bir konudur ve öğrenci yeterliliği, yaşı, motivasyonu, öğretmen faktörü, program, materyaller ve öğrenme bağlamından etkilenir (Grabe, 2006). Dreyer ve Nell'in (2003) belirttiği gibi, üniversite öğrencileri okuma becerilerini geliştirmenin ve okuma stratejilerini uygulamanın onların içerik bilgilerini ve dolaylı olarak akademik performanslarını geliştirebileceğinin farkına varmalıdır. Ancak bazı öğrenciler, okuma alışkanlıklarındaki hataları kabul etmeden etkisiz stratejiler kullanabilmektedir (Ehri ve diğerleri, 2017; Inkelaar ve Simpson, 2015; Klingner ve Vaughn, 2016; National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2017; Perfetti ve diğerleri, 1985; Pressley ve diğerleri, 2001; Swanson ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda dersler yoluyla öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Hamra'nın (2010) öne sürdüğü gibi okuma, uygulama gerektiren bir beceridir ve alıştırmalar, okuma bilgisi, stratejileri ve öğrenci katılımını gerektirir.

Pandeminin yol açtığı krizler, dünyada sağlık (WHO, 2023), ekonomi (IMF, 2022), turizm (UNWTO, 2022) ve eğitim (UNESCO, 2022) başta olmak üzere, pek çok sektör için sayısız sorunu beraberinde getirmiştir. Tüm öğretmenler video konferans düzenleme, hesap oluşturma veya farklı türde dosyaları, sunumları veya kayıtları paylaşma konusunda yeterince bilgili olmadığı belirlenmiştir. MS Teams veya Zoom gibi yeni çevrimiçi öğretim yazılımlarına alışmak için sınırlı zamana sahip olmak da ayrıca bir zorluk teşkil etmiştir (Ślaski ve diğerleri, 2020).

COVID-19 pandemisinin dünyadaki yıkıcı etkisinin ardından (Reimers ve Schleicher, 2020), böyle bir kriz döneminde çocukların ve gençlerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek hayati önem taşımaktadır (Grabe, 2006). Öğretim tasarımının önemli bir bileşeni, öğrenci ihtiyaçlarının analizidir.

Grabowski'ye (2004) göre araştırmacı, gerçek ihtiyaı tanımlamak ve ihtiyaçlar ile mevcut ğretim tasarımı arasındaki boşluğu kapatmak için ihtiyaç analizi yoluyla veri toplar. Toplanan veriler, belirli bir bağlamda hedef grup için uygun olan içerik, sıralama, dağıtım ve ğretim stratejileri için bir temel içerir. Yapılan alışmalar ışığında, ihtiyaç değerlendirmesi, stratejik ğretim kararları vermede önemli bir işlev görmüştür. Öte yandan Lekawael ve Ferdinandus'un (2021) belirttiği gibi, öğretmenlerin okuma materyalleri tasarlamadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri gerekir. İhtiyaç analizleri, eğitim sürecindeki beklentilerin ve aksaklıkların belirlenmesi için gereklidir. Holme ve Chalausaeng (2006), ğrencilerin kendi ihtiyaçlarını belirlemenin, onların kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine neden olabileceğini öne sürmüştür. İlgili alışmalar ışığında, bu çalışma mevcut sorunları hem ğrenci hem de ğretmen açısından incelemekte, ihtiyaçları hakkında fikir vermekte ve okuma eğitiminin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. İhtiyaç analizi sonuçları incelenerek ğrenci beklentileri ve hedefleri daha doğru belirlenebilir ve öğretme-öğrenme ortamı etkin bir şekilde planlanabilir. İhtiyaç analizi, etkili eğitim planlamasının ilk adımıdır ve öğretmenlerin öğrenme sürecine daha verimli katkı sağlayan ğretim modellerini planlamalarına yardımcı olmayı amaçlar. Ancak Eslami (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin ve ğretim elemanlarının ihtiyaç ve beklentileri arasında bir uyumsuzluk vardır. Hamra ve Syatriana (2012) tarafından yapılan araştırma ise, ğrenci ihtiyaçlarına göre oluşturulan bir okuma ğretim modelinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu nedenle bu çalışmada bu uyumu sağlamak amacıyla sadece ğretmen görüşlerine değil, ğrenci görüşlerine ve ders gözlemlerine de yer verilmiştir. şimdiye kadar yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında genellikle sadece dil öğrenme problemleri (Akmal Qızı, 2021; zmat ve Senemoğlu, 2021) veya uzaktan eğitim problemleri (Digtyar ve diğerleri, 2019; Yüce, 2019; Xabibullaevna, 2021) incelenmiştir ve ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, uzaktan eğitim sürecindeki problem ve ihtiyaçlara dair hem ğrenci hem de ğretmen görüşlerini değerlendirmesi bakımından alana katkı sağlamaktadır.

### **Yabancı Dil Eğitiminde Okuma Becerisine İlişkin Alanyazın Taraması**

Okuma, dil bilgisi ve gerçek dünya bilgisinin kullanılmasını gerektiren etkileşimli bir süreçtir (Stanovich, 2009). Okuyucuların okumaya ilişkin işelleştirdikleri modelleri ve inançları da okuma performanslarını etkilemektedir. Okuma becerisinin bireysel bir yetenek olduğu düşüncesi, onun özünde toplumsal bir yapıya sahip olmasıyla sorgulanmaktadır. Okuma pratikleri, belirli bağlamlar içinde ortaklaşa inşa edilir, okuyucunun sosyal ve kültürel geçmişi tarafından şekillendirilir ve metinle etkileşiminin amacından etkilenir. (McGuire ve Kress, 2018). Pearson ve Paris (1993), ocukların okumaya dair inançlarının, örneğin okumayı kolay mı zor mu bulduklarının, okuma performanslarını etkileyebileceğini savunuyor. Duke (2000) ise, okuyucuların kendine güvenlerinin, yani okumayı etkin bir

şekilde yapabileceklerine dair inançlarının önemini tartışıyor. Duke, kendilerini iyi okuyucu olarak gören öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla dayanıklılık gösterme eğiliminde olduğunu iddia ediyor. Yabancı dilde okumayı etkileyen diğer bir faktör de okuduğunu anlamamanın kültürler arası boyutudur. Araştırmalar, okuyucuların tanıdık kültürlerle ilgili metinleri okurken okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Nunnan, 1999). Hedge'e (2000) göre yabancı dilde okuma, metni anlamlandırma sürecinde etkin bir beceridir. Hedge (2000), Nunnan'a (1999) ek olarak, iyi bir okuyucunun sözcükleri, gramer yapılarını ve diğer dilsel özellikleri hızlı ve doğru bir şekilde deşifre edebileceğine dikkat çeker. Akıcı bir okuyucu, özellikle iyi bir dil yapısı bilgisine sahiptir ve birçok kelime türünü otomatik olarak tanıyabilir. Yabancı dilde okuma, okunma amacına göre farklı türlere sahiptir. Hedge (2000) bu türleri alıcı okuma, yansıtıcı okuma, göz gezdirme, tarama ve yoğun okuma olarak sınıflandırır. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dil okuma becerilerinin gelecekteki amaçlarının belirlenmesi, uygun materyallerin hazırlanması ve etkinliklerin uygulanması gerekmektedir.

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden biridir. Özmat ve Senemoğlu (2021), çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki en büyük sorunlarının ders kitaplarındaki yetersiz iletişim alıştırmaları olduğunu bulmuşlardır. Özgüven eksikliği (Dörnyei, 2005; Chappelle, 2001), kalabalık sınıflar (Hattie, 2009; Nye ve Hedges, 1998) ve disiplin sorunları (Freiberg ve Robinson, 2007; Weisten ve Sprague, 2000) da dil öğrenenler için büyük engellerdir. Uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretiminde bu sorunların bir kısmı çözülebilirken, farklı değişkenlerin ortaya çıkması ile yeni sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, uzaktan eğitimde teknoloji sayesinde daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanılabilirken, yüz yüze eğitime göre öğrenci kameraları ve mikrofonları aynı anda veya sıklıkla açık olmadığından sınıf yönetimi ve katılımını sağlamak zordur.

Dreyer ve Nel'in (2003) yaptığı bir araştırmaya göre okuma stratejilerini öğretmek, öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme sağlamaktadır. Araştırmacılar, teknolojik olarak geliştirilmiş bir ortamda okumayı öğrenmenin faydalarını, teknolojinin mevcut olduğu her yerde ve her zaman daha fazla kaynağa erişebilmek olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Phelps ve Shilling (2006), okuma becerileri öğretiminin matematik ve fen bilgisi gibi içerik bilgisi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Hamra ve Syatrana'nın (2010) etkileşimli okuduğunu anlama modelinde görüldüğü gibi, okuma becerilerinin öğretiminde yeni araç ve yöntemlerin kullanılması olumlu sonuçlar verebilir. Bu nedenle, Dreyer ve Nel'in (2003) belirttiği gibi, dil öğretmenleri olarak meslektaşlarımızla birlikte öğrencileri sınırlayan faktörleri ortaya çıkarmalı ve her öğrenciyi bunları değiştirecek bilgi ve stratejilerle donatmalıyız. Salam'a (2017) göre okuma dersine uygun materyallerin

geliştirilmesi okuma materyali bilgisi, okuma stratejisi, metin türü, metin stili, metin konusu, öğrenme etkinliği ve öğrenmenin değerlendirilmesi olmak üzere toplam yedi boyutta ele alınmalıdır. Salam (2017), okuma dersleri öğretiminin dikkate alınması gereken daha birçok bileşeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimi konusundaki uygulamalı bilgilerine yönelik, içerik bilgisine, öğrenci bilgisine ve öğrencinin öğrenmesi ve anlamasına odaklanan bir tipoloji geliştirilmelidir. Meijer vd., (1999), öğretmenlerin okuma becerileri öğretimindeki bilgilerinin çeşitliliğini vurgulamıştır. Moats'ın (2009) araştırmasına göre ise, okuma öğretilen öğrencilerin öğretmenlerinin bilgi, tutum ve görüşleri onların okuma becerilerinin gelişmesinde önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, uzaktan eğitimde okuma becerisi dersinde yaşanan sorunları ve ihtiyaçları hem öğrenci hem de öğretmen bakış açısıyla analiz etmekte ve değerlendirmektedir.

COVID-19 salgını, İngilizce Dil Öğretimi (ELT) alanını, özellikle okuma becerisi öğretimini önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmen adayları, eğitim planlarını uyarlamak ve teknolojiyle ilgili becerilerini geliştirmek zorunda kalmıştır (Tunaboşlu ve İnal, 2021). Sanal sınıflara geçiş, hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorluklar sunmuş, daha etkili öğretim araçlarına ihtiyaç doğurmuştur (Alotaibi, 2022). İngilizce dil öğretmenleri, interaktif sınıf deneyimlerinin kaybını yaşamış olsalar da uluslararası etkinliklere erişimin artmasından da faydalanmışlardır (Sukirman, 2023). Ortaokul öğrencileri, çevrimiçi öğrenmenin avantajlarını kabul etmelerine rağmen, yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Tümen-Akyıldız ve diğerleri 2021). Bu çalışmalar, salgın döneminde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde okuma öğretiminde yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

### **Yabancı Dil Eğitiminde Uzaktan Eğitim ile İlgili Alanyazın Taraması**

Teknolojinin günlük hayatımızda kullanımının artmasıyla önem kazanan uzaktan eğitim, Covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte bir zorunluluk haline gelmiştir. Ancak zaten zorlu bir süreç olan yabancı dil öğretimi, uzaktan eğitimin elzem hale gelmesiyle daha büyük bir sınava dönüşmüştür. Yüce'nin (2019) belirttiği gibi çevrimiçi eğitimde sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatini çekmede güçlük, odaklanma ve dikkat sorunları, internet ve bilgisayar kullanımından kaynaklanan teknik sorunlar ve web araçlarının kullanımı gibi birçok sorun bildirilmiştir.

Digtyar vd.,'ne (2019) göre uzaktan eğitim ortamında çok sayıda öğrenciyi yönetmenin zorlukları, her öğrenciye bireysel olarak zaman ayrılarak ve yeni bilgi teknolojilerinden yararlanılarak aşılabılır. Kalabalık sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kontrol etmesi zordur. Trajanovic vd., (2007) tarafından yapılan bir çalışma yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitim uygulama zorluğundan bahsetmiştir. Ancak, iletişim için en ileri teknoloji ve senkron ve asenkron araçları kullanarak bu sorunun aşılabileceğini öne sürmüştür. Doughty ve Long

(2003), uzaktan yabancı dil öğretiminin özelliklerinden bahsederken, sınıf dışında ikinci yabancı dile maruz kalmanın tipik yokluğuna, büyük gruplarda dil öğretimine kıyasla kursta kullanılan teknolojinin giriş takibinin göreceli kolaylığına, son tüketicilerin nispeten yüksek motivasyonuna, olgunluğuna ve çok yönlülüğüne ve bunların kombinasyonuna dikkat çekmiştir. Ayrıca bu tür değerlendirme araştırmalarını olağanüstü uygulanabilir ve umut verici olarak nitelendirmiştir. Vorobel ve Kim (2012), yabancı dil eğitiminde uzaktan eğitim ile ilgili 24 makaleyi inceledikleri çalışmada, uzaktan eğitim ile ilgili ağırlıklı olarak ders ve görev tasarımı, uzaktan işbirliği ve konferans, değerlendirme ve uzaktan eğitimde farklı formatlarda dil öğretimi odaklı çalışmalar bulmuşlardır- ancak Covid döneminde uzaktan eğitimde değil- bu da öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci katılımı konusunda daha derin araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci geri bildirim, kelime öğretimi, telaffuz, dilbilgisi ve okuma öğretimi gibi önemli konularda önemli bir eksiklik olduğunu altını çizmiştir.

Uzaktan eğitimde dil öğretimi sadece okuma ve yazma kısımlarından ziyade bir bütün olarak incelenmelidir. Ekmekçi (2015), öğrencilerin çoğunun içerik, biçim, okuma ve dilbilgisi bölümlerinden memnun olduğunu ancak eş zamanlı dersleri yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Ek olarak Malyuga ve Ponomarenko (2012), uzaktan eğitimin başarısının etkili öğretmen-öğrenci iletişimine bağlı olduğunu savunmaktadır. White (2007) ise, yabancı dil eğitimini yenilik ve kimlik açısından incelemiştir. White'a göre, bu tür bilgi ve teknoloji olanaklarından yararlanmak, yabancı dil öğretmenleri ile bilgi teknolojileri uzmanlarının yakın iş birliğini gerektirmektedir. Benzer şekilde Kıdemli (2010) araştırmasında, dil öğretmenlerinin, öğrencilerin hem öğretmenleri hem de akranları tarafından desteklendiği öğrenme topluluklarının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Son olarak Yüce (2019), yabancı dil eğitiminde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin, yenilikçi ve kullanıcı dostu multimedya araçlarıyla öğrenciler arasındaki iş birliğini artırabileceğini öne sürmüştür.

COVID-19 salgını, yabancı dil öğrenim ve öğretimi alanını temelden yeniden şekillendirmiştir. Çevrimiçi eğitime geçiş, hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurarak çeşitli etkiler doğurmuş olsa da fonetik öğretimi üzerindeki etkisi özel bir dikkat gerektirmektedir. Nguyen (2023) ve Yu ve Xu (2022), çevrimiçi öğrenimin öğrenciler ve eğitimciler için beceri gelişimini artırma ve esneklik sağlama gibi avantajlarını vurgulamaktadır. Ancak Nguyen (2023) ve Sukirman (2023) tarafından belgelendiği üzere, teknik zorluklar, sağlık sorunları ve sınıf yönetimi ve etkileşiminde yaşanan engeller gibi zorluklar da devam etmektedir. Popova ve Rozhdestvenskaya (2020), salgının fonetik öğrenim üzerindeki olumsuz etkisini vurgulayarak, öğrencilerin konsantrasyon, öz disiplin ve motivasyonla ilgili yaşadığı zorluklara dikkat çekmektedir. Buna rağmen,

Sukirman (2023) öngörülemez bir avantajı da ortaya koymaktadır: uluslararası etkinliklere ve eğitim kaynaklarına erişimde artış.

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışma, Covid-19 sürecinde hazırlık sınıfında yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almakta olan öğrencilerin özellikle okuma becerisinin öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek, bu sorunların ders öğretmenlerinin gözüyle değerlendirilmesini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesini amaçlamaktadır. Söz konusu çalışma, literatürde genellikle sadece öğrenci veya sadece öğretmen görüşü barındıran çalışmaların aksine, sorunların her iki perspektiften değerlendirilmesini sağlayarak ve çözüm önerileri açısından da sadece araştırmacıların değil bizzat dersi vermekte olan öğretmenlerin de görüşünü içermesi açısından alana katkı sağlamaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, var olan sorunların tespiti ve çözümü için çoklu bilgi kaynaklarını (gözlem, görüşme vb.) kullanarak önerilerde bulunmaya odaklanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; Creswell, 2016; Yin, 2009). Grabowski'ye (2004) göre, gözlemler ve görüşmeler genellikle ihtiyaç analizi uzmanları tarafından önerilen araçlardır. Benzer şekilde bu çalışmanın amacı da COVID-19 sürecinde devam eden eğitimdeki mevcut sorunları tespit etmektir. Çözüm olarak dil öğretiminde okuma becerisi olgusunda yaşanan sorunlara derinlemesine öneriler getirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen kapsamlı veriler bütüncül bir bakış açısıyla ve çoklu bilgi kaynakları kullanılarak (gözlem-görüşme) analiz edilerek raporlanmıştır.

### Katılımcılar

Katılımcılar, İzmir'de bir devlet üniversitesinde dil yeterliliği açısından orta öncesi hazırlık düzeyinde öğrenim gören on üç hazırlık öğrencisi ve burada görev yapan dört İngilizce öğretim görevlisidir. Kurumda on yedi farklı sınıf bulunmakta olup, bu sınıflardan on ikisi temel, üçü orta öncesi ve ikisi orta düzeyde İngilizce eğitimine başlamıştır. Öğrencilerin seviyeleri dönem başında yapılan seviye belirleme sınavına göre belirlenir. Haftalık ders saatleri öğrencilerin seviyelerine göre değişmekte olup sırasıyla 25, 22 ve 20 saattir. Hazırlık eğitiminde haftada ortalama üç ders okuma becerisine ayrılmaktadır. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında YÖK kararı gereği dersler asenkron derslerle desteklenerek uzaktan eğitim yoluyla online ders olarak yürütülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulunda mevcut öğretim üyesi sayısı yirmi olup, öğretim elemanlarının her biri en az yüksek lisans derecesine sahiptir. Her bir katılımcı, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme modeli (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) ile seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların

demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcı Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri*

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Ders verdiği seviye	Online eğitim tecrübesi
Öğretmen 1	Kadın	30	Yüksek Lisans	Başlangıç	Evet
Öğretmen 2	Kadın	32	Doktora (devam ediyor)	Orta öncesi	Evet
Öğretmen 3	Kadın	34	Doktora (devam ediyor)	Orta öncesi	Evet
Öğretmen 4	Kadın	47	Yüksek Lisans	Başlangıç	Evet

**Tablo 2**

*Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

	Cinsiyet	Yaş	İngilizce Seviyesi
Öğrenci 1	Kadın	17	Orta öncesi seviye
Öğrenci 2	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 3	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 4	Kadın	20	Orta öncesi seviye
Öğrenci 5	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 6	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 7	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 8	Erkek	19	Orta öncesi seviye
Öğrenci 9	Erkek	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 10	Erkek	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 11	Kadın	48	Orta öncesi seviye
Öğrenci 12	Kadın	18	Orta öncesi seviye
Öğrenci 13	Erkek	19	Orta öncesi seviye

Bulguların güvenilirliğini ve doğruluğunu sağlamak için katılımcılara çalışmadan çekilme hakları da hatırlatılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, geçerlik ve güvenilirliği artırmak için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve ders gözlemleri yoluyla, gözlem formu kullanılmadan toplanmıştır. Veri toplama araçları temel olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin okuma derslerinde zorlandıkları konuları ve okuma alt becerilerini (ana fikri bulma, ayrıntıları açıklama, çıkarım yapma, metindeki göndermeleri belirleme, kelime dağarcığı) belirleme amacına hizmet etmektedir. Bu amaçla öncelikle okuma becerisinin öğretimine yönelik alanyazın ve rubrikler taranmış, alt beceriler belirlenmiş ve buna göre görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk aşaması olan görüşme, program geliştirme alanında profesör ve doçent unvanına sahip iki akademisyenden uzman görüşü alındıktan sonra veri toplamak için kullanılmıştır ve verilerin toplanması için ilgili kurumdan etik kurul izni ve



dersi gözlemlenecek katılımcılardan onam alınmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve bulguları desteklemek amacıyla dört farklı öğretim elemanının okuma dersleri okuma alt becerileri doğrultusunda gözlemlenmiş ve incelenmiştir. Gözlemler, haftada iki ders saati okuma olmak üzere toplam sekiz ders saatinden oluşmakta ve dört öğretim elemanının ders kayıtlarının izlenmesi, yazıya dökülmesi ve analiz edilmesini içermektedir. Gözlem, gözlemlenen kişilere müdahale edilmediği için doğrudan gözlem, katılımcıların gözlemden haberdar olması nedeniyle açık gözlem olarak tanımlanabilir (Kawulich, 2012).

Bu çalışmada öğrencilere aşağıdaki yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur:

1. Öğrenci olarak uzaktan eğitim yaparken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Zorlandığınız noktalar nelerdir?

2. Uzaktan eğitim sürecinde kursa katılımınızı etkileyen faktörleri açıklayabilir misiniz?

3. Genel olarak okuma metinlerindeki ana fikri anlayabiliyor musunuz? Anlamakta zorlandığınız şeylerin sebepleri neler olabilir? Kolaylaştırıcı faktörler neler olabilir? Ana fikri daha kolay belirlemek için önerileriniz nelerdir?

4. Okuma etkinliklerindeki detayları ne kadar iyi anlıyorsunuz? Detayları anlamakta zorlandığınız şeylerin sebebi ne olabilir? Kolaylaştırıcı faktörler neler olabilir? Metindeki ayrıntılar nasıl daha kolay bulunabilirsiniz?

5. Okurken bilmediğiniz kelimeleri gördüğünüzde ne yaparsınız/hissedersiniz? Bilmediğin kelimelerle nasıl daha iyi başa çıkabilirsiniz?

6. Okuma etkinliklerinde metindeki göndermeleri belirleyebilir misiniz? Örneğin, zamirlerin veya sıfatların ne veya kimler için kullanıldığını fark edebiliyor musunuz? Referans sorularına nasıl daha başarılı cevap verebilirsiniz?

7. Okuma etkinliklerindeki çıkarım sorularını cevaplayabilir misiniz? Bunlarla ilgili zorluk çekmenizın sebepleri neler olabilir? Çıkarım sorularını daha başarılı cevaplamak için önerileriniz nelerdir?

8. Okuma parçalarında yazarın yazma amacını veya tutumunu belirleyebilir misiniz? Bu konuda kendinizi geliştirmenize ne yardımcı olur?

Aynı amaçla öğretim elemanlarına yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Öğretmen olarak uzaktan eğitim yaparken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Zorlandığınız noktalar nelerdir?

2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörleri açıklayabilir misiniz?

3. Dersinizde okuma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?

- Ana fikri bulmak
- Ayrıntıları anlama
- Çıkarım yapmak
- Kelime bilgisi
- Metindeki referansları belirleme

4. Bu sorunlar göz önüne alındığında okuma becerisinin öğretimine yönelik önerileriniz nelerdir?

### **Veri Toplama**

Mevcut çalışma, 2020-2021 akademik yılında yürütülmüştür. Katılımcılara öncelikle çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, bu bilimsel çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılar için uygun görüşme tarih ve saati belirlenmiş ve Microsoft Teams program aracılığıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak kayıt altına alınmış ve görüşmeler yazıya dökülmüştür. Araştırmanın ikinci aşaması olan ders gözlemi için öğretim elemanlarından okuma becerisi dersi kayıtları istenmiş ve bu dersler alanyazın taraması ile belirlenen okuma alt becerileri doğrultusunda incelenmiştir.

### **Veri Analizi**

Öğrenciler ve öğretim elemanları ile Türkçe olarak yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Metin ve Ünal (2022) tarafından belirtildiği üzere, içerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde (örnekleme, kodlama, kategorilendirme vb.) birçok farklı materyali, doküman, metin ve evrak gibi, nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşma amacıyla analiz etmeyi hedefleyen bir nitel araştırma yöntemi içinde yer alan bir tekniktir. Bu şekilde, bir konu veya alandaki genel eğilimleri belirlemek mümkün olmaktadır. Bu yöntemle elde edilen sonuçların, gelecekte planlanan çalışmalara rehberlik etmesi ve hedeflenen konulara odaklanması beklenmektedir. Bu araştırmanın ana hedefi, eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan betimsel içerik analizi yönteminin, diğer sosyal bilimler alanlarında da uygulanabilir olabilmesi için analiz sürecinin nasıl gerçekleştirileceği konusundaki soruları gidermektir (Ültay ve diğerleri, 2021). Bunun için öncelikle hangi verilerin hangi okuma dersi alt becerisini içerdiği renk kodlaması ile belirlenmiştir. Veriler ayrıca NVIVO-12 programına yüklenmiş ve kategorize edilerek analiz edilmiştir. Veriler kod bütünlüğü açısından üç araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve kod bütünlüğü sağlanmıştır. Puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde "Cohen's Kappa" formülü kullanılmış ve bulgular bölümünde her bir kod

için değerler verilmiştir. Cohen's Kappa (k) = .83 mükemmel uyum düzeyinde bulunmuştur.

### Bulgular

Bulgular, öğrenci görüşlerine dayalı bulgular ve öğretmen gözlem-görüşme bulguları olarak iki kategoride sunulmuştur (bkz. Tablo 3 ve Şekil 1).

#### Tablo 3

*Covid-19 Uzaktan Eğitimde Okuduğunu Anlama Sorunlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Temalar	N	R	Cohen's Kappa (k) Kappa Katsayısı
Ana Fikri Bulma	12	21	.92
Kelime Bilgisi	10	14	.86
Strateji Kullanımı	7	7	.98
Uzaktan Eğitim Süreci	13	25	.85
Öğrenme Ortamı	4	5	.65
Teknolojik Altyapı	6	6	.96
Sistemsel Etkileşim	9	11	.99
Avantajlar (+)	2	2	.82
Detayların Açıklanması	11	19	.84
Kelime Bilgisi	7	11	.82
Strateji Kullanımı	10	7	.86
Metin İçindeki Atıfları Belirleme	12	14	.84
Hata Yapma Kaygısı	1	1	.82
Çıkarımda Bulunma	10	15	.81
Kelime Bilgisi	6	8	.81
Strateji Kullanımı	6	7	.82
Yazarın Amacını Bulma	12	14	.81
Kelime Öğrenme	11	15	.78

(N=Katılımcı sayısı, R=Kod tekrar sayısı)

Covid-19 pandemi önlemleri kapsamında uzaktan eğitim yoluyla yürütülen

okuma derslerinde yaşanan sorunların başında uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar da gelmektedir. Ayrıca ana fikri bulma, ayrıntıları açıklama, çıkarımda bulunma, kelime öğrenme, yazarın amacını bulma, metindeki alıntıları belirleme ve hata yapmaktan korkma boyutlarında da sorunlar olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunların öğrenme ortamından, teknolojik altyapıdan ve sistemsel etkileşimden kaynaklandığı görülmüştür.

Öğrenciler konuma bağlı olarak öğrenme ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurların varlığını şu şekilde vurgulamışlardır:

*Online eğitimde odamda olduğum için aklım başka şeylere gidebiliyor. Bunun dışında başka bir sorunum yok (Öğrenci 1).*

*Örneğin uyandığım evdeyim. Rahat bir ortamdayım. Tamamen odaklanmak çok zor. Tabii ki odaklanmaya çalışıyorum ama bu kolaylıkta tabii ki pek bir şey olmuyor (Öğrenci 2).*

Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde teknolojik altyapı kaynaklı sorunların varlığına da dikkat çekmiştir:

*Bazen bağlantı kopması olabiliyor mesela bazen ekranı paylaşırken slayt geç çıkabiliyor ekranımıza. Bu tür problemler olabilir. O yüzden bazen cevap veremiyorum. Bunun dışında örneğin sınavlarda kopukluk olabiliyor (Öğrenci 11).*

*Genel olarak şu an kendi durumuma bakacak olursak daha çok internet kaynaklı bir sorun olduğunu düşünüyorum. İnternetin kesilmesi (Öğrenci 8).*

Konuşma ve genel olarak sistemsel etkileşimdeki sorunlar şu şekilde belirtilmiştir:

*Zorlandığım noktalar genel olarak benimle ilgili değil, seslerin karışması ya da sıra alma ya da başka bir şeyin gerçek hayattaki gibi olmamasından kaynaklanıyor. Bundan hoşlanmadım (Öğrenci 10).*

*Nasıl diyebilirim. Derslere katılma isteği duymuyorum ama sanki yüz yüze olsaydım, beni böyle katılmaya teşvik ederdi. Diğerleri zaten engel oluyor. Karışıklık var (Öğrenci 13).*

*Derse girerken ya sesler üst üste geliyor ya da ben derse girerken başkası araya giriyor o yüzden sadece bu tür bir problemimiz var (Öğrenci 4).*

Öğrencilerden ikisi uzaktan eğitimin bazı avantajları olduğunu belirtmiştir:

*Aslında, çok ve isteyerek katılıyorum. Gerçekten zamanın nasıl geçtiğini bilmiyorum. .... Ben asla sıkılmam. Zaman nasıl da uçuyor... Çok iyi hissettiriyor. Bu salgın sürecinde bana çok iyi davrandınız. Öğrenmeyi zaten seviyorum. Açıkçası benim için çok iyi oldu (Öğrenci 13).*

*Bilgisayarı açıp derse katılmak benim için çok rahattı. Yani kendi hazırlığımı söyleyeyim, herhangi bir hazırlığım yoktu (Öğrenci 8).*

Öğrenci görüşme verilerinden hareketle uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dil öğrenimine katılımını olumsuz etkileyen başlıca faktörlerin internet kullanımından kaynaklanan sorunlar, bağlantı-teknoloji, sistemsel etkileşim ve öğrenme ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar olduğu söylenebilir.

Diğer bir bulgu ise 'kelime bilgisi', 'okuma stratejisini kullanmadaki eksiklikler' ana fikri bulma, ayrıntıları açıklama ve okuma becerisinden çıkarımlarda bulunma sorunlarının başında gelmektedir. Bu bulgu önemli bir ihtiyacın varlığına işaret etmektedir. Öğrenciler konu ile ilgili sorunlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Aklıma ana fikri bulmakla ilgili bir şey gelmiyor ama yani... Ana fikri bulmak için genellikle ilk cümlelere bakarım. Bunun dışında hiçbir şey yapmıyorum. Hemen belli oluyor (Öğrenci 1).*

*Genel olarak, örneğin, geçen kelimelere daha fazla odaklanarak konunun ne olduğunu anlayabileceğimi düşünüyorum. İşte bu kadar (Öğrenci 7).*

*Eğer kelimeleri anlarsam, onları çabucak bulurum. Benim bununla ilgili bir sorunum yok (Öğrenci 12).*

*Metni yorumlayamıyorsam, bilmediğim çok kelime varsa ya da o anda kilometrelerce uzaktaysam bunlar benim için çok büyük etkenler (Öğrenci 3).*

*Aslında detayları kaçırmamın asıl sebebinin daha önce de söylediğim gibi kelime dağarcığı olduğunu düşünüyorum. Yani kelimeleri bilsek çok detaya girmezdik ama... Onu geliştirecek şeyler yapabiliriz (Öğrenci 4).*

Öğrenciler kelimeleri öğrenmek için çeviriye bakma, tahminde bulunma, kelimenin kökünü bulma, sözlüğe bakma, müzik dinleme ve film izleme gibi farklı yolları kullandıklarını belirtmişlerdir:

*İlk başta şaşırıyorum, yani ilk defa olduğu için bilmediğim bir kelime görüyorum. Sonra tüm cümleyi okurum. Ne olabileceğini tahmin ediyorum. Bazen, kelime bileşik bir kelimeyse, örneğin, kökünü falan bilip bilmediğime bakarım. Eğer bilsem, nasıl bir şey olduğunu tahmin ederim. Bulamazsam doğrudan sözlüğe bakarım (Öğrenci 1).*

*Kelime bilgimin iyi olduğunu düşündüğüm için kendimi kötü hissederim. Ama bilmek için yazıyorum. Alfabetik sırayla. Hatta kolayca bulup hatırlamak için defterlere sıralarım (Öğrenci 13).*

*Bazen çok basit olan şeyleri unutuyorum ve direk bir şeyler yaptığımı biliyorum, hani sözlük kullanıyorum ya da telefonda çeviriyi açıyorum. Tabii çeviri çok doğru değil ama hemen böyle bakmaya*

*çalışıyorum. Not alıyorum. Bu kadar. Bunları bir şekilde halletmeye çalışıyorum (Öğrenci 2).*

*Sonra kelimenin türüne bakıyorum. Bulamazsam sözlükte ararım veya çevirisini kullanırım (Öğrenci 7).*

Öğrenciler (Öğrenci 7-2), ana fikri bulma, ayrıntıları açıklama ve çıkarımda bulunma becerilerinin gelişimindeki sorunların başında 'sözcük bilgisi' olduğunu belirterek, çeviriyi sözcük öğrenme aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin metinde aşına olmadıkları kelimelerle karşılaştıklarında beklenen stratejilere ek olarak çeviri programlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin kelime öğrenimi ile ilgili bazı stratejileri öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğrenciler ayrıca yazarın amacını bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci, metin ilgilerini çekerse yazarın amacını bulabileceklerini belirtmişlerdir:

*Bunu gerçekten bilmiyorum (Öğrenci 2).*

*Hayır, bunu tanımlayamıyorum (Öğrenci 5).*

*Tanımlayabilirim ama 100 üzerinden 50 veririm herhalde, o yüzden bunu Türkçe de yapabilirim diyemem (Öğrenci 8).*

*Yani sadece okumaktansa onun hakkında kendi çıkarımlarımı yapıp sonra yazarı hakkında düşünmek daha tatmin edici oluyor benim için (Öğrenci 3).*

*Mesela kedilerle ilgili olan diğerine göre zor değildi. O ikincisinde çıkarım yapmak daha zordu (Öğrenci 7).*

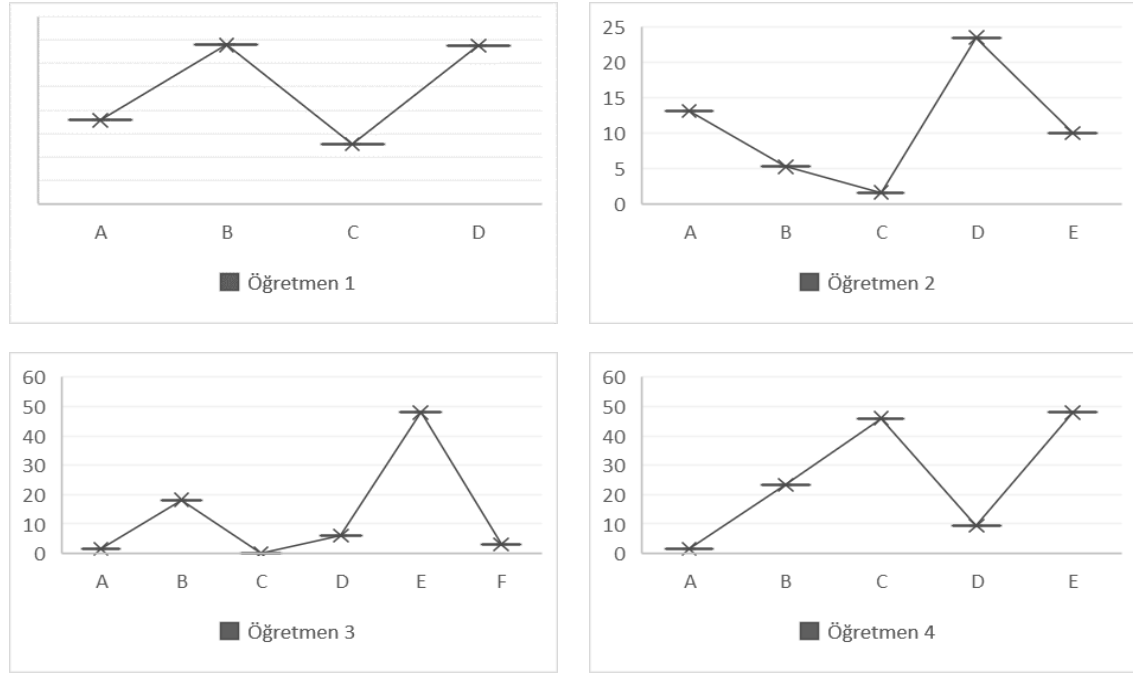
Hata yapma ve dilbilgisi sorunu yaşayan öğrenciler dışında, öğrencilerin tamamına yakını (n=12) metindeki göndermeleri belirlemede sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir:

*Benim de bir sorunum var. Katılmak istiyorum Aktif olmak istiyorum ama bu şekilde biraz özgüven eksikliğim var. Katılmak üzereyken sanki yanlış ya da eksik bir şey söyleyebilmişim gibi..... (Öğrenci 4).*

*Çok zor sorular varsa çok nadir yani çok zor olduğunda zorlanırım ama bunun dışında hiç zorlanmam. (Öğrenci 5).*

*Evet, size şunu söyleyeyim. İlk dersinizde İngilizce zamirleri ve sıfatları düşündünüz. Hani zamirin anlamı, sıfatın anlamı... Çünkü benim hiç ihtiyacım olmadı. Muhtemelen onları cümlede sıfat olarak kullandım (Öğrenci 9).*

Öğrenci görüşlerine ek olarak öğretmen görüşlerine dayalı görüşme ve gözlem bulguları sentezlenerek sunulmuştur (bkz. Şekil 1).

**Şekil 1***Öğretmen Ders Kaydına İlişkin Gözlem Bulguları: Etkinlik Sıklığı*

**A: Ana fikri bulma; B: Detayları açıklama; C: Kelime Bilgisi; D: Uzaktan Eğitim Problemleri; E: Referans Soruları Sorma; F: Not alma**

Okuma dersinde üç öğretmen daha çok referans soruları sormaya odaklanırken, bir öğretmen daha çok detayları açıklamaya odaklanmıştır. Farklı yeterlik düzeylerinde öğretim yapan tüm öğretmenler ana fikri bulma ve ayrıntıları açıklama etkinliklerini yapmışlardır. Kelime çalışmaları her öğretmen için farklı sıklıkta yapılmaktadır. Problemler genellikle kelime bilgisi etkinlikleri ve uzaktan eğitim problemleriyle ilgilidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitimden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

..... birkaç öğrenci çevrimiçi görünse de öğretmen seslendiğinde cevap vermediler (Öğretmen 1).

..... internet bağlantısından dolayı görüntü ve ses donduğu için öğretmen ve öğrenci birbirini anlamakta güçlük çekti (Öğretmen 2).

..... İlk başta sınıf sessizdi, sonra iki öğrenci aynı anda soruyu cevapladı ve sesler karıştı. (Öğretmen 4).

..... Birkaç öğrenci aynı anda cevap verdiğinde, cevabı anlamak zorlaştı. Söz almanın bazen kafa karışıklığına neden olduğu görülüyor ve öğrencilerin çoğu sessiz kalmayı ve derse katılmamayı tercih ediyor (Öğretmen 3).

Kelime dağarcığıyla ilgili olarak, öğretmenler farklı sıklıkta etkinliklere yer vermektedirler. Ancak öğrenciler tarafından ders boyunca bu konuda bazı etkisiz stratejiler kullanıldığı belirtilmiştir:

..... Soruları cevaplarırken bir öğrenci İngilizce kelimenin anlamını sorduğunda bir öğrenci Türkçe cevap verdi (Öğretmen 1).

..... Daha sonra öğrencilere sorarak bilmediğini düşündüğü kelimelerin anlamlarını kontrol etti. Öğrenciler kelimelerin anlamlarını Türkçe söylemeyi tercih ettiler (Öğretmen 2).

Dersinde kelime alıştırmalarına en çok yer veren öğretmen 4 konu ile ilgili olarak şunları belirtmiştir:

..... Öğretmen öğrencilere okuma parçasında geçen cümleyi öğretmek için önce günlük hayatlarından hatırlayabilecekleri bir soru sormuş ve öğrenciler soruyu bu cümle ile cevaplamıştır.

İncelenen ders kayıtlarından hareketle her öğretmenin derslerinde ana fikri bulma ve ayrıntıları açıklamaya yönelik etkinliklere yer vermesi dikkat çekicidir ve araştırmacıların bu konudaki gözlemi şu şekildedir:

.....Bir sonraki etkinlikte öğretmen öğrencilerden grup olarak metni okuyup metnin konusuna uygun bir paragraf yazıp metne eklemelerini istemiştir (Öğretmen 1).

Öğretmen 3 bu etkinlikte öğrencilere doğrudan ana fikri sormak yerine farklı bir strateji bulmalarını sağlamıştır. Bu yaklaşımın öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

...Başka bir öğrenciye son paragrafı okuması için görev verdi ve okumanın sonunda paragrafın ne hakkında olduğunu sordu. Öğrenci paragrafın ne hakkında olduğunu söyledikten sonra detay ekleme ihtiyacı hissetmiştir (Öğretmen 2).

Öğretmenlerin ders kayıtlarında ana fikir ve konuları belirtirken ayrıntı ekleme ihtiyacı hissettikleri göz önüne alındığında öğrencilerin okuma derslerinde paragrafın ana fikrini ve konusunu belirlemede zorlandıkları görülmektedir.

Öğretmen 3 ve Öğretmen 4 derslerinde en çok referans soruları kullanmışlardır:

.....Referans soruların yer aldığı bir sonraki metinde öğretmen ilk soruyu öğrencilere açıklayarak cevaplamış ve öğrencilere metni okumaları ve soruları cevaplamaları için süre vermiştir. Süre dolduktan sonra öğretmen soruyu cevaplamak için kimin gönüllü olduğunu sormuştur. İlk birkaç soru öğrenciler tarafından sorunsuz bir şekilde cevaplanmıştır (Öğretmen 3).

..... Öğretmen referans sorularında sadece şahıs zamirlerinin sorulmadığını vurgulamıştır. Öğrencilerle birlikte bir metin daha okumuşlar ve orada geçen zamirleri bir arada bulmuşlardır. Bir sonraki



*alıştırma referans soru alıştırmasıydı ve öğretmen öğrencilere 3-4 dakika süre vererek soruları cevaplamalarını istemiştir (Öğretmen 4).*

Gözlem bulgularına paralel olarak görüşme bulguları da okuduğunu anlama dersinde yaşanan temel sorunların uzaktan eğitim ve kelime dağarcığından kaynaklanan sorunlar olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, okumayı motive eden teknoloji tabanlı araçların veya kısa ders kitabı etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Kelime bilgisi temasında öğretmenlerin tamamı öğrencilerin belirli bir okuma stratejilerinin olmadığını veya bu stratejileri yanlış kullandıklarını belirtmişlerdir:

*Bu konuda zorlanıyorlar çünkü bir kelimeyi söylediklerinde, bilmedikleri bir kelimeyse, onu nasıl yapacaklarına ve nasıl bulacaklarına dair ister istemez bir korku ve kaygı yaşıyorlar. Hatta bununla ilgili bana soruları bile oldu (Öğretmen 2).*

*Bence kelime dağarcığıyla ilgili en büyük sorun, öğrencilerin kelimeleri etkisiz stratejilerle öğrenmeye çalışmaları. Öğrencilerimin çoğu bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında hemen bir sözlüğe veya çeviri programına yöneliyorlar. Anlamı tahmin etmeye ya da çıkarım yapmaya çalışmazlar (Öğretmen 3).*

*Kelime dağarcığı problemlerine çoğunlukla etkisiz kelime öğrenme teknikleri neden olur. Şimdi bazı öğrenciler çok kelime çalıştıklarını söylediğinde ve nasıl çalıştıklarını sorduğumda öğrencilerim sola İngilizce, sağ tarafa Türkçe yazdıklarını söylüyorlar. Öyle çalıştıklarını söylüyorlar mesela en büyük sorun kelimeleri içselleştirememek yani kelimeleri İngilizce ifade edememek (Öğretmen 4).*

Öğretmenlerin tamamı okuduğunu anlama etkinliklerini gerçekleştirirken uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir:

*Derslerimde gözlemlediğim en büyük sorun öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime göre daha az olması. Diğer bir deyişle öğrencilerin derse katılımını sağlamakta zorlanıyorum. Sonuçta öğrenciler kameralarını açmıyorlar. Onlarla göz teması kuramayız. Kısacası ders anlatırken öğrencilerin gerçekten bizi dinleyip dinlemediğini kontrol etme şansımız yok (Öğretmen 3).*

*Bazılarının hala bilgisayarı yok. Bu yüzden ders esnasında telefon kullanmakta zorlanabilirler veya internet ile ilgili sıkıntı yaşayabilirler. İnternet yüzünden giriş yapamayacaklarını söyledikleri zamanlar çok oldu. Ayrıca ev ortamından dolayı yani kişisel sebeplerden dolayı zorlanabilirler (Öğretmen 2).*

*Covid sürecinin dışında düşünürsek online eğitimdeki en büyük sorun zaman yönetiminde iyi olamamaları. Bu nedenle dersi izlemeleri*

*gerekir çünkü online eğitim veren okullarda genellikle şu imkân vardır; öğrenciler ders kayıtlarını daha sonra izleyebilirler (Öğretmen 4).*

Tüm öğretmenler, teknoloji tabanlı araçlarla okumaya karşı olumlu tutum geliştirmenin ve öğrencileri okumaya motive etmenin yollarını aramayı önermiştir. Ayrıca Öğretmen 3 okuma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini; Öğretmen 4 ise kitaplara daha kısa metinlerin dahil edilmesini önermiştir:

*Öğrencilere kendilerini daha motive hissetmeleri için okuma stratejileri de öğretebiliriz (Öğretmen 3).*

*Çok okumaları ve üzerine bir şeyler üretmeleri gerekiyor, bunu sürekli yapmak zorundalar. Yani böyle bir araç olabilir. Öğrencilere daha kapsamlı okumalar verilebilir. Bana sordular mesela, ben de paylaştım. Hatta okuyabilecekleri uygulamaları paylaştım (Öğretmen 2).*

*Öncelikle daha kısa metinler kullanılmalı, özellikle geliştirilecek çok alan varsa, daha kısa metinler -basit anlamda değil- öğrenciye bu şekilde baktığında tüm motivasyonunu ve umutsuzluğunu kaybetmesine neden olmayacak metinler kullanılmalıdır. "Bununla başa çıkabilirim" hissi yaratacak olanlar. (Öğretmen 4).*

Ana fikri bulma konusunda öğrencilerin özellikle yönergeyi anlamada ve metindeki ayrıntıları ana fikirden ayırt edememede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir:

*Örneğin, öğrenciler ana fikri bulmak için bir metinde nereye bakacaklarını bilemiyorlar. Örneğin, bir önceki derste onlara anlattığıma rağmen orada olmasalardı, öğrettiğim konuyu nerede arayacaklarını anlayamayabilirler. Örneğin okuma dersinde zorlandıkları için bir şey okuyup da anlamıyorlarsa, anlatan kimse yoksa daha da zorlanıyorlar (Öğretmen 2).*

*Öğrenciler ana fikrin ne olduğunu anlamakta zorlanabiliyorlar. Özellikle cevap verirken detayların ana fikirle ilgili bir şey olduğunu düşünebilirler (Öğretmen 3).*

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda, diğer pek çok çalışmada olduğu gibi senkron derslere katılım sürecinde uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür (Alraimi ve diğerleri, 2022; Andel ve diğerleri, 2020; Carbajal-Carrera, 2021; Dziuban ve diğerleri, 2019; Morrison ve diğerleri, 2021; Özüdoğru, 2020; Rasmitadila ve diğerleri, 2020; Vaughan ve diğerleri, 2021). Bazı öğretmenler genellikle Web'de bulunan kaynakların türü hakkında sınırlı bir anlayışa, sınırlı araştırma becerilerine ve sınıflarında Web tabanlı kaynakları hazırlama ve kullanma konusunda sınırlı becerilere sahip olabilirler. Örneğin Farisa vd.,'nin (2022) çalışması, öğretmenlerin yetkinliklerinin sınıflarında tüm bilişim teknolojileri araçlarını neredeyse tamamen entegre etmekten nadiren kullanmaya kadar çeşitlilik

gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmek için bilişim teknolojileri ortamını ve araçlarını anlayabilmek ve kullanabilmek için daha fazla bilişim teknolojileri ile ilgili mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyduklarını öne sürmektedir. Ahmed ve Tümen-Akyıldız (2022) da araştırmaları sonucunda İngilizce öğretiminde yabancı dil (EFL) öğretmenleri de, bu araçları kullanma becerilerini geliştirmek ve dijital yerli haline gelmek için eğitim ve seminerlere ihtiyaç duyduklarını ifade ettiler. Grabowski'nin (2004) araştırmasının bir sonucu olarak, sınıfta Web kullanımını kolaylaştıran veya engelleyen öğretmen faktörleri arasında tutum, beceri ve bilgi yer almaktadır. Trajanovic vd., (2007), uzaktan eğitimde en büyük sorunun öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını artırmak için ne tür etkinlikler yapabilecekleri konusunda stratejiler paylaşılabilir veya motivasyonlarını artırmak için neler yapılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulabilir. Bu sayede öğrenciler okuma derslerini yeniden planlayarak öğrenme sürecine daha fazla dahil olabilirler. Yüce'nin (2019) araştırmasında öğretmenler, uzaktan eğitimde okuma ve dinleme becerilerinin öğretiminin diğer dil becerilerine göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çevrimiçi yabancı dil öğreniminin temel sorunlarının yüz yüze etkileşim, odaklanma, web araçları ve teknoloji tabanlı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile uyumludur. Benzer şekilde, Digtyar vd., (2019), üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla dil öğreniminde öğrencilere düzenli mesleki destek, yüksek motivasyon ve gerekli elektronik kaynakların sağlanmasının öğretimin kalitesini artırabileceğini belirtmişlerdir. Ślaski vd., (2020), üniversite ortamında uzaktan eğitimin sorunlarını farklı bir bakış açısıyla incelemişlerdir. Pandemi kaynaklı uzaktan eğitim, pandemi döneminde teknoloji iyi kullanılarak fırsata dönüştürülebilir. Öğrenci davranışları ve akademisyenlerle ilgili sorunlar uzaktan eğitime hazır değildir. Bu ihtiyaçlara yönelik multimedya uygulamaları kullanılarak sorun yaşayanların bireysel olarak yenilenmesine olanak sağlanır.

Kelime öğrenmek, herhangi bir hedef dili öğrenmenin hayati bir parçası olarak kabul edilir ve kelime öğrenmek, dil becerilerini geliştirir. Hashemi (2021) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okuma becerilerinden kelime bilgisinin öğrencilerin çıkarımda bulunma, ayrıntıları anlama ve ana fikri bulma alt becerilerini doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmamızda kelime öğrenimine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde ve uygulanmasında halen önemli eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. Grabe'ye (2006) göre, okuduğunu anlama ile kelime dağarcığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu durum, öğrencilerin kelime bilgilerindeki eksikliklerin veya bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme konusundaki eksikliklerinin çıkarımda bulunma, detayları anlama ve ana fikri bulma becerileri konusunda büyük bir engel oluşturduğunu hatta kelime bilgisinin bu alt bölümleri öğrenmenin ön

koşulu olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Vorobel ve Kim'in (2012) de vurguladığı gibi, uzaktan eğitimde kelime öğretimi ve okuma becerilerinin eksikliğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Eshonqulova (2021), tüm yabancı dil becerilerinin temelini oluşturduğunu belirterek kelime bilgisinin önemini vurgulamıştır.

Nurkamto vd., (2021) yabancı dil öğretmenleriyle yaptıkları örnek durum incelemesinde, öğrencilerin okuduklarını anlamadaki eksikliklerinin çoğunlukla okuma stratejisi eksikliğinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamını ve ana fikri bulma teknikleri sınırlı olduğu veya stratejik olmadığı bulunmuştur. Bu veriler ışığında, okuduğunu anlamayı geliştirmek için bilinmeyen kelimelerin anlamlarının nasıl tahmin edileceği konusunda daha kapsamlı bir strateji eğitimi verilmesi, kelime çalışmaları ve kelime tekrarlarına ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrencilerin ana fikri bulma başarısının düşük olması, ana fikri nerede bulacağını bilmeme, yüzeysel tarama tekniğine aşına olmama veya bu konuda yeterince pratik yapmama gibi sebeplerden de kaynaklanabilir. Ediger'e (2006) göre, yabancı dil öğrenenler için stratejik yeterlilik önemlidir. Bu bağlamda, strateji öğretimine yönelik daha fazla çalışma içerecek şekilde okuma derslerinin planlanması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilir. Kelime öğrenme yoluna ilişkin bulgulardan biri de öğrencilerin metinde bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında uygulamaları beklenen stratejilerin yanı sıra çeviri programları kullandıklarıdır. Bu bulgu, öğrencilerin kelime öğrenimi ile ilgili bazı stratejileri öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir. Eshonqulova (2021) da öğrencilerin dili anlama sorunlarının kaynağının kelime bilgisi eksikliği olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Başkan ve Ustabulut (2020) "Yabancı dilde okuma becerisinin gelişmesi için bireylerin öncelikle hedef dildeki metinleri doğru anlamaları gerekir" görüşündedirler ve bunun için de kelime bilgisinin yeterli olması gerektiğini eklemektedir.

Öğrencilerin ilgi alanları ve bakış açıları, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Lekawael ve Ferdinandus (2021), öğrencilerin zevk için okumaya dayalı "kapsamlı okuma" deneyimlerini nasıl deneyimlediklerini incelemiştir. Bu yaklaşım, İngilizce kelime dağarcığını ve okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır. Vuong vd., (2021), öğrencilerin kişisel tercihlerini anlayarak ve onlara kitap önerilerinde bulunarak onların okuyucu olarak okumaya olan ilgilerini artırabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun okuma metinlerini belirlemenin mümkün olmadığı durumlarda öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitap bulabilecekleri kaynaklarla tanıştırılması ilgilerini artırabilir. Holme ve Chalauisaeng'in (2006) araştırma bulgularında vurguladıkları gibi öğrencilerin belirledikleri metinleri okumaları okuma becerilerinin daha etkili bir şekilde öğrenilmesini destekleyecektir. Pandemi sürecinde anadili İngilizce olmayan ülkelerin yaşadığı dil öğrenme sorunları artmıştır. Bu çalışma, derinlemesine çözüm odaklı çalışmalar yapmak için odaklanması gereken ihtiyaç ve çözümlerin haritasını sunmaktadır.

Yabancı dil eğitimindeki ihtiyaçlara yönelik çalışmaların yapılmasının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim ile okuma dersleri arasındaki farklılıklar, öğrenci ve öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarından kaynaklanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları ortak paydada değerlendirilmelidir. Okuma dersleri uzaktan eğitimdeki sorunları en aza indirecek şekilde yeniden planlanmalıdır.

Bu araştırma nitel bir araştırmadır; bu nedenle çalışmanın sonuçları farklı öğrenme ortamları, öğrenciler ve öğretmenler için genellenemez. Bulgular ayrıca uzaktan eğitimde sadece okuma derslerine odaklanmış olup, yaşanan sorunlar veya aynı öğrenci ve öğretmen grubunun algıları diğer dil becerileri için farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın karma yöntemle ve daha büyük bir örneklem grubuyla tekrarlanması daha güvenilir bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Benzer şekilde bu çalışmadaki sorunları çözmeyi amaçlayan ancak farklı dil becerilerine odaklanan çalışmaların artması da dil öğretimi sürecine katkı sağlayabilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler etik kurulunun 07.12.2020 tarih ve 2020/12-13 sayılı karar izni ile yapılmıştır.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

**Yazar Katkısı:** Yazarların eşit katılımı.

### Kaynakça

- Ahmed, K. H. & Tümen Akyıldız, S. (2022). Determining the role of digital literacy in EFL teaching concerning the views of Turkish EFL teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 966-986.  
<https://doi.org/10.29000/rumelide.1164991>
- Akmal Qızı, H. M. (2021). Teaching a foreign language in the system of distance learning. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 8(1), 78-81.
- Alraimi, A. M., Al-Zaydi, I. M., & Al-Hattami, A. H. (2022). Online learning during COVID-19: A systematic review of the literature. *Sustainability*, 14(2), 770.
- Alotaibi, N. (2022). EFL vocabulary acquisition through reading courses during Covid-19. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 14(4), 999-1014.
- Andel, S. J., Fisher, K., & Johnson, L. (2020). Challenges and strategies for synchronous online teaching and learning. *The Journal of Distance Education*, 35(3), 98-111.

- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma) [Comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language (listening and reading)]. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific Research Methods]. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carbajal-Carrera, A. (2021). The impact of synchronous online learning on student engagement and learning outcomes. *Revista de Educación Superior*, 50(195), 133-151.
- Chapelle, C. A. (2001). *Self-confidence in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı, (M. Aydın, Trans.). In M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches], (pp. 69-110). Siyasal Kitapevi.
- Digtyar, O., Fomina, N., Anyushenkova, O., Esina, L., & Zakirova, E. (2019). The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school. *Proceedings of EDULEARN19 Conference*, Spain, 10531-10535. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2658>
- Dörnyei, Z. (2005). The role of self-confidence in second language acquisition. In M. H. Dörnyei & S. D. Ryan (Eds.), *Motivating learners: Strategies for language learning* (pp. 223-238). Cambridge University Press.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning, *Language Learning & Technology*, 7 (3), 50-80. <http://dx.doi.org/10125/25214>
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00047-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00047-2)
- Duke, L. L. (2000). What good readers know about reading: *Literacy in the 21st century*. Scholastic.
- Dziuban, C. D., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. K., & Sitzmann, T. (2019). *The online teaching playbook: Practical advice for new and experienced instructors*. Routledge.
- Ediger, A. M. (2006). Developing strategic L2 readers... by reading for authentic purposes. In E. Uso´-Juan, & A.Marti´nez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp.303-328). Walter de Gruyter GmbH & Co.

- Ehri, L. C., Nunes, T., Willows, D. M., Gentleman, S., Moats, L. C., Shanahan, T., Duke, N. K., & Baumann, J. F. (2017). *Effective reading instruction: A comprehensive guide to teaching all students to read*. Routledge.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: Evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 390–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487>
- Eshonqulova, M. T. (2021). Theme: vocabulary teaching strategies in English. *Polish Science Journal*, 1(34), 27-29.
- Eslami, Z. R. (2010). Teachers' voice vs. students' voice: a needs analysis approach to English for academic purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p3>
- Fajri, D. R., & Saputri, S. W. (2020). Need analysis in curriculum development of English syllabus at Banten Jaya University. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.47080/jeltl.v3i2.969>
- Farisa, E., Sunggingwati, D., Susilo, S. (2023). Teachers' competencies and students' attitudes toward ICT at an EFL secondary school. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 24(3), 224-239.
- Freiberg, H. J., & Robinson, C. M. (2007). The effects of classroom climate on student learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 237-248.
- Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. In E. Uso´-Juan & A. Martı´nez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 279-302). Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Grabowski, B.L. (2004). Needs assessment-informing instructional decision making in a large technology-based project. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives* (p.171-192). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamra, A., & Syatriana, E. (2010). Developing a model of teaching reading comprehension for EFL students. *TEFLIN Journal*, 21(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v21i1/27-40>
- Hamra, A., & Syatriana, E. (2012). A model of reading teaching for university EFL students: needs analysis and model design. *English Language Teaching*, 5(10), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n10p1>
- Hashemi, A. (2021). The effects of using games on teaching vocabulary in reading comprehension: a case of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9 (2), 181-191. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.846480>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.

- Holme, R., & Chalauisaeng, B. (2006). The learner as needs analyst: The use of participatory appraisal in the EAP reading classroom. *English for Specific Purposes*, 25, 403–419. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.01.003>  
<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064>
- Inkelaar, M., & Simpson, M. (2015). Teaching reading strategies to improve reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 27(4), 661-689. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9302-9>
- International Monetary Fund (IMF) (2022). World economic outlook: crisis, recovery, and resilience - October 2022. *World Economic Outlook*, 1-200.
- Kawulich, B. B. (2012). Collecting data through observation. In Wagner, C. & Kawulich, B. B. & Garner, M. (Eds.), *Doing social research: A global context* (pp. 150–160). McGraw Hill.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2016). Reading strategies instruction: *Research-based practices for improving comprehension*. Guilford Press.
- Lekawael, R. F. J. L., & Ferdinandus, M. S. (2021). Investigating undergraduate students' perceptions of extensive reading toward their vocabulary mastery in English department of Pattimura University Ambon. *English Review: Journal of English Education*, 9(2), 119-128. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i2.4362>
- Malyuga, E., & V. Ponomarenko, E. V. (2012). Distance teaching english for specific purposes. *Proceedings of the ICERI*, Spain, 4530-4536.
- McGuire, S. R., & Kress, G. R. (2018). *Literacy as social practice*. Routledge.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15, 59-84. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00045-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00045-6)
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22, 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Morrison, G. R., Bozeman, W. C., & Kemp, J. E. (2021). *Online course design and development: Best practices*. Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2017). *Teaching reading to students who are struggling: Evidence-based practices*. NIH Publication No. 17-3855.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. MA: Heinle & Heinle.
- Nurkamto, J. Drahati, N. A., Ngadiso, & Karlina, Y. (2021). Teachers' beliefs and practices in teaching reading at Islamic secondary schools in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10 (3), 667-676. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31753>



- Nye, B., & Hedges, L. V. (1998). The impact of class size on student learning. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 237-248.
- Nguyen, T. T. (2023). Perspectives on English language teaching and learning during Covid-19 pandemic. *Journal of Contemporary Language Research, 2*(1), 16–32. <https://doi.org/10.58803/JCLR.2023.168988>
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2021). Difficulties in learning English by EFL students in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 54* (1), 141-173. <https://doi.org/10.30964/auebfd.742803>
- Özüdoğru, G. (2020). Teacher experiences and perspectives in conducting synchronous classes: Affordances and challenges. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 19*(4), 22-31.
- Pearson, P. D., & Paris, A. H. (1993). Children's thinking about reading: Developing a theory of mind. In S. B. Yussen & A. M. Kagan (Eds.), *Handbook of children's cognitive development* (pp. 243-310). Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. A., Finger, E. J., Beck, C. M., & Bellugi, U. (1985). Reading strategies of good and poor readers. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 787-806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.787>
- Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal, 105*(1), 31-48. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_articles/5](https://repository.upenn.edu/cpre_articles/5)
- Pressley, M., Wilson, J., Echevarría, M., & Afflerbach, P. (2001). *Reading strategies instruction: A comprehensive guide to enhancing literacy*. Guilford Press.
- Popova, M. V. & Rozhdestvenskaya, E. I. (2020). the impact of the coronavirus pandemic (COVID-19) consequences on phonetic aspect of a foreign language teaching in specialized linguistic specialties at universities. *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.052>
- Rasmitadila, A., Rahmawati, Y., & Sari, K. (2020). Problems and solutions in synchronous online learning. *Indonesian Journal of Informatics Education, 18*(1), 31-38.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. OECD. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf)
- Salam, S. (2017). Developing needs analysis based-reading comprehension learning materials: A study on the Indonesian language study program students. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(4), 105-113. <http://dx.doi.org/10.7575/aiall.v8n.4p.105>
- Senior, R. (2010). Connectivity: A framework for understanding effective language teaching in face-to-face and online learning communities. *RELC Journal, 41*(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0033688210375775>

- Ślaski, P., Grzelak, M., & Rykała, M. (2020). Higher education – related problems during covid-19 pandemic, *European Research Studies Journal*, XXIII (3), 167-186. <https://doi.org/10.35808/ersj/1860>
- Stanovich, K. E. (2009). Constructing literacy: The close engagement model of reading. In R. K. Guthrie & J. I. Stone (Eds.), *Handbook of the psychology of education* (pp. 185-213). Academic Press.
- Sukirman, S. (2023). Exploring the impacts of the Covid-19 pandemic on English language teachers. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.21580/vjv12i216998>
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. W., & Petscher, Y. (2009). The effects of explicit reading instruction on the reading comprehension of struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 139-150. <https://doi.org/10.1177/002221940904200203>
- Trajanovic, M., Domazet, D., & Misic-Ilic. B. (2007). Distance learning and foreign language teaching. *Proceedings of the Balkan Conference in Informatics*, Bulgaria, 441-452.
- Tunaboylu, O. & İnal, S. (2021). Covid-19 through the lenses of Turkish student teachers of English. *European Journal of Education Studies*, 8 (3), 359-371. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3666>
- Tümen-Akyıldız, S., Çelik, V. & Ahmed, K. H. (2021). The impact of Covid-19 pandemic on EFL classes through the lenses of secondary learners. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (4), 389–406. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4210>
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2022). Global education monitoring report 2022: closing the learning crisis. *Global Education Monitoring Report*, 1-200.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2021). *Teaching online: A practical guide*. Routledge.
- Vorobel, O., & Kim, D. (2012). Language teaching at a distance: an overview of research. *CALICO Journal*, 29 (3), 548-562. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29>.
- Vuong, Q.H., Nguyen, M.H., & Le, T.T. (2021). Home scholarly culture, book selection reason, and academic performance: pathways to book reading interest among secondary school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 468–495. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020034>
- Weinstein, R. S., & Sprague, J. R. (2000). The impact of classroom discipline problems on student learning. In K. A. Renninger & W. H. Marsh (Eds.), *Handbook of motivation in education* (pp. 477-501). Academic Press.

- White, C. (2007). Innovation and identity in distance language learning and teaching, *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 97-110. <https://doi.org/10.2167/illt45.0>
- World Health Organization (WHO) (2023). COVID-19 pandemic: situation report - 20 July 2023. *COVID-19 Situation Report*, 1-20.
- World Tourism Organization (UNWTO) (2022). Tourism recovery and resilience: a strategic path to 2030. *Tourism Review*, 1-200.
- Xabibullaevna, A. Z. (2021). Problems of distance learning of foreign languages in the field of non-philological education. *Journal NX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 6(10), 186-188. <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/250>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research-design and methods*. Sage Publication.
- Yu, L. & Xu, L. (2022). Research on the online learning experience of South Asian students during COVID-19. *Journal of International Students*, 12(S1), 45-60. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS1.4607>.
- Yüce, E. (2019). Possible problems in online foreign language teaching at a university context. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 75-86.



## A Needs Analysis on the Development of English Teaching Program for the School of Foreign Languages During the COVID-19 Distance Education Process: Reading Skills \*

Şükran TOK<sup>1</sup>, Sevda DOLAPÇIOĞLU<sup>2</sup>, Emel KULAKSIZ<sup>3</sup>

### Abstract

*With the emergence of Covid-19, the implementation of distance education has become mandatory in various fields of education, including language teaching. However, the needs of students and instructors in online education may differ from face-to-face instruction. Therefore, this study aims to identify the needs of language learners and instructors related to reading skills in distance education and to present insights facilitating comprehension and program development. To achieve this goal, a qualitative research method, specifically the case study method, was adopted in this study, which involved interviews with 13 students and 4 instructors. Data were collected through semi-structured interviews and online class records, and data consistency was ensured through NVIVO-12 content analysis. The findings indicate that students can better comprehend texts related to their interests; vocabulary knowledge directly influences understanding details and identifying main ideas; issues such as the learning environment or lack of motivation can arise in distance education; and strategies for finding unknown words and main ideas may be limited or non-strategic. In this context, it can be suggested that the strategies used by students in distance education for reading skills need to be improved.*

### Article Details

Research Article

Received  
12/06/2023

Accepted  
02/04/2024

Published  
15/05/2024

### Key words

Reading skills,  
Distance  
education,  
Needs analysis,  
Program  
development

<sup>1</sup> İzmir Democracy University, 0000-0002-8367-615X, [sukran.tok@idu.edu.tr](mailto:sukran.tok@idu.edu.tr)

<sup>2</sup> Mustafa Kemal University, 0000-00002-2707-1744, [sdolapcioglu@mku.edu.tr](mailto:sdolapcioglu@mku.edu.tr)

<sup>3</sup> National Defense University, 0000-0003-1877-7283, [kulaksizemel@gmail.com](mailto:kulaksizemel@gmail.com)

### Suggested Citation:

Tok, Ş., Dolapçioğlu, S. & Kulaksız, E. (2024). A needs analysis on the development of English teaching program for the school of foreign languages during the COVID-19 distance education process: Reading skills. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 61, 335-361. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1313025>

## Introduction

English is widely accepted as the common language for academic studies worldwide, and candidates are expected to demonstrate their language proficiency in job applications. Therefore, most universities in Turkey offer 100% or 30% of their education in English, and foreign language preparatory programs are crucial for students' academic courses and career development. As Fajri and Saputri (2020) noted, one of the goals of students aiming to complete their education smoothly and efficiently is to improve their English language skills. In this context, the preparatory class provides intensive foreign language education for two academic semesters to enhance the foreign language skills of university students, and the education received varies based on the students' language proficiency levels.

Reading is a critical skill that allows students to enhance their cognition, build vocabulary, and derive enjoyment from learning English (Lekawael & Ferdinandus, 2021). Reading remains a powerful tool for learning in the present day and is undoubtedly a crucial element in education systems worldwide (Vuong et al., 2021). However, the teaching of reading skills is a complex issue, influenced by factors such as student proficiency, age, motivation, teacher factors, program, materials, and learning context (Grabe, 2006). According to Dreyer and Nel (2003), university students should realize that improving reading skills and applying reading strategies can enhance their content knowledge and, indirectly, their academic performance. However, some students may use ineffective strategies without acknowledging errors in their reading habits (Ehri et al., 2017; Inkelaar & Simpson, 2015; Klingner & Vaughn, 2016; NICHHD, 2017; Perfetti et al., 1985; Pressley et al., 2001; Swanson et al., 2009). In this context, it is the responsibility of teachers to improve students' reading skills through lessons, as suggested by Hamra (2010), who emphasized that reading is a skill that requires practice and involves exercises, reading knowledge, strategies, and student participation.

The crises caused by the pandemic have brought numerous challenges to various sectors worldwide, including health (WHO, 2023), economy (IMF, 2022), tourism (UNWTO, 2022), and education (UNESCO, 2022). It has been determined that not all teachers are sufficiently knowledgeable about organizing video conferences, creating accounts, or sharing different types of files, presentations, or recordings. Additionally, adapting to new online teaching software such as MS Teams or Zoom within a limited time poses an additional challenge (Ślaski et al., 2020).

Following the devastating impact of the COVID-19 pandemic worldwide (Reimers and Schleicher, 2020), responding to the educational needs of children and young people during such a crisis

period is crucial (Grabe, 2006). An essential component of instructional design is the analysis of student needs. According to Grabowski (2004), researchers collect data through needs analysis to identify real needs and bridge the gap between needs and existing instructional design. The collected data include a foundation for content, sequencing, distribution, and instructional strategies suitable for the target group in a specific context. In light of previous studies, needs assessment has played a crucial role in making strategic instructional decisions. However, there is often a mismatch between the needs and expectations of students and instructors (Eslami, 2010). Research by Hamra and Syatriana (2012) demonstrated that a reading teaching model created according to student needs improved comprehension skills. Therefore, this study contributes to the field by not only considering teacher opinions but also including student perspectives and class observations to ensure harmony in addressing the issues and needs related to reading skills during distance education.

### **Literature Review on Reading Skills in Foreign Language Education:**

Reading is an interactive process that requires the use of both grammar and real-world knowledge (Stanovich, 2009). Models and beliefs internalized by readers about reading also influence their reading performance. The idea that reading proficiency is an individual skill is questioned because it inherently has a social structure. Reading practices are co-constructed within specific contexts, shaped by the reader's social and cultural background, and influenced by the purpose of interaction with the text (McGuire and Kress, 2018). Pearson and Paris (1993) argue that children's beliefs about reading, such as whether they find reading easy or difficult, can affect their reading performance. Duke (2000) discusses the importance of readers' self-confidence, and their belief in their ability to read effectively. According to Duke, students who see themselves as good readers tend to show more resilience when facing challenges.

Another factor affecting reading in a foreign language is the cross-cultural dimension of comprehension. Research indicates that readers are more successful in understanding texts related to familiar cultures (Nunan, 1999). Hedge (2000) suggests that reading in a foreign language is an active skill in the process of comprehending the text. She emphasizes that a good reader can decipher words, grammatical structures, and other linguistic features quickly and accurately. A fluent reader, especially one with a good knowledge of language structures, can recognize many types of words automatically. Reading in a foreign language has different types depending on the purpose of reading, classified by Hedge (2000) as receptive reading, reflective reading, skimming, scanning, and intensive reading. Therefore, it is necessary to

determine the future goals of students' foreign language reading skills, prepare appropriate materials, and implement activities accordingly.

Reading proficiency is one of the four fundamental skills in foreign language teaching. Özmat and Senemoğlu (2021) found that the biggest problems for students in foreign language learning were inadequate communication exercises in textbooks. Lack of self-confidence (Dörnyei, 2005; Chapelle, 2001), crowded classrooms (Hattie, 2009; Nye & Hedges, 1998), and discipline issues (Freiberg & Robinson, 2007; Weisten & Sprague, 2000) are significant barriers for language learners. While some of these problems can be addressed with distance education in foreign language teaching, new problems may arise due to different variables. For example, in distance education, more visual and auditory materials can be used thanks to technology. However, managing the class and ensuring participation are challenging because students' cameras and microphones are not open simultaneously or frequently compared to face-to-face instruction.

Teaching reading strategies, as shown in a study by Dreyer and Nel (2003), statistically significantly improves students' success in reading skills. Researchers define the benefits of learning to read in a technologically enhanced environment as the ability to access more resources anywhere and anytime technology is available. On the other hand, Phelps and Shilling (2006) emphasize that teaching reading skills requires content knowledge, such as mathematics and science. As seen in the interactive reading comprehension model proposed by Hamra and Syatriana (2010), using new tools and methods in teaching reading skills can yield positive results. Therefore, as stated by Dreyer and Nel (2003), language teachers should work with their colleagues to identify factors limiting students and equip each student with knowledge and strategies to change them. According to Salam (2017), developing suitable materials for reading lessons should consider seven dimensions: reading material knowledge, reading strategy, text type, text style, text topic, learning activity, and learning assessment. Salam (2017) revealed that there are many other components to consider in teaching reading lessons. A typology focusing on applied knowledge related to teachers' confidence in teaching reading comprehension, content knowledge, student knowledge, and student learning and understanding should be developed. Meijer et al., 1999, emphasized the diversity of teachers' knowledge about teaching reading skills. According to Moats (2009), teachers' knowledge, attitudes, and views on teaching reading are essential for the development of students' reading skills. Therefore, this study analyzes and evaluates the problems

and needs experienced in the reading skills class during distance education from both student and teacher perspectives.

The COVID-19 pandemic significantly affected English Language Teaching (ELT), especially the instruction of reading skills. Prospective teachers had to adapt their teaching plans and enhance their skills related to technology (Tunaboğlu & İnal, 2021). The transition to virtual classes posed challenges for both teachers and students, requiring the need for more effective teaching tools (Alotaibi, 2022). While English language teachers experienced the loss of interactive class experiences, they also benefited from increased access to international events (Sukirman, 2023). Middle school students expressed a preference for face-to-face education, despite accepting the advantages of online learning (Tümen-Akyıldız et al., 2021). These studies emphasize the need for innovative approaches to reading instruction in the English Teaching Department during the pandemic period.

### **Literature Review on Distance Language Education**

With the increasing use of technology in our daily lives, distance education has gained significance, becoming a necessity, particularly with the onset of the COVID-19 pandemic. However, foreign language education, already a challenging process, has turned into a greater test with the essentiality of distance learning. Difficulties in online education, such as challenges in class management, difficulties in capturing students' attention, focus and attention issues, technical problems arising from internet and computer use, and the use of web tools, have been reported as noted by Yüce (2019).

According to Digtyar et al., 2019, the challenges of managing a large number of students in a distance education environment can be overcome by allocating individual time to each student and utilizing new information technologies. Trajanovic et al., 2007, discussed the challenges of implementing distance education in foreign language teaching, suggesting that this challenge can be overcome by using state-of-the-art technology and synchronous/asynchronous tools for communication.

Doughty and Long (2003) highlighted the characteristics of distance foreign language teaching, such as the typical absence of exposure to a second foreign language outside the classroom, the relative ease of tracking input in the course compared to language teaching in large groups, the relatively high motivation, maturity, and versatility of end-users, considering them as promising and highly applicable aspects. Vorobel and Kim (2012) examined 24 articles on distance education in foreign language teaching, focusing on course and task design, distance collaboration and conferences, assessment, and studies on language teaching in different formats in distance education. However,



there is a need for deeper research on teacher-student communication and student participation, especially during the Covid era.

The study also emphasized significant deficiencies in areas such as teacher-student and student-student feedback, vocabulary teaching, pronunciation, grammar, and reading instruction. distance education in language teaching should be examined as a whole, not just in reading and writing. Ekmekçi (2015) found that while most students were satisfied with the content, form, reading, and grammar sections, they found synchronous lessons inadequate. Additionally, Malyuga and Ponomarenko (2012) argue that the success of distance education depends on effective teacher-student communication. White (2007) examined foreign language education in terms of innovation and identity, suggesting that leveraging such information and technology resources requires close collaboration between foreign language teachers and information technology experts. Similarly, Kidemli (2010) emphasized the important role of language teachers in creating and maintaining learning communities where students are supported by both teachers and peers. Finally, Yüce (2019) suggested that collaborative learning activities in foreign language education can enhance collaboration among students using innovative and user-friendly multimedia tools.

The COVID-19 pandemic has fundamentally reshaped the field of foreign language learning and teaching. The transition to online education, while bringing both positive and negative outcomes, requires special attention to its impact on phonetic education. Nguyen (2023) and Yu and Xu (2022) emphasize the advantages of online learning in enhancing skill development and providing flexibility for students and educators. However, technical challenges, health issues, and obstacles in class management and interaction continue to be ongoing difficulties, as documented by Nguyen (2023) and Sukirman (2023). Popova and Rozhdestvenskaya (2020) highlight the negative impact of the pandemic on phonetic learning, drawing attention to the challenges students face in concentration, self-discipline, and motivation. Nevertheless, Sukirman (2023) also points out an unforeseen advantage: an increase in access to international events and educational resources.

## **Methodology**

### **Research Purpose**

This study aims to identify the problems that students, specifically those studying English as a foreign language in a preparatory class during the COVID-19 period, face in the instruction of reading skills through distance education. The study also intends to evaluate these problems from the perspective of both the students and the instructors,

providing solutions to these issues. Unlike studies that often include only student or teacher opinions, this research contributes to the field by evaluating problems from both perspectives and incorporating the views of teachers who are actively delivering the course, offering solutions to the identified problems.

### **Research Design**

This study utilized the case study method, one of the qualitative research methods. Case studies focus on identifying existing problems and providing recommendations for solutions using multiple sources of information (observation, interviews, etc.) (Büyüköztürk et al., 2009; Creswell, 2016; Yin, 2009). According to Grabowski (2004), observations and interviews are commonly recommended tools by needs analysis experts. Similarly, the purpose of this study is to identify the current problems in ongoing education during the COVID-19 process using observations and interviews. In terms of solutions, in-depth recommendations are provided for the problems experienced in the phenomenon of reading skills instruction in language teaching. Comprehensive data obtained in this context are analyzed and reported using a holistic perspective and multiple information sources (observation-interview).

### **Participants**

Participants include thirteen preparatory students with a pre-intermediate level of language proficiency and four English instructors working at a state university in Izmir. The institution has a total of seventeen different classes, twelve of which are at the basic level, three at the pre-intermediate level, and two at the intermediate level of English education. The levels of students are determined based on the placement test conducted at the beginning of the semester. Weekly course hours vary according to students' levels, being 25, 22, and 20 hours, respectively. Three hours per week on average are allocated to reading skills in preparatory education. In the fall semester of the 2020-2021 academic year, courses were conducted as online classes through distance education, supported by asynchronous lessons, as per the decision of the Higher Education Council (YÖK). There are twenty instructors in the School of Foreign Languages, and each instructor holds at least a master's degree. Participants were selected through non-probability sampling methods, specifically the convenient sampling model (Büyüköztürk et al., 2013), and volunteered to participate in the study. Demographic information of the participants is presented in the tables below.

**Table 1***Demographic Information of Participant Instructors*

	Gender	Age	Education	Level of the students they teach	Experience of online education
Teacher 1	Female	30	MA	Elementary	Yes
Teacher 2	Female	32	PhD (in progress)	Pre-intermediate	Yes
Teacher 3	Female	34	PhD (in progress)	Pre-intermediate	Yes
Teacher 4	Female	47	MA	Elementary	Yes

**Table 2***Demographic Information of Participant Students*

	Gender	Age	Level of English
Student 1	Female	17	Pre-intermediate
Student 2	Female	18	Pre-intermediate
Student 3	Female	18	Pre-intermediate
Student 4	Female	20	Pre-intermediate
Student 5	Female	18	Pre-intermediate
Student 6	Female	18	Pre-intermediate
Student 7	Female	18	Pre-intermediate
Student 8	Male	19	Pre-intermediate
Student 9	Male	18	Pre-intermediate
Student 10	Male	18	Pre-intermediate
Student 11	Female	48	Pre-intermediate
Student 12	Female	18	Pre-intermediate
Student 13	Male	19	Pre-intermediate

To ensure the reliability and accuracy of the findings, participants were reminded of their right to withdraw from the study.

**Data Collection Instruments**

The data for the research were collected through semi-structured interviews and class observations conducted by researchers, with the aim of increasing validity and reliability. Data collection instruments primarily focused on identifying the challenges faced by students and teachers in reading lessons, as well as reading sub-skills (finding the main idea, explaining details, making inferences, identifying references in the text, and vocabulary). To achieve this, literature related to reading skills and rubrics was reviewed, sub-skills were identified, and interview questions were formulated accordingly. In the first phase of the study, after obtaining expert opinions from two academics holding the titles of professor and associate professor in the field of program development, interviews were conducted and ethical approval was obtained from the relevant institution, along with consent from the

participants whose classes were to be observed. To ensure the validity and reliability of the collected data and support the findings, the reading lessons of four different instructors were observed and analyzed based on reading sub-skills. Observations, comprising a total of eight class hours (two hours of reading per week) for each instructor, involved monitoring, documenting, and analyzing the class records of the instructors. Since there was no intervention with the observed individuals during the observations, direct observation can be defined as non-participant observation due to the participants' awareness of being observed (Kawulich, 2012).

For this study, the following semi-structured interview questions were posed to students:

1. What kind of problems do you experience while attending distance education as a student? What are the challenging points for you?
2. Can you explain the factors that affect your participation in the course during distance education?
3. In general, can you understand the main idea in reading texts? What could be the reasons for things you find difficult to understand? What could be facilitating factors? What are your suggestions for determining the main idea more easily?
4. How well do you understand the details in reading activities? What could be the reason for difficulties in understanding details? What could be facilitating factors? How can details in the text be found more easily?
5. What do you do/feel when you encounter words you don't know while reading? How can you better cope with unknown words?
6. Can you identify references in the text in reading activities? For example, can you notice how pronouns or adjectives are used? How can you provide more successful answers to reference questions?
7. Can you answer inference questions in reading activities? What could be the reasons for struggling with these? What are your suggestions for answering inference questions more successfully?
8. Can you determine the author's purpose or attitude in reading passages? What would help you improve in this regard?

Similar questions were addressed to instructors:

1. What kind of problems do you experience while conducting distance education as an instructor? What are the challenging points for you?

2. Can you explain the factors affecting students' participation in the course during distance education?
3. What are the problems encountered in teaching reading skills in your course?
  - Finding the main idea
  - Understanding details
  - Making inferences
  - Vocabulary
  - Identifying references in the text
4. Considering these problems, what are your suggestions for teaching reading skills?

### **Data Collection**

The study was conducted during the academic year 2020-2021. Participants were initially informed about the content of the study and a suitable date and time for the interview were determined for participants who agreed to participate in this scientific study. Semi-structured interview questions developed by the researchers were asked through the Microsoft Teams, and interviews were recorded and transcribed after obtaining participant consent. For the second phase of the study, class records for reading skills were requested from instructors, and these classes were examined based on the reading sub-skills identified through the literature review.

### **Data Analysis**

Data obtained from semi-structured interviews and class observations conducted in Turkish with students and instructors were analyzed using content analysis to ensure the reliability of the findings. As stated by Metin and Ünal (2022), content analysis is a qualitative research method that aims to analyze various materials, documents, texts, and records within a specific framework of rules (sampling, coding, categorization, etc.) to obtain objective, measurable, and verifiable information. This method enables the identification of general trends in a subject or field. The main goal of this research is to address questions about how the descriptive content analysis method, widely used in the field of educational sciences, can be applied to other social sciences. To achieve this, it was initially determined which data included which reading sub-skill through color coding. The data were then loaded into the NVIVO-12 program and categorized for analysis. Three researchers analyzed the data for code integrity to ensure consistency between scores. The "Cohen's Kappa" formula was used to determine the consistency between scores, and values for each code were provided in the findings section. Cohen's Kappa ( $k$ ) = .83 was found at an excellent

level of agreement.

### Findings

The findings are presented in two categories: student perspectives and teacher observation-interview findings (see Table 3).

**Table 3**

*Covid-19 -Student Views on the Problems of Reading Comprehension in Distance Education*

Themes	N	R	Cohen's Kappa (k) Kappa Coefficients
Finding the Main Idea	12	21	.92
Vocabulary	10	14	.86
Strategy Use	7	7	.98
Distance Education Process	13	25	.85
Learning Environment	4	5	.65
Technological Infrastructure	6	6	.96
Systemic Interaction	9	11	.99
Advantages (+)	2	2	.82
Explanation of Details	11	19	.84
Vocabulary	7	11	.82
Strategy Use	10	7	.86
References in the Text	12	14	.84
Anxiety about Making Mistakes	1	1	.82
Making Inferences	10	15	.81
Vocabulary	6	8	.81
Strategy Use	6	7	.82
Finding the Author's Purpose	12	14	.81
Vocabulary Learning	11	15	.78

(N=Number of participants, R=Frequency of the codes)

One of the primary challenges encountered in reading classes conducted through distance education as part of the Covid-19 pandemic measures is the issues arising from distance learning. Additionally, difficulties are observed in dimensions such as identifying the main idea, explaining details, making inferences, vocabulary learning, determining the author's purpose, identifying quotations in the text, and fear of making mistakes. It is noted that the problems

during distance education stem from the learning environment, technological infrastructure, and systemic interaction.

Students have emphasized the presence of distracting elements in the learning environment depending on their location during online education:

*"My mind can wander because I am in my room during online education. I don't have any other problems besides that." (Student 1)*

*"For example, when I wake up, I am at home. I am in a comfortable environment. Focusing completely is very difficult. Of course, I try to focus, but it's not as easy as it seems." (Student 2)*

Students have also pointed out problems related to technological infrastructure during distance education:

*"Sometimes there may be a disconnection, for example, when sharing the screen, the slide may appear late on our screen. Such problems can occur. So sometimes I can't respond. Besides, there may be interruptions during exams." (Student 11)*

*"In general, if I look at my current situation, I think it's more of an internet-related issue. Internet disconnection." (Student 8)*

Issues related to communication and systemic interaction are expressed as follows:

*"The difficulties I have are generally not related to me; they arise from the mixing of sounds or things not being the same as in real life, like taking turns or something. I didn't like that." (Student 10)*

*"How can I say? I don't feel like attending classes, but if it were face-to-face, it would encourage me to participate like that. Others are already blocking it. There is confusion." (Student 13)*

*"When entering the class, either the sounds overlap or someone else interrupts while I'm entering the class, so we only have this kind of problem." (Student 4)*

Two students have mentioned some advantages of distance education:

*"Actually, I participate a lot and willingly. I really don't know how time passes. .... I never get bored. How time flies... It feels very good. You treated me very well during this pandemic process. I already love learning. Frankly, it was very good for me." (Student 13)*

*"Opening the computer and joining the class was very comfortable for me. Let me tell you about my preparation; I had no preparation at all." (Student 8)*

Based on student interview data, it can be said that the factors that negatively affect students' participation in language learning during distance education are problems arising from internet use,

connection-technology, systemic interaction, and distracting elements in the learning environment.

Another finding is that 'vocabulary,' 'lack of use of reading strategy,' problems in finding the main idea, explaining details, and making inferences are among the primary issues. Students expressed their problems related to the topic as follows:

*"I don't think of anything about finding the main idea, but... Generally, I look at the first sentences to find the main idea. I don't do anything else. It becomes clear right away."* (Student 1)

*"In general, for example, I think I can understand what the topic is by focusing more on the last words. That's it."* (Student 7)

*"If I understand the words, I find them quickly. I have no problem with that."* (Student 12)

*"If I can't interpret the text, if there are many words I don't know, or if I'm miles away at that moment, these are significant factors for me."* (Student 3)

*"Actually, I think the main reason I miss details is, as I said before, vocabulary. If we knew the words, we wouldn't go into much detail, but... We can do things to improve that."* (Student 4)

Students stated that they use various methods such as looking at translations, making predictions, finding the root of the word, looking at the dictionary, listening to music, and watching movies to learn words:

*"At first, I'm surprised because it's the first time I've seen an unknown word. Then I read the whole sentence. I guess what it could be. Sometimes, if the word is a compound word, for example, I look to see if I know the root. If I know, I guess what it is. If I can't find it, I look directly at the dictionary."* (Student 1)

*"I feel bad because I think my word knowledge is good. But I write to know. Alphabetically. I even rank them in notebooks to easily find and remember."* (Student 13)

*"Sometimes, I forget very simple things, and I know I did something directly, I use the dictionary, or I open the translation from the phone. Of course, the translation is not very accurate, but I try to look at it right away. I take notes. That's it. I'm trying to handle these somehow."* (Student 2)

*"Then I look at the type of the word. If I can't find it, I look in the dictionary or use the translation."* (Student 7)



In addition to the difficulties in making inferences and language problems, students (n=12) have mostly stated that they do not have any problems in identifying references in the text:

*"I have a problem too. I want to participate; I want to be active, but I have a little lack of self-confidence in this way. When I'm about to participate, I feel like I can say something wrong or incomplete..."* (Student 4).

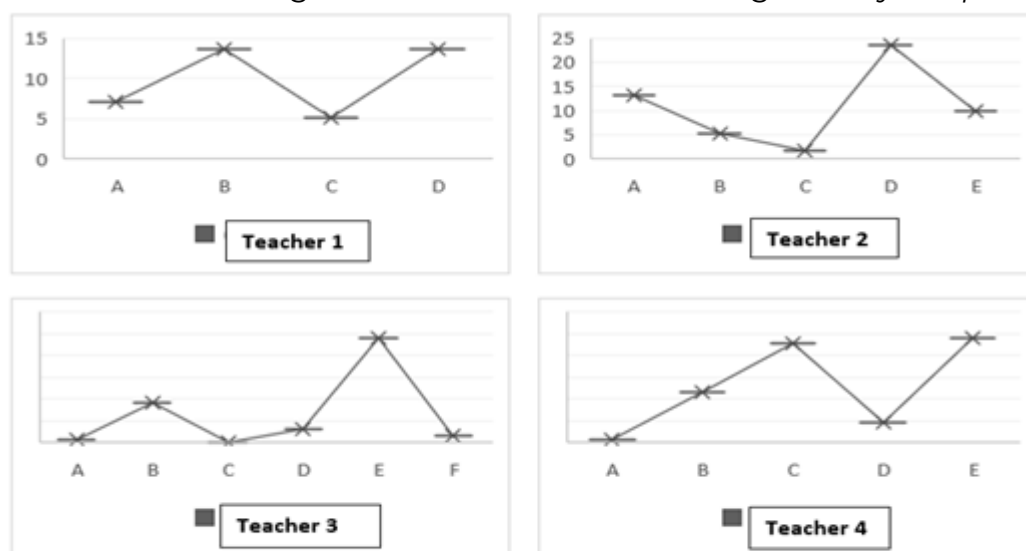
*"If there are very difficult questions, I rarely have difficulty, only when it's very difficult. But other than that, I don't have any difficulty."* (Student 5).

*"Yes, let me tell you this. In your first lesson, you thought about English pronouns and adjectives. You know the meaning of the pronoun, the meaning of the adjective... Because I never needed them. Probably I used them as an adjective in the sentence."* (Student 9).

In addition to student opinions, interview and observation findings based on teacher views are synthesized and presented (see Figure 1).

**Figure 1**

*Observation Findings for Teacher Lesson Recording: Activity Frequency*



A: Finding the main idea; B: Explaining details; C: Vocabulary; D: Distance Education Problems; E: Asking Reference Questions; F: Note taking

In the reading lesson, three teachers focused more on asking reference questions, while one teacher focused more on explaining details. All teachers teaching at different proficiency levels conducted activities related to finding the main idea and explaining details. Vocabulary studies are conducted at different frequencies for each teacher. Problems are generally related to vocabulary activities and distance

education issues. All participating teachers expressed that they faced problems due to distance education:

*"...a few students did not respond when the teacher called, even though they appeared online" (Teacher 1).*

*"...the image and sound froze due to internet connection, making it difficult for the teacher and students to understand each other" (Teacher 2).*

*"At first, the class was silent, then two students answered the question at the same time, and the sounds mixed" (Teacher 4).*

*"When a few students answered at the same time, it became difficult to understand the answer. Taking turns sometimes causes confusion, and most students prefer to remain silent and not participate in the class" (Teacher 3).*

Regarding vocabulary, teachers use various frequencies for activities. However, some ineffective strategies used by students during lessons were noted:

*"When a student asked the meaning of an English word, another student responded in Turkish" (Teacher 1).*

*"Later, when a student asked about the meaning of words he thought he didn't know, another student checked the meanings in Turkish. Students preferred to say the meanings of words in Turkish" (Teacher 2).*

Teacher 4, who emphasized vocabulary exercises the most, stated the following about the topic:

*"The teacher asked students a question related to their daily lives to teach the sentence in the reading passage and students answered the question with this sentence."*

Based on the examined class records, it is noteworthy that each teacher included activities related to finding the main idea and explaining details in their lessons. The researcher's observation on this matter is as follows:

*"In the next activity, the teacher asked students to read the text as a group, write a paragraph related to the topic, and add it to the text" (Teacher 1).*

*"Teacher 3 encouraged students to find a different strategy rather than directly asking for the main idea. This approach seems to have a positive effect on student participation."*

*"Another student was assigned to read the last paragraph and asked what the paragraph was about at the end of the reading. The*

*student felt the need to add details after stating what the paragraph was about" (Teacher 2).*

Considering the need felt by teachers to add details when specifying the main idea and topics in class records, it is observed that students struggle to determine the main idea and topic of a paragraph in reading lessons.

Teachers 3 and 4 used reference questions the most in their lessons:

*"In the next text with reference questions, the teacher explained and answered the first question for students, and then gave them time to read the text and answer the questions. After the time elapsed, the teacher asked who volunteered to answer the question. The first few questions were answered smoothly by students" (Teacher 3).*

*"The teacher emphasized that only personal pronouns were asked in reference questions. They read another text with students and found the pronouns mentioned there together. The next exercise was a reference question exercise, and the teacher asked students to answer the questions, giving them 3-4 minutes" (Teacher 4).*

In line with observation findings, interview findings also indicated that the fundamental problems in understanding reading lessons were related to distance education and vocabulary. Teachers suggested that the use of technology-based tools or short textbook activities that motivate reading could help students overcome their reading comprehension problems. Concerning vocabulary, all teachers mentioned that students either lack specific reading strategies or misuse them:

*"They struggle with this because when they say a word, if it is a word they don't know, they experience a fear and anxiety about how to deal with it and find it. They even asked me questions about it" (Teacher 2).*

*"In my opinion, the biggest problem with vocabulary is that students try to learn words with ineffective strategies. When some students say they study a lot of words and I ask how they study, they say they write English on the left and Turkish on the right. That's how they study, for example, the biggest problem is not being able to internalize words, that is, not being able to express the words in English" (Teacher 3).*

All teachers stated that they faced problems related to distance education while conducting reading comprehension activities:

*"The biggest problem I observed in my classes is that students' participation is less than face-to-face education. In other words, I have difficulty ensuring students' participation in the lesson. After all, students don't open their cameras. We can't make eye contact with*

them. In short, when explaining the lesson, we have no chance to check whether students are really listening to us or not" (Teacher 3).

"Some still don't have a computer. So, they may have difficulty using a phone during class or may experience problems with the internet. There have been many times they said they couldn't log in due to the internet. Also, due to the home environment, they may have difficulty, or for personal reasons, they may struggle" (Teacher 2).

"If we think beyond the Covid process, the biggest problem in online education is that they are not good at time management. Therefore, they need to follow the lesson because in schools that provide online education, there is usually this opportunity; students can watch the lesson recordings later" (Teacher 4).

All teachers suggested developing a positive attitude toward reading with technology-based tools and finding ways to motivate students to read. Additionally, Teacher 3 suggested teaching reading strategies, and Teacher 4 suggested including shorter texts in books:

"We can teach reading strategies to students so that they feel more motivated" (Teacher 3).

"They need to read a lot and produce something on it; they have to do it continuously. So, this can be a tool. Students can be given more comprehensive readings. For example, they asked me, and I shared. I even shared the applications they can read. (Teacher 2).

"First of all, shorter texts should be used, especially if there is much to improve, shorter texts—not in a simple sense—should be used that will not cause students to lose all their motivation and despair when they look at it in this way. Those that create a 'I can handle this' feeling" (Teacher 4).

Teachers mentioned that students, especially in understanding directives and distinguishing details from the main idea, face challenges in determining the main idea:

"For example, students don't know where to look in a text to find the main idea. For example, even though I told them in the previous lesson, if they weren't there, they might not understand where to look for the topic I taught. For example, if they struggle to read something in the reading lesson and don't understand it because there is no one to explain, they struggle even more" (Teacher 2).

"Students may have difficulty understanding what the main idea is. Especially when answering, they may think that the details are about the main idea" (Teacher 3).

## Conclusion and Implications

The research findings indicate, as in many other studies, challenges in distance education affecting participation in synchronous classes (Alraimi et al., 2022; Andel et al., 2020; Carbajal-Carrera, 2021; Dziuban et al., 2019; Morrison et al., 2021; Özüdoğru, 2020; Rasmitadila et al., 2020; Vaughan et al., 2021). Some teachers may have a limited understanding of the types of resources available on the web, limited research skills, and limited abilities to prepare and use web-based resources in their classes. For instance, Farisa et al.'s (2022) study revealed a diversity in teachers' competencies, ranging from rarely integrating all ICT tools into their classes to not using them at all. These results suggest that English teachers may need more professional development programs related to ICT to understand and use ICT environments and tools for teaching English. Ahmed and Tümen-Akyıldız (2022) also expressed the need for training and seminars to enhance the skills of EFL teachers in using these tools and becoming digitally competent.

As a result of Grabowski's (2004) research, attitude, skill, and knowledge are among the teacher factors that facilitate or hinder web use in the classroom. Trajanovic et al., 2007, identified that the major problem in distance education is the lack of teacher-student and student-student communication. Strategies can be shared on how to increase students' readiness, or ideas can be exchanged on what can be done to increase their motivation. This way, students can become more engaged in the learning process by reshaping their reading lessons. Yüce's (2019) research indicated that teachers found teaching reading and listening skills in distance education easier than other language skills. The study also identified the fundamental problems of online foreign language learning as face-to-face interaction, focus, web tools, and technology-based issues, which are consistent with the findings of this study.

Similarly, Digtyar et al., 2019, suggested that regular professional support, high motivation, and the provision of necessary electronic resources through distance education could enhance the quality of language learning in universities. Ślaski et al., 2020, examined the problems of distance education in a university setting from a different perspective. Distance education due to the pandemic can be turned into an opportunity by using technology effectively. Multimedia applications can be used to individually renew those experiencing problems, addressing their needs.

Learning vocabulary is considered a vital part of acquiring any target language and enhances language skills. According to Hashemi's (2021) research, vocabulary knowledge directly influences students' sub-skills such as inference, understanding details, and finding the main idea. Our study identified significant deficiencies in the development and implementation of strategies for vocabulary learning, indicating a need

for further research in this area. Grabe (2006) emphasized a strong relationship between reading comprehension and vocabulary. This situation suggests that deficiencies in students' vocabulary or their ability to guess the meanings of unknown words pose significant obstacles to inference, understanding details, and finding the main idea, even indicating that vocabulary knowledge is a prerequisite for learning these sub-skills. This finding highlights the lack of vocabulary teaching and reading skills in distance education, as also emphasized by Vorobel and Kim (2012). Similarly, Eshonqulova (2021) emphasized the importance of vocabulary knowledge, stating that it forms the foundation of all foreign language skills.

In a case study conducted with foreign language teachers, Nurkamto et al., 2021, found that students' deficiencies in understanding what they read are mostly due to a lack of reading strategies. It was found that students have limited or non-strategic techniques for understanding the meanings of unknown words and finding the main idea. In light of this data, it is emphasized that more comprehensive strategy training should be given on how to predict the meanings of unknown words to improve reading comprehension, and more emphasis should be placed on vocabulary studies and repetitions. The low success of students in finding the main idea may also be due to reasons such as not knowing where to find the main idea, not being familiar with the superficial scanning technique, or not practicing enough in this regard. According to Ediger (2006), strategic competence is important for foreign language learners. In this context, planning reading lessons more inclusive of strategy instruction may be effective in improving reading skills. One of the findings related to the path of vocabulary learning is that when students encounter words they do not know in the text, they use translation programs in addition to the expected strategies. This finding indicates that students need to learn some strategies related to vocabulary learning. Eshonqulova (2021) also emphasized that language understanding problems of students are due to a lack of vocabulary knowledge. Similarly, Başkan and Ustabulut (2020) argue that individuals must first understand texts in the target language for the development of reading skills in a foreign language, and they add that this requires sufficient vocabulary knowledge.

Students' interests and perspectives can contribute to the development of reading comprehension skills. Lekawael and Ferdinandus (2021) examined how students experienced "extensive reading" based on reading for pleasure. This approach enhances English vocabulary and reading comprehension levels. Vuong et al., 2021, concluded that by understanding students' personal preferences and recommending books to them, their interest in reading as readers can be increased. Introducing students to resources where they can

find books suitable for their interests when it is not possible to determine reading texts according to students' interests can also increase their interest. As highlighted in the research findings of Holme and Chalausaeng (2006), having students read texts they choose will support the more effective learning of reading skills. The language learning problems experienced by non-native English-speaking countries have increased during the pandemic. This study presents a map of needs and solutions that need to be focused on in-depth solution-oriented studies. It is thought that studies on the needs of foreign language education will contribute to this field.

Differences between distance education and reading lessons may stem from different needs of students and teachers. The problems and needs of teachers and students should be evaluated on a common ground. Reading lessons should be redesigned in distance education to minimize problems.

This research is qualitative; therefore, the results cannot be generalized to different learning environments, students, and teachers. The findings also focused only on reading lessons in distance education, and the issues experienced, or the perceptions of the same group of students and teachers may vary for different language skills. In this context, repeating the study with a larger sample group and using mixed methods may provide more reliable results. Similarly, future studies that aim to solve the problems in this study but focus on different language skills can contribute to the language teaching process.

**Ethics Committee Approval:** *This research was conducted with the permission of the Izmir Democracy University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 07.12.2020 and numbered 2020/12-13.*

**Conflict of Interest:** *The authors declare that they have no conflict of interest.*

**Author Contribution:** Equal contribution from all authors.

## References

- Ahmed, K. H. & Tümen Akyıldız, S. (2022). Determining the role of digital literacy in EFL teaching concerning the views of Turkish EFL teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 966-986. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1164991>
- Akmal Qızı, H. M. (2021). Teaching a foreign language in the system of distance learning. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 8(1), 78-81.
- Alraimi, A. M., Al-Zaydi, I. M., & Al-Hattami, A. H. (2022). Online learning during COVID-19: A systematic review of the literature. *Sustainability*, 14(2), 770.

- Alotaibi, N. (2022). EFL vocabulary acquisition through reading courses during Covid-19. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 14(4), 999-1014.
- Andel, S. J., Fisher, K., & Johnson, L. (2020). Challenges and strategies for synchronous online teaching and learning. *The Journal of Distance Education*, 35(3), 98-111.
- Başkan, A. & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma) [Comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language (listening and reading)]. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific Research Methods]. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carbajal-Carrera, A. (2021). The impact of synchronous online learning on student engagement and learning outcomes. *Revista de Educación Superior*, 50(195), 133-151.
- Chapelle, C. A. (2001). Self-confidence in second language acquisition. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı, (M. Aydın, Trans.). In M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches], (pp. 69-110). Siyasal Kitapevi.
- Digtyar, O., Fomina, N., Anyushenkova, O., Esina, L., & Zakirova, E. (2019). The problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school. *Proceedings of EDULEARN19 Conference*, Spain, 10531-10535. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2658>
- Dörnyei, Z. (2005). The role of self-confidence in second language acquisition. In M. H. Dörnyei & S. D. Ryan (Eds.), *Motivating learners: Strategies for language learning* (pp. 223-238). Cambridge University Press.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning, *Language Learning & Technology*, 7 (3), 50-80. <http://dx.doi.org/10125/25214>
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00047-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00047-2)
- Duke, L. L. (2000). What good readers know about reading: *Literacy in the 21st century*. Scholastic.



- Dziuban, C. D., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. K., & Sitzmann, T. (2019). *The online teaching playbook: Practical advice for new and experienced instructors*. Routledge.
- Ediger, A. M. (2006). Developing strategic L2 readers... by reading for authentic purposes. In E. Uso´-Juan, & A. Martı´nez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp.303-328). Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Ehri, L. C., Nunes, T., Willows, D. M., Gentleman, S., Moats, L. C., Shanahan, T., Duke, N. K., & Baumann, J. F. (2017). *Effective reading instruction: A comprehensive guide to teaching all students to read*. Routledge.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: Evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 390–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487>
- Eshonqulova, M. T. (2021). Theme: vocabulary teaching strategies in English. *Polish Science Journal*, 1(34), 27-29.
- Eslami, Z. R. (2010). Teachers' voice vs. students' voice: a needs analysis approach to English for academic purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p3>
- Fajri, D. R., & Saputri, S. W. (2020). Need analysis in curriculum development of English syllabus at Banten Jaya University. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.47080/jeltl.v3i2.969>
- Farisa, E., Sunggingwati, D., Susilo, S. (2023). Teachers' competencies and students' attitudes toward ICT at an EFL secondary school. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 24(3), 224-239.
- Freiberg, H. J., & Robinson, C. M. (2007). The effects of classroom climate on student learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 237-248.
- Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. In E. Uso´-Juan & A. Martı´nez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 279-302). Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Grabowski, B.L. (2004). Needs assessment-informing instructional decision making in a large technology-based project. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: international perspectives* (p.171-192). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamra, A., & Syatriana, E. (2010). Developing a model of teaching reading comprehension for EFL students. *TEFLIN Journal*, 21(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v21i1/27-40>
- Hamra, A., & Syatriana, E. (2012). A model of reading teaching for university EFL students: needs analysis and model design. *English Language Teaching*, 5(10), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n10p1>

- Hashemi, A. (2021). The effects of using games on teaching vocabulary in reading comprehension: a case of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9 (2), 181-191. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.846480>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Holme, R., & Chalauisaeng, B. (2006). The learner as needs analyst: The use of participatory appraisal in the EAP reading classroom. *English for Specific Purposes*, 25, 403–419. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.01.003>
- <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064>
- Inkelaar, M., & Simpson, M. (2015). Teaching reading strategies to improve reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 27(4), 661-689. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9302-9>
- International Monetary Fund (IMF) (2022). World economic outlook: crisis, recovery, and resilience - October 2022. *World Economic Outlook*, 1-200.
- Kawulich, B. B. (2012). Collecting data through observation. In Wagner, C. & Kawulich, B. B. & Garner, M. (Eds.), *Doing social research: A global context* (pp. 150–160). McGraw Hill.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2016). *Reading strategies instruction: Research-based practices for improving comprehension*. Guilford Press.
- Lekawael, R. F. J. L., & Ferdinandus, M. S. (2021). Investigating undergraduate students' perceptions of extensive reading toward their vocabulary mastery in English department of Pattimura University Ambon. *English Review: Journal of English Education*, 9(2), 119-128. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i2.4362>
- Malyuga1, E., & V. Ponomarenko, E. V. (2012). Distance teaching english for specific purposes. *Proceedings of the ICERI, Spain*, 4530-4536.
- McGuire, S. R., & Kress, G. R. (2018). *Literacy as social practice*. Routledge.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15, 59-84. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00045-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00045-6)
- Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22, 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Morrison, G. R., Bozeman, W. C., & Kemp, J. E. (2021). *Online course design and development: Best practices*. Routledge.

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2017). *Teaching reading to students who are struggling: Evidence-based practices*. NIH Publication No. 17-3855.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. MA: Heinle & Heinle.
- Nurkamto, J. Drajati, N. A., Ngadiso, & Karlina, Y. (2021). Teachers' beliefs and practices in teaching reading at Islamic secondary schools in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10 (3), 667-676. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31753>
- Nye, B., & Hedges, L. V. (1998). The impact of class size on student learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 237-248.
- Nguyen, T. T. (2023). Perspectives on English language teaching and learning during Covid-19 pandemic. *Journal of Contemporary Language Research*, 2(1), 16-32. <https://doi.org/10.58803/JCLR.2023.168988>
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2021). Difficulties in learning English by EFL students in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54 (1), 141-173. <https://doi.org/10.30964/auebfd.742803>
- Özüdoğru, G. (2020). Teacher experiences and perspectives in conducting synchronous classes: Affordances and challenges. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 22-31.
- Pearson, P. D., & Paris, A. H. (1993). Children's thinking about reading: Developing a theory of mind. In S. B. Yussen & A. M. Kagan (Eds.), *Handbook of children's cognitive development* (pp. 243-310). Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. A., Finger, E. J., Beck, C. M., & Bellugi, U. (1985). Reading strategies of good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 787-806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.787>
- Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal*, 105(1), 31-48. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_articles/5](https://repository.upenn.edu/cpre_articles/5)
- Pressley, M., Wilson, J., Echevarría, M., & Afflerbach, P. (2001). *Reading strategies instruction: A comprehensive guide to enhancing literacy*. Guilford Press.
- Popova, M. V. & Rozhdestvenskaya, E. I. (2020). the impact of the coronavirus pandemic (COVID-19) consequences on phonetic aspect of a foreign language teaching in specialized linguistic specialties at universities. *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)*, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.052>
- Rasmitadila, A., Rahmawati, Y., & Sari, K. (2020). Problems and solutions in synchronous online learning. *Indonesian Journal of Informatics Education*, 18(1), 31-38.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. OECD. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf).

- Salam, S. (2017). Developing needs analysis based-reading comprehension learning materials: A study on the Indonesian language study program students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 105-113. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.4p.105>
- Senior, R. (2010). Connectivity: A framework for understanding effective language teaching in face-to-face and online learning communities. *RELC Journal*, 41(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0033688210375775>.
- Ślaski, P., Grzelak, M., & Rykała, M. (2020). Higher education – related problems during covid-19 pandemic, *European Research Studies Journal*, XXIII (3), 167-186. DOI: 10.35808/ersj/1860
- Stanovich, K. E. (2009). Constructing literacy: The close engagement model of reading. In R. K. Guthrie & J. I. Stone (Eds.), *Handbook of the psychology of education* (pp. 185-213). Academic Press.
- Sukirman, S. (2023). Exploring the impacts of the Covid-19 pandemic on English language teachers. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.21580/vjv12i216998>
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. W., & Petscher, Y. (2009). The effects of explicit reading instruction on the reading comprehension of struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 139-150. <https://doi.org/10.1177/002221940904200203>
- Trajanovic, M., Domazet, D., & Misic-Ilic. B. (2007). Distance learning and foreign language teaching. *Proceedings of the Balkan Conference in Informatics*, Bulgaria, 441-452.
- Tunaboğlu, O. & İnal, S. (2021). Covid-19 through the lenses of Turkish student teachers of English. *European Journal of Education Studies*, 8 (3), 359-371. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3666>
- Tümen-Akyıldız, S., Çelik, V. & Ahmed, K. H. (2021). The impact of Covid-19 pandemic on EFL classes through the lenses of secondary learners. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (4), 389–406. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4210>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2022). Global education monitoring report 2022: closing the learning crisis. *Global Education Monitoring Report*, 1-200.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2021). *Teaching online: A practical guide*. Routledge.
- Vorobel, O., & Kim, D. (2012). Language teaching at a distance: an overview of research. *CALICO Journal*, 29 (3), 548-562. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29>.
- Vuong, Q.H., Nguyen, M.H., & Le, T.T. (2021). Home scholarly culture, book selection reason, and academic performance: pathways to book reading interest among secondary school students. *European Journal*

- of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 468–495.  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe11020034>
- Weinstein, R. S., & Sprague, J. R. (2000). The impact of classroom discipline problems on student learning. In K. A. Renninger & W. H. Marsh (Eds.), *Handbook of motivation in education* (pp. 477-501). Academic Press.
- White, C. (2007). Innovation and identity in distance language learning and teaching, *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 97-110. <https://doi.org/10.2167/illt45.0>
- World Health Organization (WHO) (2023). COVID-19 pandemic: situation report - 20 July 2023. *COVID-19 Situation Report*, 1-20.
- World Tourism Organization (UNWTO) (2022). Tourism recovery and resilience: a strategic path to 2030. *Tourism Review*, 1-200.
- Xabibullaevna, A. Z. (2021). Problems of distance learning of foreign languages in the field of non-philological education. *Journal NX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 6(10), 186–188. <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/250>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research-design and methods*. Sage Publication.
- Yu, L. & Xu, L. (2022). Research on the online learning experience of South Asian students during COVID-19. *Journal of International Students*, 12(S1), 45–60. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS1.4607>.
- Yüce, E. (2019). Possible problems in online foreign language teaching at a university context. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 75–86.