



Parents' Views on Initial Literacy Teaching in the Distance Education Process *

İlhan POLAT^{a*}(ORCID ID - 0000-0002-7802-6337)

Cengiz KESİK^b (ORCID ID -0000-0001-9777-0076)

^aİlknur Ilıcalı İlkokulu, Van/Türkiye

^bHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.947383

Article history:

Received 03.06.2021

Revised 19.11.2021

Accepted 04.03.2022

Keywords:

Distance Learning,

Covid-19,

First Class,

First Literacy,

Parent.

Research Article

Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.947383

Makale Geçmişi:

Geliş 03.06.2021

Düzeltilme 19.11.2021

Kabul 04.03.2022

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan Eğitim,

Covid-19,

Birinci Sınıflar,

İlk Okuma Yazma,

Ebeveyn.

Abstract

The aim of this study was to determine the views of parents of primary school 1st grade children regarding their experiences in primary literacy teaching in the distance education process. For this purpose, qualitative phenomenology was used as a research design. The study group of the research consists of 76 parents of students studying in the firstgrade branches of two different primary schools affiliated to the Ministry of National Education. The data of the study were collected with a standardized interview form and demographic information test prepared by the researchers. The data collected with the standardized interview form were analyzed using content analysis. As a result of the analyzes, 4 themes and categories and codes were formed under these themes, based on the experiences and opinions of the parents regarding the first literacy learning in the distance education process. The themes revealed are, respectively, the theme of tools used or recommended outside of textbooks, the theme of teacher-parent communication in the distance education process, the theme of the role of parents in homework, and the theme of their views on online lessons in the distance education process.

Öz

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde ilkokul birinci sınıfa giden çocukların ebeveynlerinin ilk okuma yazma öğretimindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma deseni olarak nitelenen fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi iki farklı ilkokulun birinci sınıf şubelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ebeveynlerinden 76'sı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan standartlaştırılmış görüşme formu ve demografik bilgi testi ile toplanmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucu uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğrenimine ilişkin ebeveynlerin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak 4 tema ve bu temaların altında kategori ve kodlar oluşmuştur. Oluşan temalar sırasıyla ders kitapları dışında kullanılan veya tavsiye edilen araç gereçler teması, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-ebeveyn iletişimi teması, ebeveynlerin ev çalışmalarındaki rolü teması ve uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerine yönelik temadır. Öğretmenlerin programa yönelik gereksinimleri ise program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi, okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi, programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerden dönüt alınması, sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi, kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi, programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi, çoğunlukla konuşma becerisine yönelik bir programın geliştirilmesi ve öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili detaylı hizmetçi eğitim

¹Bu makaleye yazarlar eşit miktarda katkıda bulunmuştur

* Author: ilhan_polatt@hotmail.com

Introduction

Distance education is defined as the family of teaching methods requiring the facilitation of the communication between the teacher and the learner through printed, electronic, mechanical or other means (Moore, 1973). In a different definition, it is defined as the provision of education for students who are far away from the physical settings of education through pedagogical materials planned and prepared by an educational institution (Kaplan & Haenlein, 2016; Turan, 2019). Distance education, the starting point of which dates back to the beginning of the 18th century, has been implemented through different tools since then.

Parallel to the development of digital technologies, the use of distance education in the educational-instructional process has increased. This increase in the use of distance education has manifested itself more as the Covid-19 epidemic has affected many areas, especially health, economy, social life and education since December 2019, and distance education has become an indispensable part of education systems in many parts of the world. The Turkish education system has also been affected by the Covid-19 pandemic, and since March 2020, educational institutions have been closed and opened at different intervals, and educational and instructional activities have begun to be carried out with distance education. In Turkey, distance education activities are carried out through TRT channels, the Education Information Network [EBA] online education platform and the applications conducted by teachers using different tools.

In Turkey, due to the Covid-19 pandemic, distance education applications started in March 2020, and students who were in the second term of the first grade of primary school and were in the second grade as of May 2021, and first grade students who started primary school in September 2021 were offered distance education through distance education platforms and digital tools for them to learn to read and write and in this process, their biggest supporters have been their parents, as in face-to-face education because children in this age range have limited experience with technological learning tools and it is obvious that they are not experienced enough to use these tools independently (Kim, 2020, as cited in Wedenoja 2020). In addition, it seems difficult for these children to understand educational materials without self-management, motivation and adult help (Stevens and Borup, 2015, as cited in Novianti & Garzia, 2020). For this reason, it is important that parents participate in the education process of their children and support them in the distance education process, as in the face-to-face education process. These supports are intense at first, but the intensity gradually decreases as children become familiar with the learning process and materials. According to the zone of proximal development, which is the most basic principle addressed by Vygotsky in social constructivist learning theory, teaching should address what is beyond the level of the student so that teachers and adults can guide them to develop their zone (Gedik, 2019). The mechanisms to be used for this assistance should be in such a way as to support social interactions within this zone. Based on Vygotsky's zone of proximal development, parents' participation and support in the education process of children foster their children's development (Del Bono, Francesconi, Kelly, & Sacker, 2016), increase their academic success (Çelenk, 2003; Wilder, 2014), increase their self-confidence (Yaşar Ekici, 2017), help them develop positive attitudes and behaviours (Nakamura, 2000, as cited in Günay Bilaloğlu, 2014) and socialize (Ekinci Vural, 2006), and enable them to communicate better with their teachers, families and peers (Günay Bilaloğlu, 2014).

Parents are thought to be one of the biggest supporters of their children in the process of acquiring literacy skills, as well as being the first teacher. This process of being the first teacher continues intensively for parents whose children start the first grade of primary school and learn to read and write through distance education during the pandemic period because in this process, parents should be in constant communication with the primary teacher and provide the necessary support in the context of literacy teaching to their children. The quality of the support provided by the parents in this process affects the acquisition of their children's literacy skills because studies have shown that children of parents who provide support to their children at home and cooperate closely with the school for this

purpose have higher success in reading comprehension (Çelenk, 2003), and that as this support increases, one of the important skills that children should acquire in the process of learning to read and write, print awareness skill gradually improves (Kılıç & Ertürk, 2020) and that the frequency of activities carried out with children at home have an impact on children's vocabulary development, phonological awareness, retention skills and reading success (Wood, 2002).

It is important for parents to know what to do in the face of difficulties they encounter in this process, as well as to have a positive attitude towards supporting their children in the process of literacy development. In this connection, in the study conducted by Solyalı-Çelik and Işıktaş (2020), it was seen that the majority of parents had problems in the initial literacy process, that some children were reluctant at home and that parents could not find a way to effectively get their children to do the activities that need to be done. Kıvrak & Yıldırım (2020) also found that parents want to be active in the literacy processes of their children, but there are different reasons that prevent them from being involved in these processes. In this process, it is important for parents to keep in touch with the primary teacher and get support on what to do because an effective parent-teacher communication will support children's learning and will lead to the development of cooperation (Atabey & Tezel-Şahin, 2011). With the support and guidance they receive from primary teachers, parents should support the development of their children's literacy skills by providing their children with reading and writing materials, technologies such as television, computers and the Internet, as well as by doing regular reading and writing exercises with their children, valuing reading and writing and being a model for their children in reading and writing (Saracho, 2002; Vukelich & Christie, 2009). In addition to all these, parents' telling their children nursery rhymes, drawing their attention to what is written on signs, singing and listening to rhyming songs will contribute significantly to their children's literacy development (Çelenk, 2003; Law, 2008; Weigel, Martin & Bennett, 2010).

When the literature on the participation and support of parents in the initial literacy development of their children is reviewed, it is seen that parents have an important role in their children's acquisition of literacy skills, but they may encounter some problems (Atabey & Tezel-Şahin, 2011; Çelenk, 2003; Del Bono, Francesconi, Kelly & Sacker, 2016; Ekinci Vural, 2006; Günay-Bilaloğlu, 2014; Kılıç & Ertürk, 2020; Kıvrak & Yıldırım, 2020; Solyalı-Çelik & Işıktaş, 2020; Wilder, 2014; Wood, 2020; Yaşar-Ekici, 2017). The role of parents in their children's acquisition of literacy skills has become more important in the distance education process because it is obvious that primary school first grade students will need the support of their parents more in this process due to the age range they are in. Parents' views on the experiences of their children's initial literacy education during the distance education process will provide some insights for researchers about the current situation and possible future distance education studies.

Purpose and Significance

Within the context of the current study, it was aimed to determine the views of the parents having children attending the first grade of primary school on their experiences of their children's initial literacy education during the distance education process conducted in the Covid-19 pandemic. The significance of the current study is that it focused on the views of the parents on their experiences of their children's initial literacy education in the distance education process rather than on their views on the experiences in the face-to-face education process. In line with the purpose of the study, answers to the following research questions were sought:

1. What are the parents' views on the tools and equipment used or recommended by primary teachers apart from the textbooks for the initial literacy education during the distance education process?
2. What are the parents' views on teacher-parent communication and the effectiveness of this communication during the distance education process?
3. What are the parents' views on online lessons?
4. What are the parents' views on the roles they have taken?

Method

Research Design

The purpose of the current study was to determine the views of the parents having children attending the first grade of primary school on their experiences of their children's initial literacy education during the distance education process in the Covid-19 pandemic. To this end, the study employed the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The purpose of phenomenological studies is to determine people's experiences (Van Manen, 2007). Phenomenology is defined as a research design that allows people to state their understanding, feelings, perspectives and perceptions of a particular phenomenon or concept, as well as revealing how they experience this phenomenon (Rose, Beeby & Parker, 1995; Tekindal & Uğuz Arsu, 2020). As indicated in the purpose and definition of phenomenology, what is essential is to examine the phenomenon in a holistic way by considering it together with accompanying experiences (Miller, 2003).

Study Group

The study group is comprised of 76 parents of the students attending the first grade classes of two different primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Van in the 2020-2021 school year. While determining the study group in the current study, the convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used. Convenience sampling is defined as the inclusion of participants who are already available, volunteer or can be easily included in the sample (Christensen, Burke Johnson & Turner, 2015). Some demographic information about the parents in the study group is given in Table 1.

Table 1.
Demographic Information about the Study Group

Demographic Information	Variable	f
Gender	Female	61
	Male	15
Education level	Primary	19
	Middle school	17
	High school	5
	Undergraduate	32
	Graduate	3
The child's state of having taken pre-school education	Yes	57
	No	19
Is there wireless internet at home?	Yes	61
	No	15
Is there internet connection in mobile phones?	Yes	70
	No	6
Is there a computer at home?	Yes	44
	No	32

Data Collection Tool

In the current study, a standardized interview form was used as the data collection tool. The standardized interview form was prepared by the researchers in relation to the research problems. The standardized interview form is a form that includes carefully written and ordered questions. Each interviewee is asked the questions in this form in the same order and manner (Patton, 2014). The questions in the standardized interview form were examined many times by the researchers and discussed and finalized.

Data Collection

The parents of the first grade students participating in the current study were informed about the purpose of the study. At the beginning of the second semester of the 2020-2021 school year, the standardized interview form prepared by the researchers was delivered to the parents electronically and they were answered in writing.

Data Analysis

The data collected with the standardized interview form were analyzed using content analysis. Content analysis is to provide descriptive information about a topic, organize this information, make it understandable and elicit themes (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). By analyzing the data obtained in line with the purpose of the study, the themes were elicited based on the views and experiences of the parents regarding the initial literacy education of their children in the distance education process, and categories and codes were created under the themes.

Validity and Reliability of the Study

There are certain strategies to establish validity and reliability in qualitative research. In the current study, the validity and reliability of the study were tried to be established by applying depth-based data collection, expert review and confirmability strategies. In this regard, the study group was kept wide and the number of questions in the interview form was increased with the purpose of collecting depth-based data. The codes obtained as a result of the analyses were placed under the relevant categories and themes. The codes were given their final forms after the review of the researchers and an expert in the field of literacy. By getting two parents from the study group to read the findings and comments, it was confirmed whether the analysis of the data reflected their views. In addition, a dependability analysis was conducted by researchers and a researcher who is an expert in the field of literacy. With these strategies, it was tried to strengthen the credibility of the study and to ensure its transferability.

Ethics Approval

The implementation process has started based on the permission number of Harran University Ethics Committee dated February 9, 2021 and numbered 2021/32.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained from the interviews with the parents are given. The findings are presented in the order specified by the research questions in association with the relationships between the themes, categories and codes. Moreover, the findings are supported with the sample excerpts taken from the participants' statements. At the end of the excerpts, codes such as "V1, V2, V3..." are given to identify the participant.

Themes, categories and codes related to the first research question of the study "*What are the parents' views on the tools and equipment used or recommended by primary teachers apart from the textbooks for the initial literacy education during the distance education process?*" are given in Table 2.

Table 2.
Tools/equipment Used or Recommended Apart From the Textbooks

Theme	Category	Code	f
		Suggestion for digital applications	56
Resources apart from textbooks	Guidance offered outside the textbooks	Supplementary materials outside the ones provided by the Ministry of National Education	55
		EBA resources	10

		Initial literacy videos	5
		Sending documents	5
		No guidance	2
	Effectiveness of the guidance offered outside the textbooks	It was useful	59
		It was partially useful	3
		It was not effective	1
Digital applications	The fields where first literacy applications are effective (Digital applications)	It was useful for learning sounds	18
		It was useful for increasing motivation	17
		It was useful for promoting reading	16
		Applications were not useful	4

When Table 2 is examined, it is seen that primary school teachers mostly referred to initial literacy applications, supplementary materials and EBA resources, apart from the textbooks provided by the Ministry of National Education. According to the majority of the parents, the teacher's guidance offered aside from the textbooks was beneficial in the initial literacy education. In addition, it was stated that the first literacy applications recommended by the teacher were beneficial in learning phonemes, increasing students' motivation and fostering their reading.

The following sample excerpts from parents' statements within the category of guidance offered by class teachers outside the textbooks can be given as examples showing the views of parents for different codes: for the code of digital applications; *"The teacher recommended an application to download; an application to help children to recognize letters ... He/she rendered the reading process more efficient. V27"*; for the code of supplementary materials; *"The teacher provided guidance through supplementary materials. V70"*; for the code of EBA resources; *"Applications, Whatsapp, EBA and Zoom... V37"*; for the code of initial literacy videos; *"... the teacher shared videos teaching literacy through games. V71"*; for the code of sending documents; *"With the schemes the teacher developed himself/herself, he/she performed some activities. V72"*; for the code of no guidance is offered; *"No, nothing has been done. V25"*.

While parents stated that the guidance offered by the teacher was useful as follows; *"Different materials were downloaded from the internet for students to read and I think this was efficient. V2"*, *"The books published by the Ministry of National Education and sets of supplementary materials. They were highly useful in the activities we did at home. Otherwise, we could not have read or written so much. V27"*, *"In my opinion, it was enough because the books the teacher gave and the activities he/she did were sufficient and even though it was at a distance, my child could start reading and writing. V63"*, some parents stated that this guidance was partially useful or not useful as follows; *"We used the resources given by the teacher at home but they were little efficient. V72"* and *"No, we did not have any benefits. V52"*.

In the category of the fields where initial literacy applications offered by the teacher are effective, parents stated that the applications were useful in learning sounds as follows; *"Yes, he/she was able to feel the sound. V2"*, *"They both motivated and helped him/her to combine the sounds. V7"*, *"Feeling the sounds, connecting them and reading and writing. V33"*; some parents stated that the applications increased students' motivation as follows; *"The motivation of my child increased and he/she participated in lessons more. V3"*, *"It was enjoyable to use the applications and he/she learned faster. As the*

feedbacks given by the teacher made him/her feel happier, he/she felt more motivated to do more. V27”, “...they were sufficient and useful. They increased the motivation, helped my child. V41”. Some parents explained how the applications were useful in fostering children’s reading as follows; “... combining sounds, reading and writing ... V33”, “...combining sounds in reading ... V48” while one parent stated that they were not effective as follows; “No, because the teacher could not teach what he/she wanted to teach ... V24”.

Themes, categories and codes related to the second research question “What are the parents’ views on teacher-parent communication and the effectiveness of this communication during the distance education process?” are given in Table 3.

Table 3.
Teacher-Parent Communication

Theme	Category	Code	f
Means of communication	Tools	WhatsApp	45
		PC/SMS	15
		EBA	10
Effectiveness of communication	Effectiveness of guidance	Guidance was sufficient/useful	67
		Guidance was partially sufficient	6
		Guidance was insufficient	3
	Power of guidance	There was communication and it was very good	48
		There was communication	16
		Communication was weak	10
		Communication was very bad	2

According to Table 3, communication between the teacher and parents was mostly provided through WhatsApp groups/messages. However, communication was also provided via phone calls, SMS and EBA. While the majority of the parents stated that the guidance given by primary teachers to parents in the initial literacy process was sufficient, some parents stated that the guidance was partially sufficient or insufficient. When parents evaluated their communication with primary teachers, the majority of them stated that they had communication and that it was very good. However, it is seen that there are also parents who stated that the communication was weak or very bad.

Within the category of communication tools, the parents expressed their opinions as follows; for the code of using WhatsApp; “Continuously informing students about the process over WhatsApp ...V9”, “Assigning and checking homework over Whatsapp. V28”; for the code of using PC/SMS “We are continuously texting. V15” “... we are talking on the phone. V17”, “Communication via phone ... V2”; for the code of EBA; “Moreover, the teacher sends homework relevant to the subject instructed over EBA. V55”.

The great majority of the parents stated that guidance offered by the teacher was sufficient and some sample excerpts taken from the statements of these parents are as follows; “Our child learned reading and writing through the guidance offered by the teacher. V9”, “It was highly sufficient. Our child

was able to read all the letters in the alphabet which was shown in different schemes and exemplified by the teacher. V50”, “The teacher did his/her best within the existing conditions and possibilities. It was useful for the development of our children’s literacy skills though not as much as in face-to-face education. V13”. Some of the parents on the other hand expressed that guidance was partially sufficient as follows; “It seems to be sufficient but not enough on its own. V1”, “It enabled my child to read although not very competently. Despite the pandemic, I think it was quite good. V4”, “Although it was not face-to-face, my child learned reading and writing. V6”and very few parents stated that the guidance was insufficient; “Yes, but not sufficient. V2”.

The following can be given as examples to the opinions of the parents stating that their interaction with the teacher was positive; “The communication continued in a positive manner, we communicated via phone and Whatsapp. V3”, “It was very good; our teacher was highly attentive. V24”, “I can say that the communication was perfect. The messages I sent were replied immediately. The teacher answered my questions and when he/she saw something missing in my child, he/she called me and explained what it was. We did not experience any problems in this regard. The communication was perfect. V49”; on the other hand, some parents expressed that communication was bad as follows; “There was no communication; he/she sent us assignments and other things to be done over Whatsapp and we did all but there was no communication. V33”, “Only SMS... V42”.

Themes, categories and codes related to the third research question “What are the parents’ views on online lessons?” are given in Table 4.

Table 4.
Views on Online Lessons

Theme	Category	Code	f
Problems Experienced	Problems experienced in online lessons	No problem	28
		Technological problems	24
		Crowded classrooms / turmoil	10
		Timing	4
		Parents’ interference in lessons	3
		Long lesson time	2
	Problems experienced in participation in online lessons	Internet / connection problem	41
		No problem	15
		Problems arising from tools	13
		EBA/Application problems	6
		Timing	6
		Powercut	3
Effectiveness of Lessons	Efficiency of online lessons	Online lessons were efficient	52
		Online lessons were partially efficient	19

	Online lessons were inefficient	2
Time allocated to students by the teacher in online lessons	Enough time was allocated	71
	Partially enough time was allocated	3
	Not enough time was allocated	2

As can be seen in Table 4, while there are parents stating that there were no problems in online lessons, there are also some other parents stating that they experienced various problems such as technological problems, turmoil caused as the classroom was crowded and timing problems. In relation to participation in online lessons, the problems experienced include internet/connection problems, problems arising from tools, EBA/Application problems, timing problems and powercuts; on the other hand, some parents stated that they did not have any problems. While the majority of the parents stated that online lessons were efficient, some parents stated that they were partially efficient and very few parents stated that they were inefficient. While the great majority of the parents found the time allocated to their children by the teacher enough, few parents found this time not enough or partially enough.

Some of the parents who stated that they did not experience any problems in the category of problems experienced in online lessons expressed their opinions as follows; *“There was nothing missing for first graders, in my opinion because it could only be that beautiful. They are young, in their childhood period; therefore, the teacher paid great attention to their needs. V49”*, *“There was nothing missing; I think it was highly efficient. V9”*, *“There was nothing missing. V28”*, *“It could not have been better than this because the teacher tried to do his/her best. V64”*; some parents stating that they experienced technological problems expressed their views as follows; *“It was not because of the teacher; rather, some parents could have any technology while some others couldn’t. Children’s needs for the internet and tablet should have been met by the school. V19”*, *“Sometimes, connection problems; sometimes problems arising from the system, sometimes microphone, image ... V29”*; for the code of crowded classrooms/turmoil; *“As the number of students in the class is high, there is lack of reading and answers given to students’ questions. Moreover, when the students turned on the loudspeaker, it became completely incomprehensible. V2”*, *“It was difficult sometimes as the classroom was crowded. V14”*; for the code of timing; *“If the number of students in the class was decreased, it would be better. V66”*, *“Time ... There was not enough time to attend to the needs of individual students. V5”*, *“Live lessons were consecutive and they were all day and this made students exhausted. V25”*; for the code of parents’ interference in the lesson; *“Too much interference from parents. V5”*.

Some parents experiencing internet/connecting problems within the category of difficulties experienced in participation in online lessons expressed their opinions as follows; *“In attendance to lessons, there were some difficulties due to internet infrastructure. Sometimes there was difficulty with the sound. V13”*, *“Internet connection and lack of technological tools ... V25”*, *“Internet, tools, electricity ... V70”*; in relation to problems arising from tools and timing problems, some parents expressed their opinions as follows; *“There were 3 students at home and we did not have enough tools. V30”*, *“Overlapping class hours and lack of mobile phones. V42”*; in relation to problems arising from EBA/applications, some parents expressed their opinions as follows; *“Sometimes we couldn’t connect over EBA. V3”*, *“EBA application was problematic. It had connection problems, so we were connecting via Zoom... V19”*; in relation to the problem of powercut, a parent expressed his/her opinions as follows; *“Sometimes the internet was cut off, sometimes the electricity was cut off. V64”*. On the other hand, there were parents stating that they did not have any problems; *“We did not have any problems V9”*, *“We did not experience any problems. V39”*.

Some of the excerpts from the statement of the parents stating that online lessons were efficient within the category of the effectiveness of online lessons are as follows; *“In my opinion, they were very efficient. V15”, “Very efficient. I have never sent my child to face-to-face education during the pandemic and we have got many benefits from online lessons. V19”, “Our teacher was so effective that we did not seek for face-to-face education. V58”*; some of the parents stated that online lessons were partially effective; *“Although not as efficient as face-to-face education, it was efficient enough. V6”, “...It was very difficult to speak to children, so there were times when productivity decreased. V33”, “It was efficient. But for us, it was not as efficient as face-to-face education. V56”, “It was quite efficient, but not as efficient as face-to-face education. V69”*; some of the parents stated that online lessons were not efficient; *“It wasn't very productive because we had problems with the internet, and we had trouble reading the texts and attending the classes because the phone's screen was small. V2”, “Not very efficient ... Naturally, the teacher's questions were answered simultaneously by many students. When the microphone was turned off, the children could not express themselves. V10”, “It was never efficient because the teacher could not establish full control from the screen. V21”*.

Some of the parents stated that enough time was allocated to students within the category of the time allocated to students by the teacher in online lessons; *“In my opinion, enough time was allocated. V17”, “The teacher allocated enough time to students. V30”, “Yes, it was enough. V41”, “He/she used even 10-minute breaks in live classes for children, and would continue until the time was over. V50”*; some of the parents stated that the time allocated to students was partially enough; *“Yes, it was not as much as in face-to-face education. V2”, “Although it was not as much as in face-to-face education, it was OK anyway. V5”, “Partially. V33”* and some parents stated that not enough time was allocated to students; *“No, he/she did not allocate enough time to students. V21”* and *“No... V73”*.

Themes, categories and codes related to the fourth research question *“What are the parents' views on the roles they have taken?”* are given in Table 5.

Table 5.
Roles of the Parents in the Initial Literacy Activities

Theme	Category	Code	f
Related to students	Activities done by parents at home	Revision	38
		No extra study	20
		Different supplementary materials	15
		Reading and writing videos	10
		Literacy applications	6
	Problems experienced by parents during the initial literacy education	No problem	35
		Making the student feel the sound, syllable, word and text construction	21
		The student's participation in the lesson	12
		Making the student read	8
		Making the student write/dictate	8
Methods employed by parents to	Rewarding	28	

	motivate their children to learn reading and writing	Gamification, making enjoyable	14
		Being together and doing together	14
		Through communication	12
		Visualization	6
		No need to motivate	3
Related to parents	Inferences made by parents about the initial literacy education	Importance of the teacher	12
		Being a teacher	12
		Teaching requires patience	11
		Importance of the school	10
		Devoting time to the child	10
		Challenging process	7
		Getting to know the child	2

As can be seen in Table 5, the parents helped their children to revise, used different supplementary materials, made their children watch reading and writing videos and used different applications. However, there were also parents who did not do additional activities and only had the tasks given by the teacher done. The difficulties experienced by the parents during the process of literacy teaching include making their children feel the sound, syllable, word and text construction, ensuring the participation of the student in the lesson, and making their children conduct reading and writing / dictation activities. However, most of the parents stated that they did not have any difficulties in this process. It is seen that while parents motivated their students to learn to read and write, they resorted to ways of rewarding, gamification, making it fun, being together and doing together, communication and visualization. However, there were also few parents who stated that there was no need to motivate their children. Parents made some inferences about the initial literacy education. Parents stated that they realized the importance of the teacher and the school in the initial literacy process with distance education, that they became teachers and that teaching requires patience and is a difficult process. In addition, some parents stated that the process was very useful for them to spend time with their children and getting to know their children.

Some of the parents stated that they made their children revise what they had learned in lessons at home; *"I continuously reinforced what my child learned in lessons through revision at home. V10", "I made my child revise; I tried to contribute to my child's learning by reading a lot and making my child dictate. V32", "Through revision, I tried to make my child learn better. V40"*; some parents stated that they used different supplementary materials to make their children learn better; *"We supported our child by using different materials. V1", "We bought supplementary materials and made him/her watch lessons from YouTube. V28"*; some of the parents stated that they made their children watch reading and writing videos; *"I made my child watch educational videos. V10", "I made my child watch videos in social media channels. Reading videos. V13"*; some parents stated that they used reading and writing applications; *"We downloaded some applications and worked on them. V46"*. On the other hand, there

were parents stating that they did not perform additional activities. *“No, I only followed the guidance of the teacher.V22”*.

In the category of the difficulties experienced by the parents during the literacy education of their children, some parents stated that they did not experience any difficulties; *“No, I did not experience any difficulties. V15”*, *“It was easy when we worked on the application suggested by our teacher ... V27”*; some of the parents stated that they had difficulties in making their children feel the sound, syllable, word and text construction; *“We have experienced difficulties from time to time. In writing syllables, words, in constructing texts ... V1”*, *“Writing and text construction ... V6”*, *“We experienced some difficulties in teaching words and combining them. V10”*, *“We had difficulties in writing words; he/she could not write some letters in the words. V22”*; some parents stated that they experienced some difficulties in their children’s participation in lessons; *“My student’s desire to attend live classes decreased over time. V2”*, *“Only from time to time I saw lack of interest, loss of motivation or indifference towards the lessons in children. V29”*; some parents stated that they had difficulties in making their children read; *“I had difficulties in making my child read. V56”*; some parents stated that they had difficulties while making their children write/dictate; *“We had difficulties in only writing ... V8”*, *“We sometimes had difficulties in making dictations. V9”*, *“... we had difficulty in writing. V55”*.

Parents who said I rewarded the student in the category of motivating students to learn to read and write; *“Rewarding. After a while he/she started doing it himself/herself. V13”*, *“Rewarding with little things. V23”*, *“I tried to give small rewards. For example, if we finish, we will play a game or a match. V27”*; some parents stated that they gamified the process, made it more fun; *“We tried to motivate our child through gamification and doing together. V3”*, *“...fun activities such as taking the child out ... V70”*, *“We tried to teach through games, through the means attractive to the child. V55”*; some parents stated that they were together and did together; *“We were always next to our child during live lessons. We were with him/her in every stage of literacy education and we made him/her feel that we were there to support. V1”* *“...I was more interested in my child; I left my job and I gave all my time to my child. V64”*; some parents stated that they tried to motivate their children through communication; *“I said he/she could read whatever he/she wanted and he would be free, without being dependent on anyone. V17”*, *“We were saying things to reassure him/her. V28”*, *“I explained the benefits of education and instruction. V41”*; some parents stated that they used visualization to motivate their children; *“We used many visual sources to motivate him/her to read. V2”*. On the other hand, some parents stated that they did not need to motivate their children; *“My daughter was willing to learn, so we did not have any problems. V26”*, *“We did not do anything because he/she was already willing. V33”*. initial

In terms of stating that he understands the importance of the teacher and the school in his inferences about the first literacy teaching; *“I have understood that I need to more appreciate our teachers. V50”*, *“We learned once again how hard the job of teachers is and how valuable they are. V36”*, *“We learned how valuable the school is ... V15”*, *“Reminded me of the importance of the school and teachers in our lives. V19”*; some of the parents stated that they experienced the task of teaching in this process; *“We felt like teachers. V58”*, *“...Since this process compelled parents to become semi-teachers, I understood the great efforts of teachers.V8”*; some parents stated that they understood that teaching requires patience; *“We learned to be patient and spend time with children. V70”*, *“Patience, difficulty ...V5”*. Some parents stated that they spent more time with their children and got to know their children better; *“I saw that I should pay more attention to my child. V65”*, *“This process taught us to establish tighter relationships with our children. V42”*, *“We saw the opportunity to see our children’s knowledge and skills more closely.V30”* and some parents stated that the process was tiring; *“It tired me a lot; I did not have any time left for myself ... V17”*, *“It was stressful for me ... V47”*.

Discussion and Results

In the current study, it was aimed to examine the views of parents having children attending the first-grade of primary school on their experiences in their children’s initial literacy process during the Covid-19 pandemic. The results obtained from the analyses conducted to this end are discussed in this section in reference to the literature.

The first result reached in the study is related to the opinions of parents about the tools and equipment that primary school teachers used or recommended in the initial literacy education, other than textbooks. In this context, it has been observed that primary school teachers mostly resorted to initial literacy applications, supplementary materials and EBA resources, apart from the textbooks provided by the Ministry of National Education. Erbaş (2021) stated that internet resources, technological tools, EBA, supplementary materials, digital contents and textbooks help primary teachers in the initial literacy teaching during the distance education process. It was concluded that the teacher's guidance other than the textbooks is beneficial in the initial literacy education according to parents (Çelik Solyalı & Işıktaş, 2020), and that the initial literacy applications are especially beneficial in learning sounds, increasing students' motivation and reading activities. In their study, Şahin & Tuğrul (2019) found that the highest achievement in the context of literacy is with the contribution of the teacher and that the literacy success of the children who received literacy materials is higher. On the basis of the results obtained in the current study and the literature, it can be said that the printed and digital documents, tools and guidance used by primary teachers are effective in the teaching of literacy in the distance education process.

The second result reached in the study is related to teacher-parent communication in the distance education process and parental views on the effectiveness of this communication. In light of the opinions of the parents, it was concluded that communication was established between the teacher and parents mostly via WhatsApp groups/messages and relatively less via phone calls, SMS and EBA. While the majority of the parents stated that the guidance given by the primary teacher through these communication channels during the initial literacy process was sufficient, some parents stated that the guidance was partially sufficient or insufficient. While the parents were evaluating their communication with primary teachers, they stated that they had communication with teachers and that it was sufficient in general. On the other hand, it was also seen that some parents did not find the communication in this process sufficient. The results obtained in the context of parent-teacher communication in the distance education process concur with the results obtained in the study conducted by Sirem & Baş (2020). Erbaş (2021), on the other hand, stated that indifferent parents make the work of primary school first grade teachers difficult. Hapsari, Sugito & Fauziah (2020) & Novianti & Garzia (2020) pointed out that most of the families participated in the home education of their children during the distance education process. Coplan, Liu, Cao, Chen, & Li (2017) stated that quality relationships with teachers increase students' academic success. In light of the results obtained in the current study and the relevant results reported in the literature, it can be said that communicating with parents and guidance provided for parents are important in the distance education process in the context of literacy education and the parents' interest and the quality of communication may be variables that may affect this process.

The third result reached in the study is related to the views of parents on online lessons in the distance education process. In this context, a significant part of the parents stated that they did not have any problems in online lessons. On the other hand, parents stated that they experienced problems such as technology-related problems, turmoil arising from crowded classrooms, and timing. While it was stated that they had internet/connection problems, problems caused by tools and equipment, EBA/Application problems, timing and powercut problems, some parents stated that they did not experience any problems in their children's participating in online lessons. While a large proportion of the parents stated that the online lessons were efficient, some parents stated that the lessons were partially efficient and very few parents stated that the lessons were inefficient. While the majority of the parents consider the time allocated to students in online classes as sufficient, very few parents stated that the time allocated is insufficient or partially sufficient. When the relevant literature is examined, it is seen that parents see the distance education as efficient and sufficient because their children can learn the subjects (inci, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), that some children are reluctant to attend online classes (Bozkurt & Duran, 2021) and that problems such as technical problems and internet connection problems negatively affect the distance education process (Arslan et al., 2021; Birişçi, 2013). The parents

who participated in the study conducted by Zhang (2021) emphasized that online education cannot replace face-to-face education in the classroom. These findings in the literature concur with the findings of the current study. According to these results, while it seems that there are some technical problems in the context of initial literacy teaching in the distance education process, there are different opinions about the efficiency of the process. In this context, it is thought that variables such as parental characteristics, primary teacher, and individual differences of children may be effective in the emergence of different views.

The fourth result reached in the study is related to the role of parents in initial literacy studies. In this context, parents made their students work at home by doing revisions and used different supplementary materials, literacy videos and applications in this process. However, there were also parents who did not do additional work and only had the tasks given by the teacher done. When the difficulties experienced by the parents in teaching literacy are examined, it is seen that they had difficulties in making the child feel the sound, syllable, word and text construction, ensuring the participation of students in the lesson, making them conduct reading and writing / dictation activities. However, most of the parents stated that they did not have any difficulties in this process. It is seen that while parents motivated their children to learn reading and writing, they resorted to the means such as rewarding, gamification, making it fun, being together and doing together, communication and visualization. However, there were also few parents who stated that there was no need to motivate their children. Parents made some inferences from the initial literacy teaching. Parents stated that they realized the importance of the teacher and the school in the initial literacy process with distance education, that they also experienced the role of a teacher and that teaching requires patience and is a difficult process. Moreover, some parents stated that this process was a start of their spending more time with their children and getting to know their children better. In the study of Erbaş (2021), primary teachers stated that the existence of parents who make an effort, encourage students to learn, and their efforts to provide the necessary equipment even in difficult conditions are the most basic assistants in the distance education process. Şahin & Tuğrul (2019), on the other hand, found that mothers contribute the most to children's reading and writing studies at home, that the highest achievement is with the contribution of the teacher, and that the contribution of the father affects the success more than that of the mother. In addition, it has been determined that reading and writing success is higher in children of democratic or consistent and determined parents. In the study of Dettmers, Yotyodying, & Jonkmann (2019), parents stated that they help their children in their homework. Dong et al. (2020) also stated that parents' limited time and insufficient knowledge pose a problem in supporting children's distance education. In light of these results, it can be said that the role of parents in the initial literacy teaching in the distance education process is important. It is seen that parents differ from each other while fulfilling the requirements of this role they undertake, and this difference is thought to be due to some variables originating from the parents. It can be said that the inferences made by the parents in the context of initial literacy teaching are the final result of the experiences they have gained based on the roles they have undertaken in this process.

Suggestions

1. In the distance education process, materials other than textbooks can be included in the initial literacy teaching, especially the initial literacy teaching applications. In addition, the process can be supported by using such applications in face-to-face education.
2. Given that teacher-parent communication has gained more importance in the distance education process, the teacher should play an active role in order to involve parents in the initial literacy process. In this process, the diversity of communication channels should be increased.
3. For a healthier progress of the first literacy process in distance education, precautions should be taken in terms of technical infrastructure, organization of lessons, ensuring student participation and external interventions.

4. Given that parents have more work to do in initial literacy teaching in distance education, activities to inform parents should be conducted before the beginning of the school year so that parents can be involved in the process and support their children more effectively. Parents can be supported on issues such as effective study habits, progressing parallel to the teacher, communicating with the student and study strategies at home. In addition, given that each parent made various inferences from this process, environments can be created where parents can share their experiences with each other. An environment of communication can be established between parents.
5. Although this study is focused on the initial literacy process in distance education, it provides some ideas about face-to-face education. The use of digital applications in the initial literacy process, document sharing, the use of communication channels other than the parent-teacher meetings at school, the guidance provided for parents and the more active roles taken by parents can also be useful in face-to-face education.
6. Since this study is based on the opinions of a limited number of parents in a limited area, further studies can be conducted on larger groups.
7. The data were collected from the parents online and in writing due to the pandemic conditions. Further studies can utilize face-to-face interviews to collect more in-depth data.

Publication Ethics: In the current study, all the conditions stipulated in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were satisfied. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were taken.

Türkçe Sürümü

Giriş

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenen arasındaki iletişimin basılı, elektronik, mekanik ya da başka araçlarla kolaylaştırılması gereken öğretim yöntemleri ailesi olarak tanımlanmaktadır (Moore, 1973). Farklı bir tanımda ise mesafe olarak uzakta olan öğrencilere bir eğitim kurumu tarafından planlanan ve hazırlanan pedagojik materyaller aracılığıyla eğitim verme olarak belirtilmiştir (Kaplan ve Haenlein, 2016; Turan, 2019). Çıkış noktası 18.yüzyılın başlarına dayanan uzaktan eğitim, bu tarihten itibaren günümüze kadar farklı araç gereçlerle uygulanmış ve hayat bulmuştur.

Dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte eğitim-öğretim sürecinde uzaktan eğitimin kullanımı artmıştır. Uzaktan eğitim kullanımındaki bu artış, 2019 yılının aralık ayından itibaren Covid-19 salgınının sağlık, ekonomi, sosyal hayat ve eğitim başta olmak üzere birçok alanı etkilemesiyle kendini daha çok göstermiş ve özellikle eğitim bağlamında uzaktan eğitim, dünyanın birçok noktasında eğitim sistemlerinin vazgeçilmez hâline gelmiştir. Türk eğitim sistemi de Covid-19 salgınından etkilenmiş ve 2020 yılının mart ayından itibaren eğitim kurumları farklı aralıklarla kapatılıp açılarak eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle sürdürülmeye başlanmıştır. Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri TRT kanalları aracılığıyla, Eğitim Bilişim Ağı [EBA] çevrimiçi eğitim platformu ve öğretmenlerin farklı araçlar kullanarak yaptıkları uygulamalarla gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim uygulamalarının başladığı 2020 yılının mart ayında ilkökul birinci sınıfın ikinci döneminde olup 2021 yılının mayıs ayı itibarıyla ikinci sınıfta olan öğrenciler ile 2021 yılının eylül ayında ilkökula başlayan birinci sınıf öğrencileri uzaktan eğitim platformları ve dijital araçlar vasıtasıyla uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenmekte ve bu süreçte en büyük destekçileri yüz yüze eğitimde de olduğu gibi ebeveynleri olmuştur. Çünkü bu yaş aralığında bulunan çocukların teknolojik öğrenme araçlarıyla deneyimleri sınırlıdır ve bağımsız olarak bu araçları kullanmak için yeterli düzeyde olmadıkları ortadadır (Wedenoja 2020’den aktaran Kim, 2020). Ayrıca bu çocukların kendi kendilerini yönetme, motivasyon ve yetişkin yardımı olmadan eğitim-öğretim materyallerini anlamaları zor görünmektedir (Stevens ve Borup, 2015’ten aktaran Novianti ve Garzia, 2020). Bu sebeple yüz yüze eğitim sürecinde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılması ve onlara destek olması önemlidir. Bu destekler ilk başlarda yoğun olmakta çocuklar öğrenme sürecine ve materyallerine aşına oldukça yoğunluk gitgide azalmaktadır. Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramında ele aldığı en temel prensip olan yakınsal gelişim alanına göre öğretim, öğrencinin sahip olduğu seviyenin ötesine hitap edebilmelidir ki öğretmenler ve yetişkinlerde bu alanı geliştirmek için rehberlik edebilsinler (Gedik, 2019). Sözü edilen destekleme için kullanılacak mekanizmalarda yine bu alan içinde sosyal etkileşimleri destekleyecek şekilde olmalıdır. Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanından hareketle ebeveynlerin, çocukların eğitim-öğretim sürecine katılımları ve destek olmaları çocuklarının gelişimlerini desteklemekte (Del Bono, Francesconi, Kelly ve Sacker, 2016), akademik başarılarını arttırmakta (Çelenk, 2003; Wilder, 2014), özgüvenlerini arttırmakta (Yaşar Ekici, 2017), olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamakta (Nakamura, 2000’den aktaran Günay Bilaloğlu, 2014), sosyalleşmelerini sağlamakta (Ekinci Vural, 2006), öğretmenleri, aileleri ve akranlarıyla daha iyi iletişim kurmalarını beraberinde getirmektedir (Günay Bilaloğlu, 2014).

Ebeveynlerin, çocuklarının ilk öğretmeni olmakla birlikte onların okuma yazma becerilerini edinimi sürecindeki en büyük destekçilerinden biri oldukları düşünülmektedir. Bu ilk öğretmenlik süreci salgın döneminde çocuğu ilkökul birinci sınıfa başlayan ve uzaktan eğitimle okuma yazma öğrenen ebeveynler açısından yoğun bir şekilde devam etmektedir. Çünkü ebeveynlerin bu süreçte sınıf öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olup çocuğuna okuma yazma öğretimi bağlamında gerekli desteği sağlaması gerekmektedir. Ebeveynlerin bu süreçte sağladığı desteğin niteliği, çocuğunun okuma yazma becerilerini edinimi ve başarısı etkilemektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda ilk okuma ve yazma öğretiminde, evde çocuğuna destek sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın iş birliğine giren ebeveynlerin çocuklarının

okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu (Çelenk, 2003), bu destek arttıkça çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde kazanmaları gereken önemli becerilerden olan sözcük yazı farkındalığı becerilerinin geliştiği (Kılıç ve Ertürk, 2020) ve evde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığının, çocukların sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, akılda tutma becerileri ile okuma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Wood, 2002).

Ebeveynlerin okuma yazma öğrenme sürecinde çocuklarını desteklemeye yönelik bir tutum içinde olmaları kadar bu süreçte karşılaştıkları zorluklar karşısında neler yapmaları gerektiğini bilmeleri de önemlidir. Çünkü Solyalı-Çelik ve Işıktaş (2020) tarafından yapılan çalışmada ilk okuma yazma sürecinde ebeveynlerin çoğunluğunun sorun yaşadığı, bazı çocukların evde isteksiz oldukları ve ebeveynlerin yapılması gereken etkinlikleri etkili bir şekilde yaptırmanın yöntemini bulamadıkları görülmüştür. Kıvrak ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynlerin okuma yazma süreçlerinde aktif olmak istediklerini ancak bu durumu engelleyen farklı sebeplerin olduğu belirtilmiştir. Bu süreçte ebeveynlerin sınıf öğretmeniyle iletişim hâlinde olmaları ve ne yapmaları gerektiği hususunda destek almaları önemlidir. Çünkü etkili bir aile-öğretmen iletişimi çocukların öğrenmelerine destek olacak ve iş birliğinin büyüyen gelişimini beraberinde getirecektir (Atabey ve Tezel-Şahin, 2011). Ebeveynler sınıf öğretmenlerinden aldıkları destek ve yönlendirmelerin yanında çocuklarına okuma yazma materyalleri, televizyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojileri temin etmelidirler. Ayrıca çocuklarıyla düzenli olarak okuma yazma çalışmaları yapma, okuma yazmaya değer verme ve okuma yazma konusunda çocuklarına model olma vasıtasıyla çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemelidir (Saracho, 2002; Vukelich ve Christie, 2009). Tüm bunlarla birlikte çocuklarına tekerlemeler söylemeleri, levhalarda yazılanlara dikkat çekmeleri, kafiyeli şarkılar söylemeleri ve dinletmeleri çocuklarının okuma yazma öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayacaktır (Çelenk, 2003; Law, 2008; Weigel, Martin ve Bennett, 2010).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde ebeveynlerin katılımı ve desteğine ilişkin alanyazın incelendiğinde çocukların okuma yazma becerilerini edinimi anlamında ebeveynlerin önemli bir rolünün olduğu ancak bazı sorunlarla karşılaşabildikleri tespit edilmiştir (Atabey ve Tezel-Şahin, 2011; Çelenk, 2003; Del Bono, Francesconi, Kelly ve Sacker, 2016; Ekinci Vural, 2006; Günay-Bilaloğlu, 2014; Kılıç ve Ertürk, 2020; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Solyalı-Çelik ve Işıktaş, 2020; Wilder, 2014; Wood, 2020; Yaşar-Ekici, 2017). Ebeveynlerin, çocuklarının okuma yazma becerilerini edinimi anlamındaki rolleri uzaktan eğitim sürecinde daha önemli bir hâle gelmiştir. Çünkü ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin buldukları yaş aralığı sebebiyle bu süreçte ebeveynlerinin desteğine daha fazla ihtiyaç duyacakları ortadadır. Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde ebeveynlerin deneyimlerine ilişkin görüşleri hem mevcut durumu görmek hem de ileride yapılacak uzaktan eğitim çalışmaları adına araştırmacılara bir fikir verecektir.

Amaç ve Önem

Araştırma kapsamında Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinde ilkökul birinci sınıfa giden çocukların ebeveynlerinin ilk okuma yazma öğretimindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Yüz yüze eğitim sürecinde ebeveynlerin ilk okuma yazma öğretimindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerinin aksine bu araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerine odaklanılması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu araştırma problemlerine cevap aranmaktadır:

Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde;

1. Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları dışında kullandığı veya tavsiye ettiği araç gereçlere ilişkin ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-ebeveyn iletişimi ve iletişimin etkililiğine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?
3. Çevrimiçi derslerle ilgili ebeveynlerin görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinde ilkökul birinci sınıfa giden çocukların ebeveynlerinin ilk okuma yazma öğretimindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarının amacı, insanların deneyimlerini belirlemektir (Van Manen, 2007). Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramlara ilişkin anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını belirtmelerini sağlayan, bununla birlikte bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini ortaya koyan bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Rose, Beeby ve Parker, 1995; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Fenomenolojinin amaç ve tanımından hareketle esas olan fenomenin deneyimleriyle birlikte ele alınarak bütüncül bir şekilde incelenmesidir (Miller, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi iki farklı ilkokulun birinci sınıf şubelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ebeveynlerinin arasından 76'sı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, hâlihazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dâhil edilebilecek katılımcıları araştırma kapsamına alma olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1.
Çalışma Grubu Demografik Bilgiler

Demografik Bilgi	Değişken	f
Cinsiyet	Kadın	61
	Erkek	15
Öğrenim düzeyi	İlkokul	19
	Ortaokul	17
	Lise	5
	Lisans	32
	Lisansüstü	3
Öğrencinin okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	57
	Hayır	19
Evde kablosuz internet var mı?	Evet	61
	Hayır	15
Mobil telefonlarda internet var mı?	Evet	70
	Hayır	6
Evde bilgisayar var mı?	Evet	44
	Hayır	32

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formu, araştırma problemleriyle ilişkili bir şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formu, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya koyulmuş soruların yer aldığı formdur. Her görüşülen bireye bu formdaki sorular aynı sıra ve tarzda sorulur (Patton, 2014). Standartlaştırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından birçok defa incelenmiş ve üzerinde tartışılarak son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan birinci sınıf ebeveynlerine araştırmanın amacı hakkında açıklama yapılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin başlarında araştırmacılar tarafından hazırlanan standartlaştırılmış görüşme formu elektronik ortamda ebeveynlere ulaştırılmış ve yazılı olarak yanıtlamaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında standartlaştırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir konu hakkında betimleyici bilgiler sağlayıp, bu bilgileri düzenleyip, anlaşılır hale getirip temalar ortaya çıkarmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin ebeveynlerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak temalar ortaya çıkarılmış, temaların altında kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için belirli stratejiler vardır. Bu araştırma kapsamında derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve teyit edilebilirlik stratejileri uygulanarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubu geniş tutulmuş ve görüşme formundaki soru sayısı artırılarak derinlik odaklı veri toplama hedeflenmiştir. Analizler sonucu elde edilen kodlar ilgili kategori ve temalar altına yerleştirilmiştir. Araştırmacılar ve okuma yazma alanında uzman bir araştırmacı tarafından incelenen kodlar nihai hâlini almıştır. Çalışma grubunda yer alan iki ebeveyne bulgular ve yorumlar okutularak verilerin analizinin görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar ve okuma yazma alanında uzman bir araştırmacı tarafından tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Uygulanan bu stratejiler ile araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmeye ve aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Onay

Harran Üniversitesi Etik Komisyonunun 9 Şubat 2021 tarihli ve 2021/32 sayılı izin sayısına istinaden uygulama süreci başlamıştır

Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla tema, kategori ve kod ilişkisi verilerek sunulmuştur. Ardından katılımcıların görüşlerinden örnek ifadeler verilmiştir. Katılımcıların ifadelerinin sonunda “V1, V2, V3...” şeklinde katılımcıyı tanımlayan kodlar kullanılmıştır.

Araştırmanın “*Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları dışında kullandığı veya tavsiye ettiği araç gereçlere ilişkin ebeveynlerin görüşleri nelerdir?*” sorusuna yönelik tema, kategori ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ders Kitapları Dışında Kullanılan/Tavsiye Edilen Araç Gereçler

Tema	Kategori	Kod	f
		Dijital uygulama önerisi	56
		MEB dışı yardımcı kaynak kitap	55
Ders kitabı dışındaki kaynaklar	Ders kitapları dışında yapılan yönlendirmeler	EBA kaynakları	10
		İlk okuma yazma videoları	5
		Doküman gönderme	5

		Yönlendirme yapılmadı	2
Ders kitapları dışında yapılan yönlendirmelerin etkililiği		Faydalı oldu	59
		Kısmen faydalı oldu	3
		Etkisi olmadı	1
		Sesleri öğrenmede faydalı oldu	18
Dijital uygulamalar	İlk okuma yazma uygulamalarının etkili olduğu alanlar (Dijital uygulamalar)	Motivasyonu arttırmada faydalı oldu	17
		Okuma yapmada faydalı oldu	16
		Uygulamalar faydalı olmadı	4

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ders kitapları dışında çoğunlukla ilk okuma yazma uygulamaları, yardımcı kaynak kitaplar ve EBA kaynaklarına başvurduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğuna göre öğretmenin ders kitapları dışında yaptığı yönlendirmeler ilk okuma yazma öğretiminde faydalı olmuştur. Ayrıca öğretmenin tavsiye ettiği ilk okuma yazma uygulamalarının sesleri öğrenmede, öğrencilerin motivasyonunu arttırmada ve okuma çalışmalarında faydalı olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları dışında yaptığı yönlendirmeler kategorisinde ilk okuma yazma uygulamaları kodu için *“Harfleri tanımak için uygulama indirmemizi önerdi... Okuma sürecini daha verimli kıldı. V27”*; yardımcı kaynak kitap kullanma kodu için *“Kaynak kitaplarla yönlendirme yaptı. V70”*; EBA kaynakları kodu için *“Uygulamalar, Whatsapp, EBA ve Zoom...V37”*; ilk okuma yazma videoları kodu için *“... oyunlarla okuma yazmayı öğreten videolar paylaştı. V71”*; doküman gönderme kodu için *“Kendi yaptığı şemalarla uygulama yaptı. V72”*; yönlendirme yapılmadı kodu için *“Hayır, bir şey yapılmadı. V25”* ifadeleri örnek verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları dışında yaptığı yönlendirmelerin etkililiği kategorisinde ebeveynler, yönlendirmelerin faydalı olduğunu *“İnternette çeşitli okuma çıktıları alınarak okuma yaptırıldı ve verimli olduğu düşüncesindeyim. V2”*, *“Milli eğitim kitapları ve aldırıldığı fasikül set. Evde çok güzel ilerlettik bu şekilde. Yoksa bu kadar fazla yazamazdık da okuyamazdık da. V27”*, *“Bana göre yeterli oldu çünkü vermiş olduğu kitaplar göstermiş olduğu etkinlikler uzaktan bile olsa yeterli gelip okuma yazmaya geçebildi. V63”* ifadeleri ile belirtirken yönlendirmeler kısmen faydalı oldu ve faydalı olmadı diyen ebeveynlerin görüşlerine *“Öğretmenin verdiği kaynaklar evde yaptırdık ama az verimli oldu. V72”* ve *“Hayır, etkisini görmedim. V52”* ifadeleri örnek verilebilir.

Öğretmenlerin tavsiye ettiği ilk okuma yazma öğretimine yönelik uygulamaların etkili olduğu alanlar kategorisinde ebeveynler uygulamaların sesleri öğrenmede faydalı olduğunu *“Evet sesi hissetme. V2”*, *“Hem motive etti hem de sesleri birleştirmeye yardımcı oldu. V7”*, *“Sesi hissetme sesleri birleştirme okuma yazma. V33”* ifadeleri; uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını *“Çocuğum motive olarak derslere katıldı. V3”*, *“Uygulama kullanmak eğlenceli geldi ve daha hızlı öğrendi. Öğretmenin geri bildirimleri çocuğumu mutlu ettikçe daha iyisi için uğraşılıyor. V27”*, *“...yeterliydi faydalı oldu. Motive etti, yardım etti. V41”* ifadeleri ile belirtmiştir. Bazı ebeveynler de uygulamaların okuma yaptırmada faydasını gördüğünü *“... sesleri birleştirme okuma, yazma... V33”*, *“...sesleri birleştirme okumada... V48”* ifadeleri ile belirtirken uygulamaların faydalı olmadığını belirten ebeveyn, görüşünü *“Hayır, çünkü istediği şeyleri aktaramadı... V24”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın *“Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-ebeveyn iletişimi ve iletişimin etkililiğine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?”* sorusuna yönelik tema, kategori ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmen-Ebeveyn İletişimi

Tema	Kategori	Kod	f
İletişim kanalları	Araçlar	WhatsApp	45
		TLF/SMS	15
		EBA	10
İletişimin etkililiği	Yönlendirmelerin etkililiği	Yönlendirmeler yeterli/faydalı oldu	67
		Yönlendirmeler kısmen yeterli	6
		Yönlendirmeler yetersiz	3
	İletişimin gücü	İletişimin gücü	İletişim var ve çok iyi
İletişim var			16
İletişim zayıf			10
İletişim çok kötü			2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen ile ebeveynler arasında iletişim kanalları olarak çoğunlukla WhatsApp grupları/mesajları üzerinden bir iletişim sağlanmıştır. Bununla birlikte telefon görüşmesi, SMS ve EBA üzerinden iletişim sağlandığı görülmektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde ebeveynlere yönelik yaptığı yönlendirmelerin yeterli olduğunu ifade ederken bazı ebeveynler yönlendirmelerin kısmen yeterli veya yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler sınıf öğretmenleriyle iletişimlerini değerlendirirken büyük çoğunluğu iletişimlerinin olduğunu ve yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte iletişimin zayıf veya çok kötü olduğunu ifade eden ebeveynlerin de olduğu görülmektedir.

Öğretmenler ile ebeveynler arasındaki iletişim kanalları kategorisinde WhatsApp kanalını kullanma kodu için “*Whatsapp üzerinden sürekli çocuklarla alakalı haberleşme...V9*”, “*Whatsapp tan sürekli ödev verilir takibi yapılıyor. V28*”; TLF/SMS kodu için “*Sürekli mesaj halindeyiz. V15*”, “*... telefon görüşmesi. V17*”, “*Telefonla iletişim... V2*”; EBA kodu için “*Ayrıca EBA üzerinde konu ile alakalı ödev göndermesi. V55*” ifadeleri örnek verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde ebeveynlere yönelik yönlendirmeleri kategorisinde yönlendirmeler yeterliydi/faydalı oldu diyen ebeveynlerin, “*Çocuğum öğretmenimiz sayesinde yönlendirmeleri ve ilgisi doğrultusunda okuma ve yazmayı öğrendi. V9*”, “*Fazlasıyla yeterliydi. Çocuğum birkaç ayda öğrendiği harflerden öte öğretmenimizin şema ile gösterdiği ve örneklendirdiği alfabeyi çözerek tüm harflerle okumayı kavradı. V50*”, “*İmkânlar ve şartlar dâhilinde elinden geleni yaptı. Tabi ki okuma yazma anlamında yüz yüze eğitim kadar olmasa da faydası oldu. V13*” ifadeleri; yönlendirmeler kısmen yeterliydi diyen ebeveynlerin “*Yeterli sayılır ama tek başına yetmez. V1*”, “*Tam olmasa da çocuğun okumaya geçmesini sağladı. Birlikte bu pandemi sürecine rağmen gayet iyi gittiğine inanıyorum. V4*”, “*Yüzyüze etkili olmasa da. Çocuğum okuma yazma öğrendi. V6*” ifadeleri ve yönlendirmeler yetersizdi diyen ebeveynlerin “*Evet ama yeterli değil. V2*” ifadesi örnek verilebilir.

Ebeveynlerin, öğretmenlerle olan iletişimleri kategorisinde öğretmenlerle iletişimlerin olumlu olduğunu ifade eden ebeveynlerin görüşlerine “*İletişimimiz olumlu bir şekilde devam etti telefon görüşmeleri ve Whatsapp üzerinden iletişimde bulduk. V3*”, “*Çok iyiydi çok ilgiliydi öğretmenimiz.*

V24”, “İletişim mükemmeldi diyebilirim. Gönderdiğim bütün mesajlara cevap verdi. Sorduğum soruları yanıtladı ve çocukta eksik bir şey fark ettiğinde arayıp anlatıyordu. Bu konuda hiçbir sorun yaşamadık. İletişim harikaydı. V49” ifadeleri; iletişim kötüydü diyen ebeveynlerin görüşlerine “Herhangi bir iletişimimiz olmadı ödevleri ve yapmamız gerekenleri Whatsapp üzerinden attı bizde eksiksiz yerine getirdik onun haricinde iletişim sıfır. V33”, “Sadece SMS... V42” ifadeleri örnek verilebilir.

Araştırmanın “Çevrimiçi derslerle ilgili ebeveynlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik tema, kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Çevrimiçi Derslere İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f		
Yaşanan Sorunlar	Çevrimiçi derslerde görülen aksaklıklar	Sorun yaşanmadı	28		
		Teknolojik sorunlar	24		
		Sınıfların kalabalık olması/ kargaşa oluşması	10		
		Zamanlama	4		
		Ebeveynlerin derse müdahalesi	3		
		Derslerin süresinin uzun olması	2		
	Çevrimiçi derslere katılmada yaşanan sorunlar	İnternet/ bağlantı sorunu	41		
		Sorun yaşanmadı	15		
		Cihazlardan kaynaklı sorunlar	13		
		EBA/Uygulama sorunları	6		
		Zamanlama	6		
		Elektrik kesintisi	3		
		Derslerin Etkililiği	Çevrimiçi derslerin verimliliği	Çevrimiçi dersler verimli	52
				Çevrimiçi dersler kısmen verimli	19
Çevrimiçi dersler verimsiz	2				
Çevrimiçi derslerde öğretmenin öğrencilere zaman ayırması	Yeterince zaman ayrıldı		71		
	Kısmen zaman ayrıldı		3		
	Yeterince zaman ayrılmadı		2		

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin önemli bir kısmı çevrimiçi derslerde sorun yaşamadığını ifade ederken yine önemli oranda teknoloji kaynaklı sorunlar, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı kargaşa

oluşması ve zamanlama gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Çevrimiçi derslere katılma konusunda internet/ bağlantı sorunu, cihazlardan kaynaklı sorunlar, EBA/Uygulama sorunları, zamanlama ve elektrik kesintisi sorunlarının yaşandığı ifade edilirken bazı ebeveynlerde de herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin önemli bir kısmı çevrimiçi derslerin verimli olduğunu ifade ederken bazı ebeveynler derslerin kısmen verimli olduğunu, çok az sayıda ebeveyn ise derslerin verimsiz olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi derslerde öğretmenin öğrencilere zaman ayırması konusunda ebeveynlerin büyük çoğunluğu ayrılan zamanı yeterli görürken çok az sayıda ebeveyn ayrılan zamanın yetersiz olduğunu veya kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Çevrimiçi derslerle ilgili görülen aksaklıklar kategorisinde sorun yaşamadık diyen ebeveynlerin *“Birinci sınıf için eksik yoktu bana göre. Çünkü ancak bu kadar güzel yapılabilirdi. Yaşları daha küçük ve oyun çağındalar bu yüzden öğretmenimiz canlı derslerini yasak saatlerine getirmemeye özen gösteriyordu. V49”, “Eksik yoktu, çok verimli olduğunu düşünüyorum. V9”* *“Herhangi bir eksiklik yoktu. V28”, “Daha iyisi olamaz, çünkü öğretmen elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor. V64”* ifadeleri; teknoloji ile ilgili sorunlar yaşadık diyen ebeveynlerin *“Öğretmenlerden kaynaklı değil de imkânı olan var olmayan var. Çocukların İnternet ve tablet ihtiyacı karşılanmalıydı. V19”, “Bazen bağlantı, sistem kaynaklı sorunlar, görüntü, mikrofon... V29”* ifadeleri; sınıfların kalabalık olması/ kargaşa oluşması kodu için *“Sınıfta öğrenci sayısı fazla olduğu için okuma veya sorulan sorulara cevap verme eksikliği vardı. Ayrıca öğrenciler hoparlörü açınca tam anlaşılmaz hal alıyordu. V2”, “Sayı kalabalık olduğu için bazen zor oldu. V14”*; zamanlama konusunda sorun yaşadık diyen ebeveynlerin *“öğrenci sayısı azaltılırsa daha iyi olabilir. V66”, “Zaman... Her öğrenciye ayrıca yetecek eğitim olmaması. V5”, “Canlı dersler art arda ve tüm gün boyunca oluyor ve bu çocukları yoruyor. V25”*; ebeveynlerin derse müdahalesi konusunda *“Velilerin çok fazla müdahale etmesi. V5”* ifadeleri örnek verilebilir.

Çevrimiçi derslere katılmada yaşanan sorunlar kategorisinde internet/ bağlantı sorunu yaşayan ebeveynlerin *“Derse girişlerde, internet alt yapısından dolayı zorluk oldu. Bazen ses konusunda zorluk oldu. V13”, “İnternet bağlantısından ve teknolojik alet eksikliğinden... V25”, “İnternet, cihaz, elektrik... V70”* ifadeleri; cihazlardan kaynaklı sorunlar ve zamanlama sorunları için *“Evde bulunan 3 öğrenci ile ve cihazların yetersizliğinden sıkıntı yaşıyoruz. V30”, “Ders saatlerinin diğer çocuklarla çakışması telefonların yeterli olmaması. V42”* ifadeleri; EBA/uygulamada kaynaklı sorunlar için *“Bazen EBA üzerinden giriş yapamadık. V3”, “EBA uygulaması sıkıntı. Bağlantı sorunu var ama biz Zoom üzerinden bağlanıyoruz... V19”*; elektrik kesintisi kodu için *“Bazen internet kesiliyordu, bazen elektrikler kesiliyordu. V64”* ifadeleri örnek verilebilir. Bu sorunlarla birlikte sorun yaşamadık diyen ebeveynler de olmuş ve durumu *“Herhangi bir sorun yaşamadım. V9”, “Herhangi bir sıkıntı yaşamadık. V39”* ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

Çevrimiçi derslerin verimliliği kategorisinde çevrimiçi dersler verimli oldu diyen ebeveynlerin *“Bence çok verimli oldu. V15”, “Çok verimli. Ben zaten pandemi sürecince hiç yüz yüze eğitime göndermedim ve faydasını da gördük. V19”, “Öğretmenimiz gerçekten yüz yüze eğitimi aratmadı. V58”*; çevrimiçi dersler kısmen verimli oldu diyen ebeveynlerin *“Yüz yüze kadar verimli olmasa da yeteri kadar verimli oldu. V6”, “...çocuklara söz anlatmak çok zordu haliyle verimin azaldığı zamanlar oldu. V33”, “Verimli oldu. Bizim için ama yüz yüze eğitimin yerini tuttuğunu düşünüyorum. V56”, “Olabilirdi verimliydi ama yüz yüze dersi tutmuyor tabii ki. V69”*; çevrimiçi dersler verimli olmadı diyen ebeveynlerin *“Çok verimli olmadı çünkü internet konusunda sıkıntı yaşadık ayrıca telefonun ekranı küçük olduğu için yazıları okumada ve derslere katılmada sıkıntı yaşadık. V2”, “Çok verimli olmadı... Öğretmenin sorduğu sorulara doğal olarak tüm ağızdan cevap verildi. Mikrofon kapanınca çocuklar kendini ifade edemedi. V10”, “Asla verimli değil çünkü hoca ekrandan tam kontrol sağlayamıyor. V21”* ifadeleri örnek verilebilir.

Çevrimiçi derslerde öğretmenin öğrencilere zaman ayırması kategorisinde yeterince zaman ayırdı diyen ebeveynlerin *“Bence ayırdı. V17”, “Yeterli derecede zaman ayırıyor. V30”, “Evet yeterliydi. V41”, “Canlı derslerde 10 dakika aralarını bile çocuklara kullanır yayında atılmayana kadar çıkış yapmazdı. V50”*; kısmen zaman ayırdı diyen ebeveynlerin *“Evet ama yüz yüze eğitim kadar değil. V2”, “Yüzyüze eğitim kadar olmasa da iyiydi. V5”, “Kısmen. V33”* ifadeleri ve yeterince zaman ayırmadı diyen ebeveynlerin *“Hayır ayırmadı. V21”* ve *“Yok... V73”* ifadeleri örnek verilebilir.

Araştırmanın “Ebeveynlerin üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik tema, kategori ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ebeveynlerin Rolü

Tema	Kategori	Kod	f	
Öğrenci yönelik	Ebeveynlerin, evde yaptığı çalışmalar	Tekrar/çalıştırma	38	
		Ek çalışma yapılmadı	20	
		Farklı kaynak kitaplar	15	
		Okuma yazma videoları	10	
		Okuma yazma uygulamaları	6	
	Ebeveynlerin ilk okuma yazma öğretiminde yaşadığı zorluklar	Sorun yaşamayan	35	
		Ses hissettirme, hece, kelime ve metin oluşturma	21	
		Öğrencinin derse katılımı	12	
		Okuma yaptıрма	8	
		Yazma/dikte yapma	8	
	Ebeveynlerin öğrenciyi okuma yazma öğrenmeye motive etme yöntemleri	Ödüllendirme	28	
		Oyunlaştırma, eğlenceli hale getirme	14	
		Yanında olma ve birlikte yapma	14	
		Konuşarak	12	
		Görselleştirme	6	
		Motivasyona ihtiyaç olmadı	3	
	Veliye yönelik	Ebeveynlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin çıkarımları	Öğretmenin önemi	12
			Öğretmenlik yapma	12
Eğitim sabır işidir			11	
Okulun önemi			10	
Çocuğa zaman ayırma			10	
Sürecin zorluğu			7	
Çocuğu tanıma			2	

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynler, öğretmenin çalışmaları dışında evde öğrencilerini tekrarlar yaparak çalıştırmış; bu süreçte farklı kaynak kitaplar, okuma yazma videoları ve uygulamaları kullanmıştır. Bununla birlikte ek çalışma yapmayan ve sadece öğretmenin verdiği görevleri yaptıran ebeveynler de olmuştur. Ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde yaşadığı zorluklara bakıldığında sesi hissettirme, hece, kelime ve metin oluşturma; öğrencinin derse katılımını sağlama, okuma yaptırmada ve yazma/dikte çalışmalarını yaptırmada zorlandığı görülmektedir. Ancak bununla birlikte ebeveynlerin çoğunluğu bu süreçte zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Ebeveynin öğrencisini okuma yazma öğrenmeye motive ederken ödüllendirme, oyunlaştırma, eğlenceli hale getirme, yanında olma ve birlikte yapma, birebir konuşma ve görselleştirme yollarına başvurduğu görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda olsa da motivasyona ihtiyaç olmadığını ifade eden ebeveynler de olmuştur. Ebeveynler, ilk okuma yazma öğretiminde birtakım çıkarımlarda bulunmuştur. Ebeveynler; uzaktan eğitimle ilk okuma yazma sürecinde öğretmenin ve okulun önemini fark ettiklerini, kendilerinin de öğretmenlik yaptıklarını, eğitimin sabır işi ve zor bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bazı ebeveynler sürecin çocuğuna zaman ayırma ve çocuğunu tanıma konusunda kendileri için bir başlangıç olduğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin, öğretmenin çalışmaları dışında evde yaptığı çalışmalar kategorisinde tekrar yaptırdım ve çalıştırdım diyen ebeveynlerin *“Sürekli tekrar yaparak pekiştirdim. V10”, “Kendim çalıştırdım, bol bol okuma yapmaya ve dikte yaptırarak öğrenmesini hızlandırmaya çalıştım. V32”, “Ben de tekrarlarla iyi öğrenmesini sağlamaya çalıştım. V40”*; farklı kaynak kitaplardan çalıştırdım diyen ebeveynlerin *“Farklı kaynaklar farklı etkinliklerle destek verdik. V1”, “Ek kaynaklar alıp alıştırma yaptık YouTube’den dersler dinlettik. V28”*; okuma yazma videoları izlettim diyen ebeveynlerin *“Eğitim videoları izlettim. V10”, “Sosyal medya kanallarında videolar izlettim. Okuma videoları. V13”*; okuma yazma uygulamalarını kullandım kodu için *“Biz de uygulamalar indirdik çalıştık. V46”*; ifadeleri örnek verilebilir. Bununla birlikte ek çalışma yapmadım diyen ebeveynler de olmuştur. *“Hayır, sadece yönlendirmeyi takip ettim.V22”* ifadesi örnek verilebilir.

Ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde yaşadığı zorluklar kategorisinde herhangi bir sorun yaşamadım diyen ebeveynlerin *“Hayır yaşamadım. V15”, “Öğretmenimizin önerdiği uygulamadan çalışıp yapınca kolay oldu... V27”*; ses hissettirme, hece, kelime ve metin oluşturmada zorluklar yaşayan ebeveynlerin *“Zaman zaman yaşadık. Hece kelime yazma metin oluşturma... V1”, “Yazma ve metin oluşturma... V6”, “Sesleri öğretmekte ve birleştirme de zorluklar yaşandı. V10”, “Kelime yazmakta zorlandık aradaki sesli harfleri yazamıyordu. V22”*; öğrencinin derse katılımında zorluk yaşayan ebeveynlerin *“Öğrencimin canlı derslere katılma isteği zamanla azaldı. V2”, “Sadece zaman zaman çocuklarda: derslere karşı soğukluk, motivasyon kaybı ya da ilgisizlik gördüm. V29”*; okuma yaptırmada zorluk yaşadım diyen ebeveynlerin *“Okutmada zorluk yaşadık. V56”*; yazma/dikte yaparken zorlandım diyen ebeveynlerin *“Sadece yazma konusunda zorlandık... V8”, “Bazen dikte yaparken zorluklar yaşadık. V9”, “... yazma konusunda zorlandık. V55”* ifadeleri örnek verilebilir.

Öğrenciyi okuma yazma öğrenmeye motive etme yöntemleri kategorisinde ödüllendirdim diyen ebeveynlerin *“Ödüllendirme. Zaten belli bir süre sonra kendisi yapmaya başladı. V13”, “Ödüllendirdi ufak tefek şeylerle. V23”, “Küçük ödüller vermeye çalıştım. Mesela bitirirsek oyun oynarız maç yaparız gibi. V27”*; süreci oyunlaştıran ve eğlenceli hale getiren ebeveynlerin *“Oyunlaştırarak okumaları beraber yaparak motive etmeye çalıştık. V3”, “...dışarıya çıkarma eğlendirme etkinlikleri gibi şeylerle... V70”, “Oyun yoluyla öğretmeye ve ilgisinin çekeceği yollarla öğretmeye çalıştık. V55”*; yanında oldum ve birlikte yaptık diyen ebeveynlerin *“Canlı derslerde sürekli yanında bulunduk. Okuma yazma öğrenmenin her aşamasında yanında olduk ve bunu hissettirdik. V1”*... Onunla daha fazla ilgilendim işimi gücümü bıraktım tüm zamanı çocuğuma verdim. V64”; karşılıklı konuşarak motive ettik diyen ebeveynlerin *“İstedığı her şeyi okuyabileceğini ve özgür olacağını kimseye bağımlı olmayacağını söyledim. V17”, “Ona güven verecek şeyler söylüyorduk. V28”, “Eğitim ve öğretimin faydalarını anlattım. V41”*; görselleştirme kodu için *“Okumaya teşvik etmek amacıyla çok görselli kaynaklar kullanıldı.V2”* ifadeleri verilebilir. Bununla birlikte ve motivasyona ihtiyaç olmadı diyen ebeveynler durumu *“Kızım öğrenmeye hevesli sıkıntı yaşamadık. V26”, “Herhangi bir şey yapmadım kendisi istekliydi. V33”* ifadelerini kullanmıştır.

İlk okuma yazma öğretimine ilişkin çıkarımlarında öğretmenin ve okulun önemini anladığını belirtme konusunda ise *“Öğretmenlerimizin kıymetini kat kat fazla bilmemi gerektiğini anladım. V50”, “Öğretmenlerimizin nasıl bir zorluk yaşadığını ve onların ne kadar değerli olduğunu bir kez daha öğrendik. V36”, “Okulun ne kadar değerli olduğunu... V15”, “Okulun öğretmenlerin hayatımızdaki önemini hatırlattı. V19”*; bu süreçte öğretmenlik yaptık diyen ebeveynlerin *“Kendimizi öğretmen gibi hissettik. V58”, “...bu süreç biz velileri yarı öğretmen olmaya mecbur ettiği için öğretmenlerin büyük emeklerini anladım. V8”*; eğitim sürecinin sabır gerektirdiğini belirten ebeveynlerin *“Sabırlı olmayı çocuklarla vakit geçirmeyi kattı. V70”, “Sabır, zorluk...V5”* ifadeleri örnek verilebilir. Çocuğuna daha fazla zaman ayırma ve çocuğu tanıma kodları için *“Çocuğuma daha fazla önem vermem gerektiğini gördüm. V65”, “Anne baba olmak çocuklarımıza daha sıkı sarılmak gerektiğini öğretti. V42”, “Çocuklarımızın bilgi ve becerilerini daha yakından görme fırsatını görmüş olduk. V30”* ifadeleri ve sürecin zorluğu konusunda ebeveynlerin *“Çok yordu kendime ait bir zamanım olmadı... V17”, “Benim için stresli oldu... V47”* ifadeleri örnek verilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Covid-19 salgını sürecinde ilkökul birinci sınıf ebeveynlerinin ilk okuma yazma sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerini inceleme amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar bu bölümde alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

Çalışmada ulaşılan birinci sonuç sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ders kitapları dışında kullandığı veya tavsiye ettiği araç gereçler ile ilgili ebeveynlerin görüşlerine ilişkindir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin MEB'in ders kitapları dışında çoğunlukla ilk okuma yazma uygulamaları, yardımcı kaynak kitaplar ve EBA kaynaklarına başvurduğu görülmüştür. Erbaş (2021), internet kaynakları, teknolojik araçlar, EBA, yardımcı kaynak kitaplar, dijital içerikler ve ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlere göre öğretmenin ders kitapları dışında yaptığı yönlendirmelerin ilk okuma yazma öğretiminde faydalı olduğu (Çelik Solyalı ve Işıktaş, 2020); bu yönlendirmelerden özellikle ilk okuma yazma uygulamalarının sesleri öğrenmede, öğrencilerin motivasyonunu arttırmada ve okuma çalışmalarında faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Tuğrul (2019) yaptıkları araştırmada okuma yazma bağlamında en yüksek başarının öğretmen katkısı ile olduğunu ve okuma yazma materyalleri alınan çocukların okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Araştırma kapsamı ve alanyazına dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin kullandığı basılı ve dijital dokümanlar, araç-gereçler ve yönlendirmelerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma öğretiminde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan ikinci sonuç uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-ebeveyn iletişimi ve iletişimin etkililiğine yönelik ebeveyn görüşleri ile ilgilidir. Ebeveynlerin görüşlerine göre öğretmen ile ebeveynler arasında iletişim kanalları olarak çoğunlukla WhatsApp grupları/mesajları üzerinden ve görece daha az olmakla birlikte telefon görüşmesi, SMS ve EBA üzerinden iletişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenin ilk okuma yazma sürecinde söz konusu iletişim kanalları üzerinden yaptığı yönlendirmelerin yeterli olduğunu ifade ederken bazı ebeveynler yönlendirmelerin kısmen yeterli veya yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler sınıf öğretmenleriyle iletişimlerini değerlendirirken genel anlamda iletişimlerinin olduğunu ve yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı ebeveynlerin bu süreçteki iletişimi yeterli görmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn-öğretmen iletişimi bağlamında elde edilen sonuçlar Sirem ve Baş (2020) tarafından yapılan araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Erbaş (2021) ise ilgisiz ebeveynlerin ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin işini zorlaştırdığını belirtmektedir. Hapsari, Sugito ve Fauziah (2020) ile Novianti ve Garzia (2020)'de araştırmalarında ailelerin çoğunun uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının evde eğitimine katıldıklarını belirtmektedir. Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li (2017) ise öğretmenlerle kurulan nitelikli ilişkilerin, öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak okuma yazma öğretimi bağlamında uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerle iletişim kurma ve

yönlendirmenin önemli olduğu, ebeveynlerin ilgisi ve iletişimin niteliğinin bu süreci etkileyebilecek değişkenler olabileceği söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan üçüncü sonuç, uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleriyle ilgilidir. Bu kapsamda ebeveynlerin önemli bir kısmı çevrimiçi derslerde sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Buna karşın önemli oranda teknoloji kaynaklı sorunlar, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı kargaşa oluşması ve zamanlama gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Çevrimiçi derslere katılma konusunda ebeveynler; internet/ bağlantı sorunu, cihazlardan kaynaklı sorunlar, EBA/Uygulama sorunları, zamanlama ve elektrik kesintisi sorunlarının yaşandığı ifade edilirken bazı ebeveynler herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ebeveynlerin önemli bir kısmı çevrimiçi derslerin verimli olduğunu ifade ederken bazı ebeveynler derslerin kısmen verimli olduğunu, çok az sayıda ebeveyn ise derslerin verimsiz olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi derslerde öğretmenin öğrencilere zaman ayırması konusunda ebeveynlerin büyük çoğunluğu ayrılan zamanı yeterli görürken çok az sayıda ebeveyn ayrılan zamanın yetersiz olduğunu veya kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin uygulanan uzaktan eğitim faaliyetini çocuklarının konuları öğrenebiliyor olması sebebiyle verimli ve yeterli gördüğü (İnci, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), bazı çocukların çevrimiçi derslere girilmediği isteksiz olduklarını (Bozkurt ve Duran, 2021) ve internet bağlantısı ile teknik aksaklıklar gibi sorunların uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediğini (Arslan ve diğerleri, 2021; Birişçi, 2013) belirtmişlerdir. Zhang'ın (2021) araştırmasına katılan ebeveynler ise çevrimiçi eğitim-öğretimin sınıflarda gerçek mekânda uygulanan yüz yüze öğretmenin yerini alamayacağını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimi bağlamında birtakım teknik problemlerin yaşandığı görünürken bu sürecin verimli geçtiği veya geçmediği yönünde görüşler mevcuttur. Bu kapsamda iki farklı görüşün ortaya çıkmış olmasında ebeveyn özellikleri, sınıf öğretmeni ve çocukların bireysel farklılıkları gibi değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan dördüncü sonuç ebeveynlerin ilk okuma yazma çalışmalarındaki rolüyle ilgilidir. Bu kapsamda ebeveynler; evde öğrencilerini tekrarlar yaparak çalıştırmış, bu süreçte farklı kaynak kitaplar, okuma yazma videoları ve uygulamaları kullanmıştır. Bununla birlikte ek çalışma yapmayan ve sadece öğretmenin verdiği görevleri yaptıran ebeveynler de olmuştur. Ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde yaşadığı zorluklara bakıldığında sesi hissettirme, hece, kelime ve metin oluşturma; öğrencinin derse katılımını sağlamada, okuma yaptırmada ve yazma/dikte çalışmalarını yaptırmada zorlandığı görülmektedir. Ancak bununla birlikte ebeveynlerin çoğunluğu bu süreçte zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Ebeveynin öğrencisini okuma yazma öğrenmeye motive ederken ödüllendirme, oyunlaştırma, eğlenceli hale getirme, yanında olma ve birlikte yapma, birebir konuşma ve görselleştirme yollarına başvurduğu görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda olsa da motivasyona ihtiyaç olmadığını ifade eden ebeveynler de olmuştur. Ebeveynler, ilk okuma yazma öğretiminde birtakım çıkarımlarda bulunmuştur. Ebeveynler; uzaktan eğitimle ilk okuma yazma sürecinde öğretmenin ve okulun önemini fark ettiklerini, kendilerinin de öğretmenlik yaptıklarını, eğitimin sabır işi ve zor bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bazı ebeveynler sürecin çocuğuna zaman ayırma ve çocuğunu tanıma konusunda kendileri için bir başlangıç olduğunu ifade etmişlerdir. Erbaş'ın (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri çaba gösteren ebeveynlerin varlığı ve bu ebeveynlerin öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmeleri, zor şartlarda olsalar dahi araç gereç temin etme yönünde çaba göstermeleri uzaktan eğitim sürecindeki en temel yardımcılarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Şahin ve Tuğrul (2019) ise yaptıkları çalışmada çocukların okuma ve yazma çalışmalarına evde en fazla katkıyı annelerin gösterdiğini, en yüksek başarının öğretmen katkısı ile olduğu ve babanın katkısının anneye göre başarıyı daha fazla etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca çocukların okuma ve yazma başarılarının tutarlı ve kararlı ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dettmers, Yotyodying ve Jonkmann'ın (2019) yaptıkları çalışmada ise ebeveynler ödev yapma sürecinde çocuklarına yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Dong ve diğerleri de (2020) çocukların uzaktan eğitimini desteklemede ebeveynlerin sınırlı zamana sahip olmalarının ve bilgilerinin yetersizliğinin sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde ebeveynlerin

üstlendikleri rolün önemli olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin üstlendikleri bu rolün gerekliliklerini yerine getirirken birbirinden farklılaştıkları görülmekte, bu farklılığın ise ebeveynlerden kaynaklı birtakım değişkenlerden olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin ilk okuma yazma öğretimi bağlamında elde ettikleri çıkarımlar ise bu süreçte üstlendikleri rollere dayalı olarak edindikleri tecrübelerin nihai sonucu olduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde ders kitapları dışında araç gereçlere, özellikle ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarına yer verilebilir. Ayrıca yüz yüze eğitimde de bu tür uygulamalar kullanılarak süreç desteklenebilir.
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-ebeveyn iletişiminin daha da önem kazandığı düşünüldüğünde ilk okuma yazma sürecinde ebeveynlerin sürece dâhil edilmesi için öğretmen aktif rol oynamalıdır. Bu süreçte iletişim kanallarının çeşitliliği artırılmalıdır.
3. Uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi için teknik altyapı, derslerin organizasyonu öğrenci katılımının sağlanması ve dışarıdan derse müdahaleler konusunda önceden tedbir alınmalıdır.
4. Uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde ebeveynlere daha fazla iş düştüğü düşünüldüğünde ebeveynlerin hem sürece dâhil edilmesi hem de daha verimli destek sağlanması adına okul başlamadan önce ebeveynlere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Etkili ders çalışma, öğretmenle paralel ilerleme, öğrenci ile iletişim kurma, evde çalışma yöntemleri gibi konularda ebeveynler desteklenebilir. Ayrıca her ebeveynin bu süreçte çeşitli çıkarımları olduğu düşünüldüğünde ebeveynlerin tecrübelerini birbiriyle paylaşacağı ortamlar oluşturulabilir. Ebeveynler arasında iletişim ortamı sağlanabilir.
5. Bu çalışmada her ne kadar uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sürecine yönelik olsa da yüz yüze eğitim için birtakım fikirler sağlamaktadır. Özellikle ilk okuma yazmada dijital uygulama kullanımı, doküman paylaşımı, ebeveyn ile okulda yapılan veli toplantıları dışında iletişim kanallarının kullanılması, ebeveyn için yönlendirme çalışmalarının yapılması ve ebeveynlerin daha aktif rol almasının sağlanması yüz yüze eğitim için de faydalı olabilir.
6. Bu çalışma sınırlı bir alanda sınırlı sayıda ebeveynin görüşüne dayandığından daha büyük gruplarla çalışmalar yapılabilir.
7. Veriler, pandemi dönemindeki şartlara göre ebeveynlerden çevrim içi ve yazılı olarak toplanmıştır. Bu konuda ebeveynle yüz yüze ve daha derinlikli görüşme şeklinde çalışmalar yapılabilir.

Yayın Etiği: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamındaki tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir

References

- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.
- Atabey, D. ve Tezel Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 24-40.
- Bozkurt ve Duran, (2021). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeleri (Afyon Örneği). VI. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Çelik Solyalı, D. ve Işıktaş, S. (2020). İlk okuma yazma öğrenimi sürecinde veli rolünün değerlendirilmesi. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi -Sosyal ve Eğitim Bilimleri. Hattuşa, Çorum.
- Coplan, R. J., Liu, J., Cao, J., Chen, X. and Li, D. (2017). Shyness and school adjustment in Chinese children: The roles of teachers and peers. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 131-142.
- Del Bono, E., Francesconi, M., Kelly, Y. and Sacker, A. (2016). Early maternal time investment and early child outcomes. *Economic Journal*, 126, 96-135.
- Dettmers, S., Yotyodying, S. and Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Front. Psychol*, 10 (1048).
- Dong, C., Cao, S. and Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9.
- Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Gedik, N. (2019). Öğretim teknolojilerinde kuramlar. S. Şendağ (Ed.), *Öğretim teknolojileri içinde* (s.37-70). Ankara: Nobel Akademi
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hapsari, S. M., Sugito, S. and Fauziah, P. Y. (2020). Parent's involvement in early childhood education during the Covid-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 10(2), 298-311
- İnci, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Kılıç, Ş. ve Ertürk Kara, H. (2020). Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 35-50.

- Kivrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679
- Novianti, R. and Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal Of Teaching And Learning In Elementary Education*, 3(2), 117-131.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık
- Rose, P., Beeby, J. and Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Saracho, O.N. (2002) Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113–122.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Şahin, S. ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 45-61.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Turan, Z. (2019). E-öğrenme, kurum, uygulama ve araçlar. S. Şendağ (Ed.), *Öğretim teknolojileri içinde* (s.449-480). Ankara: Nobel Akademi
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press
- Vukelich, C. and Christie, J. (2009). How children learn to read and write. C. Vukelich ve J. Christie (Eds.), *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development* içinde (pp.1-16). Newark, DE: International Reading Association.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. and Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a metasynthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Wood, C. (2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research Reading*, 25(3), 241-258.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 543-562.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkököl öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
- Zhang, T. (2021). Chinese parents' perception of emergency remote K-12 teaching-learning in China during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 16.