

Öğretmenlerin Derse Başlama Sürecinde Yaşadıkları Güçlükler, Aksaklıklar ve Çözüm Stratejileri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Yasemin ÇİÇEK
Bağımsız Araştırmacı
mail.yasemincicek@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0914-6682

Hüseyin ŞİMŞEK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
husimsek@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7455-3706

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1680687

Geliş Tarihi: 21.04.2025

Revize Tarihi: 02.03.2026

Kabul Tarihi: 13.03.2026

Atf Bilgisi

Çiçek, Y. ve Şimşek, H. (2026). Öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlükler, aksaklıklar ve çözüm stratejileri üzerine nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 394-413.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde karşılaştıkları aksaklıkların belirlenmesi ve bu aksaklıklara yönelik geliştirdikleri çözüm stratejilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiş olup; verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de görev yapan toplam on ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler ise betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler dersin başlangıcında aksaklıklar ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Aksaklıkların daha çok öğrencilerden kaynaklanan aksaklıklar olduğu ve bu aksaklıklara yönelik geliştirilen stratejilerin de çoğunlukla öğrencilerden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. Derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıklar teması altında “akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “motorik huzursuzluklardan kaynaklanan aksaklıklar”, “agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklar”, “sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklar” ve “diğer” olmak üzere altı alt temaya ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim bağlamında dersin başlangıcında yaşanan aksaklıklar teması altında ise “bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklar”, “eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklar” ve “diğer” olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aksaklıklara verdikleri tepkiler çok çeşitlilik gösterse de öğretmenlerin en sık olarak derste dikkat çekici materyal ve görsel-işitsel araç-gereçlere yer verdiği ortaya çıkmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Derse başlama süreci, giriş etkinlikleri, güçlükler, aksaklıklar, çözüm stratejileri.

A Qualitative Study on the Difficulties, Disruptions, and Solution Strategies Experienced by Teachers at the Beginning of a Lesson

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the disruptions and difficulties that teachers experience at the beginning of a lesson in the context of face-to-face and distance education and to reveal the solution strategies they have developed to deal with these disruptions and difficulties. The phenomenology method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The interview technique was used to collect data, and a semi-structured interview form served as the data collection tool. The study group was determined using the criterion sampling method. It consists of a total of ten middle school mathematics teachers working in Türkiye during the 2020–2021 academic year. The data were analyzed using both descriptive and content analysis. The results show that teachers frequently experience disruptions at the beginning of lessons. It was found that these disruptions are mostly caused by students, and the strategies developed by teachers mainly focus on addressing student-related disruptions. Under the theme of disruptions experienced at the beginning of a lesson, six sub-themes were identified: “disruptions caused by acoustic/verbal disruptive behaviors”, “disruptions caused by motor restlessness”, “disruptions caused by aggressive behaviors”, “disruptions caused by lack of motivation/low motivation to learn”, “disruptions caused by violations of classroom rules”, and “others”. Under the theme of disruptions experienced at the beginning of a lesson in the context of distance education, three sub-themes were identified: “disruptions caused by connection/internet infrastructure issues and technical failures”, “disruptions caused by difficulties in focusing/concentrating on education”, and “other”. Although teachers’ responses to disruptions/problems varied widely, it was revealed that teachers most frequently used eye-catching materials and audiovisual tools in their lessons.

Keywords: Lesson introduction process, introductory activities, difficulties, disruptions, solution strategies.

Giriş

Günümüzde kesintisiz bir okul dersi hayal etmek güçtür. Öğretmenler ve öğrenciler gibi aksaklıklar da günlük okul hayatının bir parçasıdır. Öğretmenler kendileri ve öğrencileri için yüksek beklentilerle sınıflara girer ancak çoğu kez farklı aksaklıklara karşılaşmaktadırlar. Pedagog ve yazar Gert Lohmann sorunsuz öğretimin “didaktik bir kurgu” olduğunu öne sürmektedir (Lohmann, 2019). İster iç ister dış aksaklıklar, bilinçli veya bilinçsiz, hemen hemen her öğretmen her gün çeşitli öğretim aksaklıklarıyla karşı karşıya gelmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki aksaklıkların biçimleri ve nedenleri ve öğretmenlerin bu aksaklıklara tepkileri hiç şüphesiz ki çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen tarafından beklenmedik bir öksürük kendisi için bir aksaklık olmasa da öğrenciler tarafından bir aksaklık olarak algılanabilmektedir. Ya da öğretmenlerin aksaklık olarak gördüğü bir durum öğrencileri rahatsız etmektedir. Bu, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan aksaklıkların büyük ölçüde öznel algıya bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu tür aksaklıklara getirdikleri önlemler/stratejiler de aynı derecede farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler aksaklıklarla iyi baş edebilirken, diğerleri baş etmekte zorlanır, iş stresleri artar ve bu nedenle düşük iş doyumu ve yüksek tükenmişlik yaşarlar. Her anlamda kaçınılmaz aksaklıklar hem etkisiz öğretime hem de ağır iş yüklerine yol açabilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde özellikle giriş etkinlikleri kritik öneme sahiptir ve dersin geri kalanını etkileme potansiyeli yüksektir. Giriş etkinlikleri üç temel öğrenme-öğretme durumlarından ilkidir ve dersin temelini oluşturmaktadır. Hemen hemen her öğretmen dersin başında ödev kontrolleri, yoklama veya okul bilgilerinin aktarılması gibi farklı organizasyonel işlemlerle meşguldür. Sadece öğretmenler değil, öğrenciler de örneğin teneffüsten yeni geldikleri için derse doğrudan dahil olamazlar. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı öğrenme-öğretme sürecinde büyük zaman kaybedilmektedir. Giriş aşaması uzun bir süre literatürde bağımsız bir aşama olarak bugünkü kadar önemli bir rol oynamamıştır. Ancak Greving ve Paradies (2023) “giriş” aşamasının öğretmenler ve öğrenciler açısından etkinlik gerektiren dersin bağımsız bir aşamasını temsil ettiğini vurgulamaktadırlar. Brühne ve Sauerborn’un (2023) tanımına göre dersin başlangıcı “dersin ilk tematik anımı oluşturmakta ve derse dahil olan herkese başlatılan öğrenme-öğretme sürecinin seyrine dair bir fikir” vermektedir. Ayrıca Brühne ve Sauerborn (2023) derse giriş sürecini üç aşamaya ayırıp her aşamaya ilişkin farklı işlevler tanımlamaktadırlar. Bu aşamalar ders açılışı (organizasyon), derse giriş (öğrencinin motivasyonu ve harekete geçirilmesi) ve dersin tematik başlangıcı (konunun yapılandırılması, bilginin sunulması) olarak ayrılmaktadır. Ders açılışı pedagojik bir işleve sahip iken, derse giriş öğrenme psikolojisi işlevine, dersin tematik başlangıcı ise tematik bir işleve sahiptir. Gagné ve arkadaşlarına (2004) göre öğrenme-öğretme sürecindeki öğretim faaliyetleri dokuz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar içerisinde giriş etkinliklerine önemli bir yer verilmekte ve ilk üç aşaması giriş etkinliklerine ayrılmaktadır. Bunlar; (1) dikkat çekme, (2) öğrenciyi hedeften haberdar etme ve (3) ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlamadır (Gagné vd., 2004).

Literatür incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan aksaklıklara yönelik kategorilerin oluşturulduğu çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Winkel (2021) öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan aksaklıkları yedi kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler: disiplin bozuklukları, provokasyonlar ve saldırganlık, akustik veya görsel aksaklıkların yanı sıra genel huzursuzluk veya konsantrasyon bozuklukları, sınıfın dış alanından kaynaklanan aksaklıklar, öğrenmeyi reddetme ve pasiflik, motivasyon kaybı ve nevrotik bozukluklardır (Winkel, 2021). Lohmann (2019) da çalışmasında yukarıdaki kategorilere değinmektedir ancak bunları dört kategoride özetlemektedir: (a) sözlü yıkıcı davranışlar, örneğin gevezelik veya arsız davranış, (b) öğrenme hevesi eksikliği, örneğin zihinsel yokluk veya ilgisizlik, (c) motorik huzursuzluk, örneğin kıpır kıpır olma, yalpalama veya dolaşma ve (d) agresif davranışlar, örneğin öfke patlamaları veya mülke zarar (Lohmann, 2019). Alanyazında bu ilk üç kategorinin derslerde en sık gözlemlenen aksaklıklar olduğu belirtilirken, bunlardan sözlü yıkıcı davranışlar ilk sırada yer almaktadır, agresif davranışlar ise en az görülen aksaklıklar olarak ifade edilmektedir.

Aksaklıkların sadece öğrencilerden değil, öğretmenler ve dış koşullardan da kaynaklanabileceği vurgulanmalıdır. Bir kurum olarak okuldan kaynaklanan nedenler, büyük sınıflar, kötü mekansal koşullar veya kötü düzenlenmiş sınıflar gibi faktörleri içermektedir. Öğrenci kaynaklı nedenler incelendiğinde, öğrencilerin ilgisizliği ana nedenlerden birisidir (Lohmann, 2019). İlgisizliğin nedeni dersin öğrencilerin beklentilerini karşılamaması durumu olabilmektedir. Bunun sonucu olarak, öğrenciler çoğu zaman kendilerini derse odaklamak yerine başka etkinliklerle uğraşmaktadırlar. Öğrenciler açısından kaynaklanan aksaklıkların bir diğer önemli nedeni ise, öğrencilerin öğretmenlerden ve sınıf arkadaşlarından ilgi ve tanınma istekleridir. Diğer nedenler ergenlik, yorgunluk, hastalıklar veya öğretmene karşı önyargılar olabilmektedir. Öğretmenlerden kaynaklı nedenlere bakıldığında ise ilk sırada ders planının düzenlenmesi durumu yer almaktadır (Keller, 2010). Örneğin, dersler çok sıkıcı ve tek taraflı hazırlandığında öğrencilerde herhangi bir ilgi veya motivasyon uyandırmamaktadır. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecini iyi planlamak ve uygulamak ve aynı zamanda aksaklıkları etkili bir şekilde önlemek öğretmenlerin temel görevlerinden biridir. Ders süreçlerinde kaçınılmaz olabilen bu aksaklıklar her iki taraf (öğrenci-öğretmen) için de kalıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Nitekim duygusal yük, rahatsızlıkların ciddi bir sonucu olarak ifade edilmektedir (Nolting, 2012). Özellikle öğretmenler bu durumdan muzdariptir. Bu nedenle sınıf içi aksaklıklar, öğretmenlik mesleğindeki en güçlü stres faktörleri arasında yer almaktadır. Ek olarak, kaçınılmaz aksaklıklar agresif davranışlara da yol açabilmektedir (Nolting, 2012). Bununla birlikte, her şeyden önce, aksaklıkların öğretimin başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır, çünkü aksaklıklar nedeniyle çok fazla zaman kaybedilmekte, böylece öğretme-öğrenme süreci önemli ölçüde bozulabilmektedir.

Öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte çalışmaların çoğu genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunları ele almaktadır. Öztürk (2001) çalışmasında öğretmenlerin derse giriş davranışlarını gözlem yoluyla incelemiş, meslekte hizmet süresi az olan öğretmenlerin, hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre derse giriş etkinliklerini genel olarak daha etkili yürüttüklerini tespit etmiştir. Bu davranışları göstermede en yüksek ortalamayı 1-7 yıl hizmet süresine sahip olan grup göstermiştir. Ayrıca Öztürk (2001), öğretmenlerin derse giriş davranışlarını gösterme durumlarını yürüttükleri derslere göre incelemiş, sosyal grup öğretmenleri lehine ve matematik öğretmenleri aleyhine bir sonuç tespit etmiştir. Çetin (2013) de sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemiş ve öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini saptamıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışların; sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingenlik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme) olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla ilgili çözüm önerilerinin ise ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme, öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisi, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma ve oyun oynatma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2013). Sezer (2017) de çalışmasında sınıf ortamında öğrencilerin yıkıcı davranışlarıyla ilgili acemi öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, yeni başlayan öğretmenler sınıf ortamında olumsuz öğrenci davranışları ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Sezer (2017) olumsuz davranışların göreve yeni başlayan öğretmenlerin birtakım kaygılar yaşamasına, stresli hissetmesine ve okuldan ayrılmayı düşünmesine neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yeni başlayan öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışlarını yönetmede öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, deneyimli öğretmenlere görece daha ilginç yöntemler kullandıkları ve deneyimli öğretmenlerden destek aldıkları sonucuna ulaşmıştır (Sezer, 2017).

Bu çalışmayı mevcut çalışmalardan ayıran temel fark ise öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında dersin başlangıcında yani giriş etkinliklerinde yaşadıkları aksaklıklara ve bu aksaklıklarla baş etme stratejilerine odaklanmasıdır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde üstlenmiş oldukları rollerini etkili bir şekilde yerine getirmeye çalışırken bu süreçte bazı aksaklıklarla karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları aksaklıkların/güçlüklerin tespit edilmesi ve bu sorunları çözmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle derse başlama sürecini iyi planlamak ve uygulamak ve aynı zamanda

olası aksaklıkları etkili bir şekilde yönetmek öğretmenlerin temel görevlerinden biridir, çünkü giriş etkinlikleri üç temel öğrenme-öğretme durumlarından ilkidir ve dersin temelini oluşturmakla birlikte dersin geri kalanını etkileme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışma ile Türkiye’de görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde karşılaştıkları aksaklıkların/güçlüklerin belirlenmesi ve bu aksaklıklara yönelik çözüm stratejilerinin ortaya çıkarılması ve incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde (giriş etkinliklerinde) karşılaştıkları aksaklıklar/güçlükler nelerdir?
2. Öğretmenler yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde aksaklıklarla/güçlüklerle hangi sıklıkta karşılaşmaktadır?
3. Öğretmenler derse başlama sürecinde karşılaştıkları aksaklıklara/güçlüklerle yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında ne tür çözümler/stratejiler üretmektedir?
4. Öğretmenler yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında karşılaştıkları aksaklıkları yönetmeye ne kadar zaman ayırmaktadır?
5. Öğretmenlerin ders süreçlerinde etkili bir giriş için yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanmış olup, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Nitel olarak yürütülen çalışmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik araştırma ise, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2017). Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları incelemek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşlerinden yararlanılarak, derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlükler ve aksaklıklar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve aksaklıklara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklem birimlerinin seçilmesidir (Patton, 2014). Söz konusu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, çalışma grubundaki öğretmenlerin, Türkiye’de görev yapması ve ortaokul matematik öğretmenliği programından mezunu olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaokul matematik öğretmenliği mezunu olma ölçütünün belirlenmesinin sebebi, ilkökul veya liselerde görev yapan öğretmenlerin ya da örneğin müzik veya beden eğitimi öğretmenlerinin derse başlama sürecinde daha farklı aksaklıklarla karşılaşabileceği durumudur. Ortaokul kademesi, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişiminde kritik bir dönemdir (Santrock, 2018). Bu kademe, öğrencilerin ergenliğe geçişini kapsamaması ve dolayısıyla ders süreçlerinde çeşitli aksaklıkların daha net gözlemlenebilmesi nedeniyle araştırma için belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de görev yapmakta olan toplam on ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken öğretmenler Ö1, Ö2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyeti	Yaşı	Öğretim Kademesi/ Verdiği Ders	Meslekte Hizmet Süresi (Yıl)
Ö1	E	30	Ortaokul/Matematik	3
Ö2	K	34	Ortaokul/Matematik	7
Ö3	K	30	Ortaokul/Matematik	4
Ö4	K	34	Ortaokul/Matematik	6
Ö5	K	32	Ortaokul/Matematik	6
Ö6	E	28	Ortaokul/Matematik	2
Ö7	E	31	Ortaokul/Matematik	2
Ö8	K	34	Ortaokul/Matematik	5
Ö9	E	31	Ortaokul/Matematik	4
Ö10	E	30	Ortaokul/Matematik	3

Araştırmaya, toplam on öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 5'i erkek, 5'i kadın olup tamamı ortaokul matematik öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında tamamının 28 ile 34 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri incelendiğinde ise tamamının 2 ile 7 yıl arasında görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda çok sık kullanılan bir veri toplama aracıdır. Bu teknik sayesinde görüşme yapılan kişinin bakış açısı daha iyi anlaşılır ve araştırma için daha gerçekçi, samimi veriler elde edilir (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme ise, araştırmacı tarafından bazı bölümleri belirlenmiş ve geri kalan bölümleri katılımcılar tarafından cevaplanması için planlanmış görüşmedir. Görüşme formu ise yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 2014). Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma amacına yönelik verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilk olarak alanyazın taranmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için iki alan uzmanı tarafından incelenen taslak soruların üç öğretmen ile pilot çalışması ile anlaşılabilirliği test edildikten sonra sorulara son hali verilmiştir. Gönüllü olarak katılan öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Derse başlama sürecinde ne gibi aksaklıklarla/güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?
2. Derse başlama sürecinde karşılaştığımız aksaklıkların görülme sıklığı nedir?
3. Karşılaştığımız aksaklıklarla nasıl baş ediyorsunuz? Çözüm stratejileriniz nelerdir?
4. Karşılaştığımız aksaklıkları yönetmeye ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
5. Sizce etkili bir giriş için yapılması gerekenler neler olabilir?

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Walcott'a (1994) göre betimsel analiz, elde edilen verilerin olduğu gibi, özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla rapora aktarılmasıdır. Betimsel analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır; (1) Betimsel analiz için çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur.

ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlükler/aksaklıklar ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm stratejileri belirlenmiş ve tablolaştırılan bilgiler yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi için izlenen yol şöyledir:

1. Öğretmenlerin görüşlerinin kaydedildiği yarı yapılandırılmış görüşme formları, numaralandırılarak cümle cümle tek tek okunarak aynı ana fikri savunan cümleler, anlamı bozmayacak şekilde kodlara dönüştürülmüş ve bir kodlar listesi oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması sürecinde veri seti birkaç defa okunmuş ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacıların kendisinden, okudukları alanyazından ve verinin içinden gelmektedir.
2. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden temalar belirlenmiştir. Bu aşamada çıkan temalar daha genel bir olguya işaret etmektedir. Tüm bu temalar, daha üst bir tematik kodlama yapıldığında “derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıklar” ve “derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri” temaları altında toplanmıştır.
3. Daha sonra veriler kodlara, alt temalara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.
4. Veriler düzenlendikten sonra belirli olgulara göre yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için elde edilen veriler hakkında uzmanlardan görüşler alınmış ve veriler için öğretmenlerin teyidi alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için ise araştırmanın aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, çalışma grubunun özellikleri sunulmuş ve amaçlı örneklem seçilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altında alınmış, bu sayede görüşmede elde edilen verilerin kaybolması engellenmiştir. Veri analizi sürecindeki geçerlilik ve güvenirlilik için araştırmacı dışında ikinci bir uzman ayrı ayrı kodlama ve temalandırma yapmıştır. Görüş birliğine varılan noktalar birleştirilerek temalandırılmış, görüş ayrılığı olan hususlar tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan güvenirlilik hesabı “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” ile kodlayıcılar arası güvenirlilik .91 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca veri toplama ve veri analizi yöntemleri ayrıntılı bir biçimde anlatılmış ve bulgulara katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak güvenirlilik artırılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür incelenerek, uzman görüşleri alınarak ve pilot çalışması ile anlaşılabilirliği test edilerek hazırlanmıştır. Ayrıca formun uygulanmasına ilişkin gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırma Etiği

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi yazım kurallarına, dergi etik kurallarına ve yayın ilkelerine uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Makalenin etik kurul izni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafınca 07.07.2022 tarih 2022/05/07 sayılı kararı ile alınmıştır. Ayrıca bilgilendirilmiş gönüllü onam formu katılımcılar tarafından imzalanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre verilmiştir. Bulgular, tablolar ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar

Tablo 2

Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitim Bağlamında Derse Başlama Sürecinde Yaşadıkları Aksaklıklar ve Frekans Dağılımları

Tema: Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar – Yüz Yüze Eğitim Bağlamında		
Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşan Kodlar	Frekans (f)
Akustik/Sözlü Yıkıcı Davranışlardan Kaynaklanan Aksaklıklar	Öğrencilerin dersin başında birbirleriyle konuşmaları/sessiz durmamaları	4
	Öğrencilerin dersin başında öğretmene dersten bağımsız sorular sormaları	2
	Öğrencilerin birbirlerini öğretmene şikâyet etmeleri	2
	Özellikle teneffüs sonrası derslerde sesli ortam/kargaşa/gürültü oluşması	2
Motorik Huzursuzluklardan Kaynaklanan Aksaklıklar	Öğrencilerin yerlerine geçmemeleri/sınıfta dolaşmaları/koşmaları	3
Agresif Davranışlardan Kaynaklanan Aksaklıklar	Öğrencilerin kavga etmeleri ve bunun derse yansması	1
Öğrenme Hevesi/Motivasyonu Eksikliğinden Kaynaklanan Aksaklıklar	Derse ve ders saatine bağlı olarak dersin başında görülen konsantrasyon, adaptasyon ve motivasyon eksikliği/düşüklüğü	7
	Derste işlenen konuların günlük hayatta öğrencilerin işlerine yaramayacağı düşüncesinden kaynaklanan derse karşı olumsuz tutum	1
	Ödevlerin yapılmaması/unutulması	1
	Ders materyallerin hazır olmaması/eksik getirilmesi	1
	Önceki konuların evde tekrar edilmemesinden dolayı öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyesinde yetersizlik ve bu yüzden eski konuların derste sürekli tekrarlanması ve asıl derse/konuya bağlantı kurmada güçlük yaşanması	4
	Öğretmenlerden istenen manevi ilgi	1
Sınıf Kuralları İhlallerinden Kaynaklanan Aksaklıklar	Derse geç kalmak	1
Diğer	Fiziki ve teknik eksiklikler/arızalar	1

Öğretmenlerin yüz yüze eğitim bağlamında ilk soruya verdikleri cevaplardan çıkarılan tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmenlerin birden fazla aksaklıktan bahsetmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Tablo 2’de öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıklara ilişkin görüşleri “akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “motorik huzursuzluklardan kaynaklanan aksaklıklar”, “agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklar”, “sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklar” ve “diğer” olmak üzere altı alt tema altında toplanmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar verinin içinden ve alanyazın incelenerek ortaya çıkmıştır. Tablodan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıkların başında “öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklar” gelmektedir. Bu alt temaya yönelik öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin derse ve ders saatine bağlı olarak dersin başında konsantrasyon, adaptasyon ve motivasyon eksikliği/düşüklüğü ($f=7$) yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden dördü ($f=4$) önceki konuların evde tekrar edilmemesinden dolayı öğrencilerin hazır bulunmuşluk seviyesinde yetersizlik tespit ettiklerini ve bu nedenle eski konuların sürekli tekrarlandığını ve asıl derse/konuya bağlantı kurmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte ders materyallerin hazır olmaması veya eksik getirilmesi ($f=1$) ve ödevlerin yapılmaması/unutulması ($f=1$) da dersin başında yaşanan aksaklıklar olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bir öğretmen öğrencilerin derste işlenen konu veya konuların günlük hayatta kendilerinin işlerine yaramayacağı düşüncesinden derse karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ($f=1$), bir diğer öğretmen ise öğrencilerin evde göremedikleri manevi ilgiyi öğretmenlerinden beklediklerini ($f=1$) ifade etmiştir. Öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıklara yönelik yüksek frekansa sahip görüşlerinin bulunduğu bir diğer alt tema ise “akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”dır. Bu konuda öğretmenlerden bir kısmı öğrencilerin dersin başında birbirleriyle konuşmalarını ve sessiz durmamalarını bir aksaklık olarak ifade ederken ($f=4$), bazı öğretmenler, öğrencilerin birbirlerini sürekli şikâyet etmelerini ($f=2$), öğrencilerin öğretmene

dersin başında dersten bağımsız sorular sormalarını ($f=2$) ve teneffüs sonrası oluşan sesli ortamı/kargaşayı/gürültüyü ($f=2$) dersin başında yaşanan önemli aksaklıklar olarak nitelendirmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler “motorik huzursuzluklardan kaynaklanan aksaklıklar” a da değinmiş ve öğrencilerin yerlerine geçmemelerini, sınıfta dolaşmalarını/koşmalarını ($f=3$) bir sorun olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen, “agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar” bağlamında öğrencilerin kavga etmelerini ve bunun derse yansımısını ($f=1$) bir aksaklık olarak nitelendirmiştir. “Sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklar” a yönelik ise bir öğretmen öğrencilerin derse geç kalmalarını ($f=1$) dersin başlangıcında yaşanan olumsuz bir davranış olarak ifade etmiştir. Diğer aksaklıklar incelendiğinde ise öğretmenlerden biri fiziki ve teknik eksiklikler ve arızalar ($f=1$) nedeniyle dersin başlangıcında güçlük yaşandığını belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrenciler yeterli hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmadığı için derse adapte olmak konusunda zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca konum olarak öğrenciler ailevi konularda noksanlık yaşadığı için öğretmenlerden manevi olarak ilgi görmek gibi beklenti içinde olmaları derse geçişi zorlaştırmaktadır.” (Ö4).

Tablo 3

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Bağlamında Derse Başlama Sürecinde Yaşadıkları Aksaklıklar ve Frekans Dağılımları

Tema: Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar – Uzaktan Eğitim Bağlamında		
Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşan Kodlar	Frekans (f)
Bağlantı/İnternet Altyapısı Sorunları ve Teknik Arızalardan Kaynaklanan Aksaklıklar	İnternet sorunu ve teknik arızalar (sesin veya görüntünün gelmemesi, vb.)	9
	Sistemin işlevsiz hale gelmesi/sisteme erişim sağlanamaması	3
Eğitime Odaklanma/Konsantrasyon Sorunundan Kaynaklanan Aksaklıklar	Vaktinde katılmama/gecikmeler ya da devamsızlık	5
	Dış etkenlere (ev ortamı, aile, kardeş) bağlı olarak odaklanma/adaptasyon sorunu	4
Diğer	Motivasyon düşüklüğü	2
	Dikkat çekme zorluğu	3
Diğer	Evde ortak kullanılan bilgisayar, laptop, vb.	2
	Öteleme imkanının olmaması	1

Öğretmenlerin uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıklara ilişkin görüşleri “bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklar”, “eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklar” ve “diğer” olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin birden fazla aksaklık söylemesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Uzaktan eğitim bağlamında dersin başlangıcında yaşanan aksaklıklara bakıldığında yüz yüze eğitimde yaşanan aksaklıklara kıyasla “bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklar” ın büyük bir oranda belirtildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı internet sorunu, sesin veya görüntünün gelmemesi gibi teknik arızalarla karşılaştıklarını ($f=9$) savunmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin vaktinde katılmamaları veya hiç katılım sağlamamaları ($f=5$), sistemden kaynaklı olarak erişimin sağlanamaması ya da sistemin işlevsiz hale gelmesi ($f=3$) karşılaşılan sorunlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, “eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklar” içerisinde ise en fazla dış etkenlere (ev ortamı, aile, kardeş gibi etkenlere) bağlı olarak öğrencilerde odaklanma, adaptasyon sorunu ($f=4$), motivasyon düşüklüğü ($f=2$) gözlemlediklerini ve dikkat çekme zorluğu ($f=3$) yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Diğer” aksaklıklara bakıldığında ise evde ortak kullanılan bilgisayar, laptop, vb. ($f=2$) ve öteleme imkanının olmaması durumu ($f=1$) uzaktan eğitimde derse başlama sürecini aksatan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Ebadan kaynaklı sürekli ya öğrenci ya da öğretmen dersten atılıyor verilen süre dolsa bile derse giremeyebiliriz çünkü sistem almıyor. O arada zaten rahat bir 10 dakika gidiyor tekrar sisteme girmeye çalış, öğrencilerin girmesini bekle zaten 30 dakikalık olan ders saati iniyor 15 dakikaya bu kısıtlı sürede ne kadar ders işlenebilirse işleniyor o arada da vakit gelince mecburen bitirmek zorundayız çünkü diğer dersin saati başlıyor maalesef öteleme gibi bir durum bile söz konusu olamıyor.” (Ö7).

Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıkların Görülme Sıklığı

Tablo 4

Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitim Bağlamında Derse Başlama Sürecinde Yaşadıkları Aksaklıkların Görülme Sıklığı İle İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görülme Sıklığı	Frekans (f)
Neredeyse her ders/sık sık	5
Haftada 1-2 kere	3
Sınıftan sınıfa göre	1
Yeni konuya başlarken	1
Sabah ve son ders saatlerinde	1
Teneffüsten sonra	2
Tatilden önceki son haftalarda ve tatilden sonraki ilk haftalarda	1
Nadiren	2

Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Tablo 4'te görüldüğü gibi yüz yüze eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkların görülme sıklığını öğretmenlerden beşi neredeyse her ders ($f=5$) olarak ifade etmişlerdir. Üç öğretmen haftada 1-2 kere ($f=3$) olarak belirtirken, iki öğretmen de görülme sıklığını nadiren ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Özellikle teneffüsten sonra ($f=2$), yeni konuya başlarken ($f=1$) ve sabah ve son ders saatlerinde ($f=1$) aksaklıkların daha çok yaşandığı bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bir öğretmen ise görülme sıklığının sınıfta sınıfa göre de değişebileceğini ($f=1$), başka bir öğretmen ise tatilden önceki son haftalarda ve tatilden sonraki ilk haftalarda ($f=1$) derse başlama sürecinde daha fazla aksaklıkların yaşandığını nitelendirmiştir. Bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yüz yüze eğitimde adaptasyon sorunu sabah derslerinde ve son ders saatlerinde daha sık yaşamaktaydık. Kargaşa ve yüksek sesli ortam ise özellikle teneffüslerden sonra gerçekleşen derslerde yaşanmakta.” (Ö5).

Tablo 5

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Bağlamında Derse Başlama Sürecinde Yaşadıkları Aksaklıkların Görülme Sıklığı İle İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görülme Sıklığı	Frekans (f)
Neredeyse her ders/sık sık	8
En çok sabah derslerinde	2
Uzaktan eğitimin ilk zamanlarda daha sık	1

Uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkların görülme sıklığı incelendiğinde ise, öğretmenlerden sekizi neredeyse her ders ($f=8$) olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi uzaktan eğitimde aksaklıkların en çok sabah derslerinde ($f=2$) yaşandığını, bir öğretmen ise uzaktan eğitimin ilk zamanlarında daha sık ($f=1$) aksaklıklarla karşılaştığını ama bu aksaklıkların zamanla düzeldiğini belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Uzaktan eğitimin ilk başladığı dönemde daha fazlaydı. Zamanla daha iyi kontrol edebildim bu durumu. Azalma gördüm.” (Ö10).

Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri

Tablo 6

Öğretmenlerin Yüze Yüze Eğitim Bağlamında Karşılaştıkları Aksaklıklara Getirdikleri Çözüm Önerileri ve Frekans Dağılımları

Tema: Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri – Yüz Yüze Eğitim Bağlamında		
Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşan Kodlar	Frekans (f)
Akustik/Sözlü ve Agresif	Öğrencilerle konuşmak/tartışmak	3

Davranışlardan Kaynaklanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrencileri uyarmak/cezaya başvurmak	2
	Ders sonunda çözmek	1
Sınıf Kuralları İhlallerinden Kaynaklanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri	Sınıf kurallarını öğrenciler ile birlikte belirlemek/şeffaflık sağlamak	2
Öğrenme Hevesi/Motivasyonu Eksikliğinden Kaynaklanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri	Neşeli, pozitif ve dikkat çekici bir ses tonuyla giriş yapmak	4
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini tekrar yaparak ve sorular sorarak yükseltmek	2
	Öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük hayata yönelik konulara yer vermek	3
	Dikkat çekici materyal ve görsel-işitsel araç-gereçlere yer vermek	5

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde dersin başlangıcında yaşanan aksaklıklar ile baş etmeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu önerilerin sırasıyla en çok “öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri”, “akustik/sözlü ve agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri” ve “sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri” başlıkları (alt temaları) altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla çözüm önerisi söylemesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmenlerin öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik getirdikleri çözüm önerileri içerisinde en yüksek frekansla dikkat çekici materyal ve görsel-işitsel araç-gereçlere yer verilmesi ($f=5$) gerektiği önerisi yer almaktadır. Bu sırayı neşeli, pozitif ve dikkat çekici bir ses tonuyla giriş yapmak ($f=4$) ve öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük hayata yönelik konulara yer vermek ($f=3$) ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini tekrar yaparak ve sorular sorarak yükseltmek ($f=2$) önerileri takip etmektedir. Öğretmenlerin akustik/sözlü ve agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerilerine bakıldığında da öğrencilerle konuşmak/tartışmak ($f=3$), öğrencileri uyarmak/cezaya başvurmak ($f=2$) ve ders sonunda çözmek ($f=1$) önerilerinde buldukları görülmektedir. Sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerisi ise sınıf kurallarını öğrenciler ile birlikte belirlemek/şeffaflık sağlamak ($f=2$) şeklindedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrenciler arası ikili sorunların çözümünü ders dışı zamana erteliyorum, öğrencinin dikkatini toplamak için neşeli ve dikkat çekici bir ses tonuyla sınıfa giriş yapıyorum ya da o günün konusunu ilginç bir örnekle ve dikkat çekmeyle vererek derse geçiyorum.” (Ö2).

Tablo 7

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Bağlamında Karşılaştıkları Aksaklıklara Getirdikleri Çözüm Önerileri ve Frekans Dağılımları

Tema: Derse Başlama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri – Uzaktan Eğitim Bağlamında		
Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşan Kodlar	Frekans (f)
Bağlantı/İnternet Altyapısı Sorunları ve Teknik Arızalardan Kaynaklanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri	Sistemden kaynaklı sorunun düzeltilmesine yönelik yetkilileri bilgilendirmek	1
	Dersi önceden başlatmak ve öğrencilerin ders materyallerini hazır tutmalarını; ses, görüntü ve şarjlarını kontrol etmelerini ve sessiz bir ortamda hazır olmalarını tembih etmek	5
	Başka bir platformdan devam etmek (örneğin: zoom)	1
	Dersi başka bir gün telafi etmek	3
Eğitime Odaklanma/Konsantrasyon Sorunundan Kaynaklanan Aksaklıklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrencilere hal hatır sormak/güler yüzlü olmak	2
	Dersi daha öğrenci merkezli, etkileşimli hazırlamak	2
Diğer	Müdahale etme imkanı kısıtlı/yok	1
	Öğrencileri uyarmak/gerektiğinde veliler ile görüşmek	2

Öğretmenler uzaktan eğitim bağlamında da dersin başlangıcında yaşanan aksaklıklarla baş etmeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu öneriler “bağlantı/internet altyapısı sorunları

ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri”, “eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri” ve “diğer” çözüm önerileri başlıkları (alt temaları) altında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla çözüm önerisi söylemesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitim bağlamında getirdikleri çözüm önerilerine bakıldığında, bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinin başında dersi önceden başlatmak ve öğrencilerin ders materyallerini hazır tutmalarını; ses, görüntü ve şarjlarını kontrol etmelerini ve sessiz bir ortamda hazır olmalarını tembih etmek ($f=5$) gibi öneriler gelmektedir. Bu önerileri dersi başka bir gün telafi etmek ($f=3$), sistemden kaynaklı sorunun düzeltilmesine yönelik yetkilileri bilgilendirmek ($f=1$) ve başka bir platformdan devam etmek ($f=1$) ifadeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklara yönelik getirdikleri çözüm önerilerine bakıldığında öğrencilere hal hatır sormak/güler yüzlü olmak ($f=2$) ve dersi daha öğrenci merkezli, etkileşimli hazırlamak ($f=2$) önerileri yer almaktadır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Uzaktan eğitimde [...] öğrencileri derse kazandırmak için ilk olarak herkese ismiyle hitap edip bu süreçte neler yaptıklarını ve nasıl olduklarını sormaya çalışıyorum. Böylece uzaktanda olsa öğrencilerin dikkatini derse vermelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Ö4).

Dersin Başlangıcında Çözüm Önerilerine Ayrılan Süre

Tablo 8

Dersin Başlangıcında Çözüm Önerilerine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

Çözüm Önerilerine Ayrılan Süre	Frekans (f)
Bazen tüm ders	2
Dersin ilk 5-10 dakikası	7
Aksaklığın/sorunun büyüklüğüne göre	1
Sorunu çözene kadar ve öğrencilerin hazır olduğunu görene kadar	3

Tablo 8 incelendiğinde, en fazla dersin ilk 5-10 dakikası ($f=7$) dersin başlangıcında çözüm stratejilerine ayrılan süre olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerden üçü sorunu çözene kadar ve öğrencilerin hazır olduğunu görene kadar ($f=3$) süre ayırdıklarını belirtirken, bir öğretmen sorunun büyüklüğüne göre ($f=1$), iki öğretmen ise bazen tüm dersi ($f=2$) sorunun çözümüne ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Sorunu çözene kadar zamanımı ayırırım. Bazen bütün ders bazen de 10 dakika yetiyor, aksaklığa bağlı.” (Ö6).

Öğretmenlerin Etkili Bir Giriş İçin Yapılması Gerekenlere Yönelik Önerileri

Tablo 9

Etkili Bir Giriş İçin Yapılması Gerekenlere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Etkili Bir Giriş İçin Yapılması Gerekenler	Frekans (f)
Dikkat çekici, motive edici bir ses tonu ve beden dili (jest, mimik) kullanılmalı	5
Dikkat çeken materyal, görsel-ışitsel, hikaye, fıkra, özlü söz vs. kullanılmalı	7
Kullanılan materyaller farklı öğrenme alanlarına hitap etmeli	2
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalı/arttırılmalı	3
Güncel konulara değinilmeli, günlük hayatla bağlantı kurulmalı	2
Önceki derslere/konulara bağlantı kurulmalı	1
Sınıfça belirlenen kurallara, ritüellere uyulmalı	1
Etkili bir iletişim/etkileşim sağlanmalı	1
Eğitsel oyunla başlamak	1
Ortaya bir problem/sorun atmak	1

Öğrenci merkezli ders işlemek	1
Dersin başlangıcında dersin amacı ve akışı hakkında bilgi verilmeli (şeffaflık)	1
Öğretmenler derse iyi hazırlanmalı	3
Etkili bir sınıf yönetimi	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla dikkat çeken materyal, görsel-işitsel, hikaye, fıkra, özlü söz vs. kullanılmasını ($f=7$) etkili bir giriş için yapılması gerekenler olarak ifade etmişlerdir. Dikkat çekici, motive edici bir ses tonunun ve beden dilinin (jest, mimik) kullanılması ($f=5$) ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanması ($f=3$) önerileri de öne çıkmaktadır. Bu sırayı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alma/arttırma ($f=3$), kullanılan materyallerin farklı öğrenme alanlarına hitap etmesi ($f=2$), güncel konulara değinilmesi, günlük hayatla bağlantı kurulması ($f=2$), önceki derslere/konulara bağlantı kurulması ($f=1$), sınıfta belirlenen kurallara, ritüellere uyulması ($f=1$), etkili bir iletişim/etkileşim sağlanması ($f=1$), derse eğitsel oyunla başlanması ($f=1$), dersin başlangıcında ortaya bir problem/sorun atılması ($f=1$), öğrenci merkezli ders işlenmesi ($f=1$), dersin başında dersin amacı ve akışı hakkında bilgi verilmesi (şeffaflık sağlanması) ($f=1$) ve etkili bir sınıf yönetimi ($f=1$) önerileri takip etmektedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencilerin dikkatini derse vermelerini sağlamak ve motivasyonlarını yükseltmek için etkili bir iletişim kurulmalı. Dersin/konunun önemi örneklerle açıklanmalı, gerçek hayatla ilgili bağlantı kurulmalı, öğrencilere kurdurulmalı. Derse/konuya göre mümkünse görsel/işitsel kullanılmalı. Önceki konularla ve derslerle bağlantı kurulmalı.” (Ö1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri ortaya koymakla birlikte çözüm olarak belirledikleri stratejileri de ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin hem benzer hem de farklı aksaklıklara ve çözüm önerilerine işaret ettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin yüz yüze eğitim bağlamında derse başlama sürecinde karşılaştıkları aksaklıkların neredeyse hepsinin öğrencilerden kaynaklanan aksaklıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu aksaklıklara yönelik öğretmenler tarafından geliştirilen çözüm önerilerinin de çoğunlukla öğrencilerden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda yüz yüze eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıklar teması altında altı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar “akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “motorik huzursuzluklardan kaynaklanan aksaklıklar”, “agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar”, “öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklar”, “sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklar” ve “diğer” olarak adlandırılmıştır. Adlandırmada kullanılan kavramlar çalışma verilerinden ve alanyazın incelenerek ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alanyazında çıkan sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Lohmann (2019) da çalışmasında derslerde yaşanan aksaklıkları sözlü yıkıcı davranışlar, öğrenme hevesi eksikliği, motorik huzursuzluk ve agresif davranışlar olmak üzere dört kategori altında toplamıştır. Lohmann (2019) ilk üç kategorinin derslerde en sık gözlemlenen aksaklıklar olduğunu belirtirken, bunlardan sözlü yıkıcı davranışların ilk sırada yer aldığını, agresif davranışların ise en az görülen aksaklıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıkların en az görülen aksaklıklar olduğu ancak öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıkların ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu aksaklıkları sırasıyla akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar, sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklar, motorik huzursuzluklardan kaynaklanan aksaklıklar ve agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar takip etmektedir. Bu bağlamda, Gagné vd.’nin (2004) öne sürdüğü öğretim durumları modeli, ayrıca Winkel (2021) ve Lohmann’ın (2019) aksaklık kategorileri, ders süreçlerinde ortaya çıkan aksaklıkların sistematik bir şekilde analiz edilmesi bakımından önemli teorik çerçeveler sunmaktadır. Örneğin Gagné vd. (2004) giriş etkinlikleri kapsamında “dikkat çekme”, “öğrenciyi hedeften haberdar etme” ve “ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama” gibi önemli noktalara değinmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da söz konusu çerçevelerin ders sürecinde yaşanan aksaklıkların açıklanmasında ve değerlendirilmesinde, özellikle öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıkların yönetilmesinde, dikkate değer yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

Öğrenme hevesi eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklar içerisinde öğretmenler en yüksek frekansla derse ve ders saatine bağlı olarak dersin başlangıcında öğrencilerde konsantrasyon, adaptasyon ve motivasyon eksikliği/düşüklüğü gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca önceki konuların evde tekrar edilmemesinden dolayı öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinde yetersizlik tespit ettiklerini ve bu nedenle eski konuların sürekli tekrarlandığını ve asıl derse/konuya bağlantı kurmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer aksaklıklar; ders materyallerin hazır olmaması/eksik getirilmesi, ödevlerin yapılmaması/unutulması, derste işlenen konuların günlük hayatta öğrencilerin işlerine yaramayacağı düşüncesinden kaynaklanan derse karşı olumsuz tutum ve öğrencilerin öğretmenlerden beklediği manevi ilgiden dolayı oluşan aksaklıklar olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan farklı araştırmalar incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunların bu araştırmada saptanan sorunlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çankaya ve Çanakçı (2011) da araştırmalarında öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları arasında öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarını tespit etmişlerdir. Yumuşak ve Balcı (2018) da derse ilgisizlik ile ilgili olarak öğretmenlerin büyük bir kısmının derse hazırlık ve ödev yapmadan gelme davranışlarını olumsuz olarak nitelendirdiklerini belirtmişlerdir. Akustik/sözlü yıkıcı davranışlardan kaynaklanan aksaklıklar ile ilgili olarak ise öğretmenler tarafından en fazla öğrencilerin dersin başında birbirleriyle konuşmaları/sessiz durmamaları olumsuz bir durum olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca teneffüs sonrası derslerde oluşan sesli ortam/kargaşa/gürültü, öğrencilerin dersin başında öğretmene dersten bağımsız sorular sorması ve öğrencilerin birbirlerini öğretmene şikâyet etmesi de öğretmenler tarafından dersin başında yaşanan aksaklıklar olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Özer, Bozkurt ve Tunçay'ın (2014) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özer vd. (2014) de araştırmalarında, öğrencilerin sınıf ortamında en çok yaptığı istenmeyen davranışlar arasında; arkadaşlarını şikâyet etmek, sınıfta izin almadan konuşmak, ders dışı şeylerle uğraşmak davranışlarının yer aldığını ortaya koymuştur. Bunun yanında öğretmenler sınıf kuralları ihlallerinden ve motorik huzursuzluktan kaynaklanan aksaklıklar ile karşılaştıklarını da ifade etmişlerdir. Bunlar içerisinde derse geç kalmak ve öğrencilerin yerlerine geçmemeleri/sınıfta dolaşmaları/koşmaları bir aksaklık olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca öğretmenler agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklara da değinmiş ve öğrencilerin kavga etmelerini ve bunun derse yansımaları dersin başlama sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yumuşak ve Balcı (2018) tarafından yürütülen çalışmada da istenmeyen davranışlar arasında tartışma, kavga ve şiddet içerikli davranışların olduğu görülmüştür. Bunların yanında bazı öğretmenler dağınıklık ile sınıf ve okul kurallarını ihmal etmeyi de istenmeyen davranış olarak nitelendirmişlerdir (Yumuşak ve Balcı, 2018). Öğretmenlerin kendilerinden ve kurumsal açıdan kaynaklanan aksaklıklara yönelik yok denilecek kadar az değinmeleri dikkat çekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden hiçbiri kendilerinden kaynaklanabilecek aksaklıklara değinmemiştir. Alanyazında, öğretmenlerin ders süreçlerinde yaşanan sorunları çoğunlukla öğrenci ile ilişkilendirdiği, öğretmen kaynaklı nedenleri kabul etme eğilimlerinin ise daha düşük olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (örn. Patnaik ve Subban, 2023; Wang ve Hall, 2018). Wang ve Hall (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf içinde yaşanan sorunları çoğu zaman öğrencilerin özelliklerine (örneğin düşük motivasyon, yetersiz çaba ya da davranış problemleri) bağlama eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Patnaik ve Subban (2023) da benzer şekilde öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşılan davranışsal sorunlarının nedenlerini çoğunlukla öğrenci ya da aile ile ilişkilendirdiğini, öğretmen kaynaklı nedenleri nitelendirme eğilimlerinin daha düşük olduğunu göstermişlerdir (Patnaik ve Subban, 2023). Kurumsal açıdan kaynaklanan aksaklıklara yönelik ise bir öğretmen fiziki ve teknik arızalar ve eksiklikler nedeniyle aksaklıkların yaşandığını dile getirmiştir. Nitekim literatürde yer alan birçok çalışmada okulun ve sınıfın fiziki imkanlarının eğitim hayatında oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hathaway, 1988; Al Şensoy ve Sağsöz, 2015). Öğrenme ortamları üzerinde araştırmaları bulunan Hathaway (1988) "Eğitsel Binalar" adlı makalesinin girişinde "bizler ilk önce binaları şekillendiririz, sonra onlar bizleri şekillendirir" demektedir. Al Şensoy ve Sağsöz (2015) de öğrenci başarısı yüksek, sosyal iletişimi kuvvetli, sağlıklı bir öğrenci profili oluşturmada eğitim yapılarının fiziksel konfor koşullarının oldukça önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Uzaktan eğitim bağlamında dersin başlangıcında yaşanan aksaklıklar teması altında ise üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar "bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklar", "eğitime odaklanma/konsantrasyon sorunundan kaynaklanan aksaklıklar"

ve “diğer” olarak adlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklara ilişkin internet sorunu, sesin veya görüntünün gelmemesi gibi teknik arızalarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin vaktinde katılmamaları veya hiç katılım sağlamamaları, sistemden kaynaklı olarak erişimin sağlanamaması ya da sistemin işlevsiz hale gelmesi karşılaşılan sorunlar arasındadır. Öğretmenler eğitime odaklanma sorunundan kaynaklanan aksaklıklara da değinmiş ve dış etkenlere (ev ortamı, aile, kardeş gibi etkenlere) bağlı olarak öğrencilerde odaklanma, adaptasyon sorunu, motivasyon düşüklüğü gözlemlediklerini ve dikkat çekme zorluğu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca evde ortak kullanılan bilgisayar, laptop vb. sorunu ve öteleme imkanının olmaması olumsuz bir diğer durum olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar TEDMEM (2020) raporunda yer alan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. İlgili raporda temel eğitim ve ortaöğretim bağlamında uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında internete erişim ve teknolojik imkanlardaki yetersizliklerin uzaktan öğretmenin etkililiğini olumsuz etkilediği, okulların kapalı olduğu süre uzadıkça öğrenme kaybının arttığı ve öğrenme krizinin ve açığının derinleşmesinden endişe edildiği yer almaktadır (TEDMEM, 2020).

Yüz yüze eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkların görülme sıklığını öğretmenlerin bir kısmı neredeyse her ders olarak ifade etmiştir. Bazı öğretmenler haftada 1-2 kere olarak belirtirken, bazıları nadiren olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkların görülme sıklığı özellikle yeni konuya başlarken, teneffüsten sonra, sabah ve son ders saatlerinde, tatilden önceki son haftalarda ve tatilden sonraki ilk haftalarda daha çok yaşandığı, ayrıca sınıfta sınıfa göre de değiştiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim bağlamında derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkların görülme sıklığı incelendiğinde ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu neredeyse her ders olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerinden ikisi aksaklıkların en çok sabah derslerinde yaşandığını, biri ise uzaktan eğitimin ilk zamanlarında daha sık aksaklıklarla karşılaştığını ama bu aksaklıkların zamanla düzeldiğini belirtmiştir.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıklarla baş etmeye yönelik bazı çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür. Bu çözüm önerilerinin öğrenme hevesi/motivasyonu eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik, sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik, akustik/sözlü ve agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri başlıkları altında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin aksaklıklara verdikleri tepkiler çok çeşitlilik gösterse de öğretmenler en sık olarak derste dikkat çekici materyal ve görsel-işitsel araç-gereçlere yer verdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde doğru, güncel ve etkin öğretim materyallerin ve araç-gereçlerin seçilmesi ve kullanılması oldukça önemlidir. Öğretim ortamında öğretim materyal zenginliği özellikle öğrencilerin güdülenmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Şahin, 2014). Ancak öğretim materyali ve araç-gereçlerin belirlenmesinde uyulması gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler arasında öğretim materyalleri ve araç-gereçlerin program hedef davranışlarına (kazanımlarına) uygun olması, öğrenci gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun olması, gerçek hayatla tutarlı olması, öğrenme ortamının özelliklerine uygun olması, olabildiğince fazla duyu organına hitap etmesi, dil, görüntü, ses vb. açısından nitelikli olması ve kolaylıkla güncellenebilir ve geliştirilebilir olması ilkeleri dikkate alınmalıdır (Kaya, 2006). Usta (2015) ise araştırmasında öğretmen adaylarının öğretim materyalleri tasarlama ve geliştirme aşamalarında görsel ve işitsel öğretim materyalleri geliştirirken hangi noktalara dikkat ettiklerini ve ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemiş ve sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretim amaçlı materyal geliştirirken görsel tasarım ve mesaj tasarımı açısından alan yazında belirtilen ilkelere genelde uyduklarını tespit etmiştir. Ancak materyal ile konuyu ilişkilendirilmedi, grup ile ortak karar almada ve temaya uygun animasyon, resim bulmada güçlük yaşamakta olduklarını ortaya koymuştur (Usta, 2015). Öğretmenlerin diğer çözüm önerilerine bakıldığında sıklık bakımından sırasıyla öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük hayata yönelik konulara yer verme ve neşeli, pozitif ve dikkat çekici bir ses tonuyla giriş yapma çözümlerinin izlendiği belirlenmiştir. Demirel (2012) de sınıf içi iletişimde; ses tonu, göz teması, beden dilinin kullanılmasını öğrencilerin ders sırasında ilgi ve dikkatlerinin sürdürülmesi bakımından etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin akustik/sözlü ve agresif davranışlardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik de bazı tedbirler aldıkları görülmektedir. Çözüm önerileri içerisinde öğrencilerle konuşmak/tartışmak,

öğrencileri uyarmak/cezaya başvurmak ve ders sonunda çözmek şeklinde öneriler yer almaktadır. Tekke, Özer ve Taş (2018) ceza türlerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılmasında son yapılan çalışmaları incelemiş ve cezanın hiç kullanılmamasının mümkün olmadığını ortaya çıkarmışlar, uygulanan cezaların çoğunlukla psikolojik cezalar olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak uygulanan cezalarda bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekliliğini, cezaların farklı öğrencilerde farklı tepkilere sebep olabileceğini, davranış bozukluğu olan öğrenciler de cezanın etkili ve yararlı olmadığını ortaya koymuşlardır. Gündüz ve Balyer (2011) de çalışmalarında ceza yönteminin, öğrenme ortamlarında sürekli ve olumlu bir sonuç vermediğini, cezanın öğrencileri korkutup içlerine kapanmalarına, kin, öfke ve intikam gibi duyguları beslemelerine neden olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin geliştirdikleri diğer çözüm önerileri arasında sınıf kuralları ihlallerinden kaynaklanan aksaklıklara yönelik çözüm önerileri de bulunmaktadır. Öğretmenlerden bazıları derse başlama sürecinde yaşanan aksaklıkları önlemek için öğrenciler ile birlikte sınıf kurallarını belirlediklerini (şeffaflık) ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürde en sık sözü edilen ve önerilen yaklaşımlardan biridir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer şekilde istenmeyen davranışları önlemekte, öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Yumuşak ve Balcı, 2018). Atıcı (2014) da benzer şekilde sınıflarda demokratik, özgür ve verimli bir ortamın sağlanması, etkili bir sınıf yönetiminin olması için sınıf kurallarının oluşturulmasından bahsetmektedir. Ancak bu kuralları oluştururken öğretmenlere ve öğrencilere düşen roller benimsenmelidir. Atıcı'ya (2014) göre öğretmenler, kural belirleme sürecine öğrencileri de katmalı, onların sorumluluk almalarını ve kuralları benimsemelerini sağlamalıdır.

Uzaktan eğitim bağlamında yapılan çözüm önerilerine bakıldığında öğretmenler bağlantı/internet altyapısı sorunları ve teknik arızalardan kaynaklanan aksaklıklara yönelik en çok dersi önceden başlatma ve öğrencilerin ders materyallerini hazır tutmalarını, ses, görüntü ve şarjlarını kontrol etmelerini ve sessiz bir ortamda hazır olmalarını tembih etme önerileri yer almaktadır. Bu önerileri dersi başka bir gün telafi etmek, sistemden kaynaklı sorunun düzeltilmesine yönelik yetkilileri bilgilendirmek ve başka bir platformdan devam etmek (örneğin: zoom) önerileri takip etmektedir. Konsantrasyon sorununa yönelik ise öğretmenler öğrencilere hâl hatır sormak/güler yüzlü olmak ve dersi daha öğrenci merkezli, etkileşimli hazırlamak çözümünde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar Kayaduman'ın (2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kayaduman (2020) da canlı derslerde fiziksel etkileşim olmadığından dolayı, öğrencilerin ders esnasında kendilerini yalnız hissedebileceğini, dikkatlerinin dağılabileceğini ve dersten kopabileceklerini belirtmiştir. Bu nedenle canlı ders giriş etkinliklerini karşılama ve derse geçiş olarak ayırmaktadır. Karşılama etkinlikleri ile öğrencilerle etkileşim kurularak onları derse bağlamak amaçlanırken, derse geçiş etkinlikleri ile dersin konusuna etkili bir giriş yaparak öğrencilerin motive edilmesi sağlanmaktadır (Kayaduman, 2020).

Çözüm stratejilerine ayrılan süreler incelendiğinde öğretmenlerin en fazla dersin ilk 5-10 dakikasını çözüm stratejilerine ayırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları sorunu çözene kadar ve öğrencilerin hazır olduğunu görene kadar süre ayırdıklarını belirtirken, bir öğretmen sorunun büyüklüğüne göre, bir öğretmen ise bazen tüm dersi sorunun çözümüne ayırdığını ifade etmiştir.

Etkili bir giriş için yapılması gerekenlere yönelik öğretmenlerin önemli önerilerde buldukları ve bu bulguların eğitsel açıdan önemli bulgular olduğu ve öğretmenlerin geliştirdikleri çözüm önerilerinin pedagojik açıdan genel anlamda uygun olduğu söylenebilir. Öğretmenler en fazla dikkat çeken materyal, görsel-işitsel, hikâye, fıkra, özlü söz vs. kullanılmasını etkili bir giriş için yapılması gerekenler olarak ifade etmişlerdir. Dikkat çekici, motive edici bir ses tonunun ve beden dilinin (jest, mimik) kullanılması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanması önerileri de öne çıkmaktadır. Bu sırayı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alma/arttırma, kullanılan materyallerin farklı öğrenme alanlarına hitap etmesi, güncel konulara değinilmesi, dersin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, önceki derslere/konulara bağlantı kurulması, sınıfa belirlenen kurallara, ritüellere uyulması ve etkili bir iletişim/etkileşim sağlanması önerileri takip etmektedir. Ayrıca derse eğitsel oyunla başlamak, dersin başlangıcında ortaya bir problem/sorun atmak, öğrenci merkezli ders işlemek, dersin başında dersin amacı ve akışı hakkında bilgi vermek (şeffaflık sağlamak) ve etkili bir sınıf yönetimi önerileri de öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar Kırbaş ve Atay'ın (2017) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kırbaş ve Atay (2017) da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için; öğrenci merkezli ders işleme,

etkinliklere ağırlık verme, sınıf kurallarını birlikte belirleme ve okul-veli-öğretmen iş birliğini sağlamak olarak belirlediklerini ifade etmiştir. Bloom (2012) da “öğrenciye, neleri öğreneceğini ve bunun için ne yapması gerektiğini anlatan işaret ve açıklamaların sunulması” ile ilgili önlemleri “öğretim hizmetinin niteliği” içindeki temel öğelerden biri olarak vurgulamıştır. Aykaç ve Köğçe (2020) ise eğitsel oyunların, “öğrencilerin yaşantılar yoluyla önemli deneyimler kazanmalarında, bağımsız düşünebilmelerinde, problem çözmelerinde, farklı düşünce becerileri geliştirmede ve duygularını ifade edebilmelerinde, yaratıcılık ve hayal güçlerinin gelişmesinde köprü görevi gören önemli bir araç” olarak nitelendirmiştir. Ayrıca bu tür oyunlar sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, çocukların etik değerleri keşfetmelerine olanak sağlama, kendine güven duyma, dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Aykaç ve Köğçe, 2020).

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

- Yapılan bu çalışmanın belirli sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma, ortaokul kademesi ve matematik dersi ile sınırlıdır. Ayrıca öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları aksaklıklar/güçlükler on öğretmenin çerçevesinden bakılarak yansıtılmıştır. Daha köklü çözümlerin üretilmesi ve mevcut sorunların tespiti için daha fazla sayıda kişiye görüşmeler yoluyla ulaşılması, bu sayede de mevcut durumun resmedilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada Türkiye'nin bir ilinde görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. İleriki çalışmalarda ülkemizin farklı şehirlerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte eğitim-öğretimdeki tüm dersler ve kademeler dikkate alınıp ders türü bağlamında farklılık olup olmadığı da araştırılabilir.
- Öğrencilerin de derse başlama sürecinde rahatsızlık duyduğu durumlar, aktif katılımlarını engelleyen faktörler ve nedenleri, farklı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin ne derece birbiriyle örtüştüğü incelenebilir.
- Ayrıca bu çalışmada, verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda görüşmenin yanı sıra gözlem gibi diğer veri toplama yöntemleri de kullanılabilir ve böylece “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) sağlanır ve araştırmanın geçerliği önemli ölçüde artırılabilir. Bu sayede öğretmenler tarafından geliştirilen stratejilerin aksaklıkları gidermede ne derece uygun olup olmadığı gözlem yöntemiyle araştırılabilir.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları ile tüm öğretmenlerin aksaklıkları yönetmede uygun bir anlayışa ve yeterliliğe sahip olmaları sağlanabilir.
- Derse başlama sürecindeki aksaklıkların nedenlerini belirlemek için düzenli geri bildirim ve değerlendirme süreçleri oluşturulabilir.
- Derse aktif katılımı artıracak etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılabilir ve olası teknik aksaklıklara karşı alternatif öğretim materyalleri ve etkinlikler hazır bulundurulabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmada her iki yazar da %50 oranında, yani eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bir seminer çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir kısmı III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş (özet bildiri/sözlü sunum), ancak tam metin olarak basılmamıştır.

Kaynaklar

Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.

- Atıcı, R. (2014). Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci rolleri. *International Journal of Social Science*, 29, 475-484.
- Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2020). *Eğitsel oyunlar ile matematik öğretimi okul öncesi ve ilkokul kazanımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Brühne, T. und Sauerborn, P. (2023). *Der Unterrichtseinstieg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 307-316.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri. Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. and Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Greving, J. und Paradies, L. (2023). *Unterrichts-Einstiege*. Berlin: Cornelsen.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 10-23.
- Hathaway, W. E. (1988). Educational Facilities. Designing to enhance learning and human performance. *Education Canada, Winter/Hiver*, 28(4), 28-35.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayaduman, H. (2020). Canlı ders giriş etkinlikleri. Selçuk Karaman ve Engin Kurşun (Ed.), *Uzaktan öğretimde canlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri içinde* (s. 10-23). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınevi.
- Keller, G. (2010). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Huber.
- Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 517-538.
- Lohmann, G. (2019). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (Second Edition). London: SAGE Publication.

- Nolting, H. P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189.
- Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, (25), 107-124.
- Patnaik, S. and Subban, P. (2023). Challenging Behaviours in Primary Classrooms: Examining Causal Attributions and Strategies Used by Primary School Teachers in India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 78–95. Doi:10.1017/jsi.2023.8
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (69), 199-219.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekke, M., Özer, B. ve Taş, E. (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: Disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 19-27.
- Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Wang, H. and Hall. NC (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Front. Psychol.* 9:2305. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02305
- Winkel, R. (2021). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

Extended Abstract (Genişletilmiş Özet)

Introduction

It is difficult to imagine an uninterrupted school lesson today. Disruptions are a part of daily school life, just like teachers and students. Teachers enter the classroom with high expectations for themselves and their students, but often encounter various disruptions. In the learning-teaching process, especially introductory activities are of critical importance and have a high potential to affect the rest of the lesson. Introductory activities are the first of the three basic learning-teaching phases and form the basis of the lesson. At the beginning of the lesson, almost every teacher is busy with different organizational tasks, such as checking homework, taking attendance, or conveying school information. Not only teachers, but also students cannot directly participate in the lesson, for example, because they have just come back from recess. For these and similar reasons, a considerable amount of time is lost in the learning-teaching process.

The main distinction of this study from previous research is its focus on the disruptions experienced by teachers at the beginning of lessons, specifically during introductory activities, in the context of face-to-face and distance education, as well as the strategies used to cope with these disruptions. This study aims to identify the disruptions/difficulties encountered by middle school mathematics teachers in Türkiye during the lesson-starting process in both face-to-face and distance education settings, and to examine the strategies they employ to address these disruptions. In line with these objectives, the following research questions were posed:

1. What disruptions/difficulties do teachers encounter during the beginning of a lesson (introductory activities) in the context of face-to-face and distance education?
2. How often do teachers encounter disruptions/difficulties during the beginning of a lesson in the context of face-to-face and distance education?
3. What kinds of solutions/strategies do teachers develop for the disruptions/difficulties they encounter during the beginning of a lesson in the context of face-to-face and distance education?
4. How much time do teachers spend managing the disruptions they encounter in the context of face-to-face and distance education?
5. What are teachers' opinions on what should be done for an effective lesson introduction?

Method

A phenomenological design, one of the qualitative research designs, was employed in this study. The study group was determined using the criterion sampling method, a type of purposeful sampling. It consists of a total of ten middle school mathematics teachers working in Türkiye during the 2020–2021 academic year. Data were collected through interviews, using a semi-structured interview form as the data collection tool. The data were analyzed using both descriptive and content analysis techniques.

Findings

The teachers' opinions regarding the disruptions they experienced during the lesson-starting process were grouped under six subthemes: “disruptions caused by acoustic/verbal disruptive behaviors,” “disruptions caused by motor restlessness,” “disruptions caused by aggressive behaviors,” “disruptions caused by lack of motivation/low motivation to learn,” “disruptions caused by violations of classroom rules,” and “others.” The most frequently reported disruption was a lack of motivation or low motivation to learn. More than half of the teachers ($f=7$) noted that students exhibited low concentration, difficulty in adaptation, and low motivation at the beginning of lessons, depending on the course and class hours. In the context of distance education, disruptions at the beginning of lessons were mainly related to connection or internet infrastructure issues and technical failures. Almost all

teachers ($f=9$) reported encountering technical problems such as internet interruptions, lack of sound, or missing images. Teachers also proposed strategies to cope with the disruptions experienced at the beginning of lessons. These strategies primarily fell under the subthemes: “solutions for disruptions caused by lack of motivation,” “solutions for disruptions caused by acoustic/verbal or aggressive behaviors,” and “solutions for disruptions caused by violations of classroom rules.” Regarding distance education, teachers suggested strategies included under the subthemes: “solutions for disruptions caused by connection/internet infrastructure issues and technical failures,” “solutions for disruptions caused by difficulties in focusing or concentrating on learning,” and “other solutions.” Furthermore, teachers provided important recommendations for an effective lesson introduction. The most frequently suggested practices included the use of engaging materials, visual aids, stories, jokes, and wise sayings ($f=7$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

This research not only reveals the difficulties teachers experience during the lesson-starting process in both face-to-face and distance education, but also identifies the solutions they have developed. It is noteworthy that almost all disruptions encountered by teachers in face-to-face lessons are caused by students. Most of the solution strategies proposed by teachers also address student-related disruptions. As a result of descriptive and content analysis, six subthemes were identified under the theme of disruptions in face-to-face lessons: “disruptions caused by acoustic/verbal disruptive behaviors,” “disruptions caused by motor restlessness,” “disruptions caused by aggressive behaviors,” “disruptions caused by lack of motivation/low motivation to learn,” “disruptions caused by violations of classroom rules,” and “others.” These subthemes emerged from the data and were informed by existing literature. For instance, Lohmann (2019) categorized lesson disruptions as verbal disruptive behaviors, lack of enthusiasm for learning, motor restlessness, and aggressive behaviors. In this context, the model of instructional events proposed by Gagné et al. (2004), as well as the disruption categories described by Winkel (2016) and Lohmann (2019), provide important theoretical frameworks for the systematic analysis of disruptions that occur during lesson processes. The findings of the present study further suggest that these frameworks provide valuable approaches for explaining and assessing the disruptions encountered in classroom settings.

In this study, disruptions due to aggressive behaviors were the least common, while those due to lack of motivation were the most frequent. They were followed, in order, by disruptions due to acoustic/verbal disruptive behaviors, violations of classroom rules, motor restlessness, and aggressive behaviors. In the context of distance education, three subthemes emerged: “disruptions caused by connection/internet infrastructure issues and technical failures,” “disruptions caused by difficulties in focusing/concentrating on education” and “other.” Teachers most frequently addressed these disruptions by incorporating eye-catching materials and audiovisual tools into lessons, highlighting the importance of selecting and using effective, up-to-date teaching materials. For distance education, common solutions to connectivity or technical disruptions included starting lessons in advance, advising students to prepare materials, checking sound and video equipment, ensuring battery readiness, and maintaining a quiet environment. Overall, teachers provided important recommendations for effective lesson introductions. These findings are significant from both educational and pedagogical perspectives, indicating that the solution strategies proposed by teachers are generally appropriate.