

Makale Künyesi (Araştırma): Çelik Kırtan, M., Efendioğlu, A. ve Karaçoban, F. (2022). Birleştirilmiş ve müstakil sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde aktif öğrenme tekniklerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 297-344.

<https://doi.org/10.32321/cutad.1097061>

BİRLEŞTİRİLMİŞ VE MÜSTAKİL SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Merve ÇELİK KIRTAN¹
Akin EFENDİOĞLU²
Fatma KARAÇOBAN³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda (dördüncü sınıf) görev yapan 20 öğretmenin oluşturduğu çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, öğretmenlerle uzaktan görüşme yoluyla elde edilmiş, devamında görüşme kayıtlarının transkriptleri oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin Türkçe dersi planlarının hazırlanmasında eksiklikleri olduğunu ve çoğunluğunun öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir ders planı hazırlamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak okuma, yazma ve konuşma alanında dil becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verdikleri, dinleme beceri alanında ise büyük çoğunluğunun öğrenciyi aktif kılan etkinliklere yer vermediği belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanılmaması nedeniyle, öğretim sürecinde öğrencinin pasif kaldığı düşünülmektedir. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda, devli saatlerde, öğrenciler pasif kalmış, genel olarak, çocukların bireysel ve sessiz

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen. mervecelikirtan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1051-0752>

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doç Dr. eakin@egitim.cu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-6756-7405>

³ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Dr. fkaracoban@egitim.cu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-7779-6500>

olacağı okuma ve yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Benzer şekilde uzaktan eğitimde öğrenciler dört temel dil becerisinin öğretim süreçlerinde de pasif kalmıştır. Uzaktan eğitimde genellikle okuma çalışmalarına ağırlık verilmiş; yüz yüze eğitimde yapılan çalışmaların neredeyse büyük bir çoğunluğuna yer verilmemiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde grup çalışmalarından uzaklaşarak bireyselleştiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, Türkçe öğretimi, birleştirilmiş sınıf, müstakil sınıf, dört temel dil becerisi, uzaktan eğitim.

INVESTIGATING THE MULTIGRADE AND THE MONOGRADE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' USE OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES IN TURKISH COURSE

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the use of active learning activities in Turkish course by elementary school teachers working in multi-grade and monograde classrooms. The study group of the research consists of 20 fourth grade teachers working in multi-grade and monograde classrooms (fourth graders) in the 2020-2021 academic year. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data were obtained through remote interviews with the teachers via a semi-structured interview form, and then transcripts of the interview recordings were created and analyzed respectively. The results reveal that there are deficiencies in the teachers' preparation of Turkish course instructional lesson plans and the majority of them do not take learners' interests and needs into consideration when they prepare instructional lesson plans. Teachers generally focus on learner centered activities in teaching three basic language skills reading, writing, and speaking; however, almost all of the teachers do not include learner centered activities when they teach listening skills. Therefore, it is thought that as the differentiated instruction activities are not used by the majority of teachers in their classrooms and student remains passive in the teaching process. In addition, students remained passive in multi-grade classes, during homework hours, and in general, reading and writing activities were conducted in which children would study individually and silently. Similarly, in distance education, students remained passive in the teaching processes of four basic language skills. Moreover, in distance education, generally, reading studies are emphasized the majority of student-centered activities conducted in face-to-face education were not included. In line with the views of the teachers, it is thought that the students become individualized by moving away from group work in the distance education processes.

Keywords: Active learning, Turkish teaching, multi-grade classroom, monograde classroom, four language skills, distance education.

GİRİŞ

Çağımız eğitim anlayışı, çok yönlü düşünebilen, sorgulayan, problem çözebilen, öğrenmeyi öğrenen, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kararlar verebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Saban, 2014, s. 169). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve bunu bütünleştirme sürecidir (Aykaç, 2009, s. 113). Bir başka deyişle yapılandırmacılık, bilginin ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile zihinde yeniden oluşturulması sürecidir. Öğrenci, bilgiyi olduğu gibi alan değil süreçte etkin rol alan ve bilgiyi inşa eden birey olarak tanımlanır. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen merkezli geleneksel öğretimden ziyade öğrenciyi süreçte aktif kılabacak farklı öğretim yaklaşımlarının uygulaması önem kazanmaktadır (Saban, 2014, s. 165).

Aktif öğrenme, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı ayrıca bireye karar alma imkânının sunulduğu öğrenme şeklidir (Açıkgöz, 2014, s. 17). Diğer bir ifadeyle, aktif öğrenme, bilgiye bireyin kendisinin ulaşması ve ulaşılan bilgiyi zihninde yeniden oluşturarak etkin bir şekilde kullanması, yaparak yaşayarak, kendi kendine öğrenmesi sürecidir (İl, 2018). Aktif öğrenmenin en önemli avantajlarından birisi, bireylere hayat boyu öğrenme alışkanlığını kazandırmasıdır (Kalem, 2002). Bu avantajı sayesinde öğretmenler ve öğrenciler öğrendiklerini etkin bir şekilde kullanarak, kendi hayat deneyimlerini sürekli olarak geliştireceklerdir. Aktif öğrenenler neyi, neden öğrendiğinin bilincindedir, sorgularlar, zihinlerini ve yeteneklerinin sınırlarını zorlayarak bilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullanırlar. Ayrıca öğrendiklerini nerede kullanacaklarını bilirler ve hayata geçirirler (Ünal, 2004).

Öğrencilerin sosyal ve kültürel imkânlardan en üst düzeyde yararlanabilmesi, bakış açısını genişletebilmesi, kendini yaşama hazırlayabilmesi, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı en iyi biçimde anlayıp anlatabilmesi, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi, günlük yaşamında ve akademik alanda başarı sağlayabilmesi ancak anadilini etkin kullanması ile mümkün olabilir (Atasever, 2012). Birey dil aracılığıyla iletişime geçerek duygu ve düşüncelerini paylaşır. Bireyin günlük yaşamdaki başarısı onun iletişim yeteneğiyle doğrudan ilgilidir ve bunu etkileyen en önemli unsur da dildir. Dil becerileri anlama ve anlatmadan oluşmaktadır. Anlama “okuma ve dinleme”, anlatma ise “konuşma ve yazma” becerilerinden oluşur ve bu beceriler dört temel dil becerisi olarak bütündür (Kılınç, 2015). Dinleme ve okuma ile öğrenilen yeni bilgiler daha önceki bilgilerle bir araya

getirilerek yeniden inşa edilir. Benzer şekilde, konuşma ve yazma ile zihindeki yeni bilgiler tekrar işlemde geçirilerek cümlelere aktarılmaktadır (Hezen, 2009). Bu kapsamda Türkçe dersinin öğretiminde dört temel dil becerisi bir bütün olarak düşünülmeli ve derslerde kullanılacak etkinlikler bu çerçevede planlanmalıdır.

İlkokulda Dört Temel Dil Becerisi

Türkçe öğretiminde en önemli amaçlarından biri öğrencilerin dört öğrenme alanı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarında aktif zaman geçirmelerini sağlayarak bu dört temel becerinin geliştirilmesini ve her alanda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Dil becerilerinin aktif kullanılması, öğrencilerin farklı disiplin alanlarında edindikleri bilgilerin transferini sağlayarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeye de hizmet edecektir.

Dilin anlama boyutunda yer alan okuma becerisi, öğrenmenin gerçekleşmesinde çok önemlidir. Okuma, kelime bilgisi ve anlamın birlikte olduğu gelişimsel bir süreçtir. Sınıf öğretmenlerinin okuma öğretiminde ilk amacı çocuğun okumayı sevmesi olmalıdır. Öğretmenler çocuklarda okuma amaçlarını kazanmaları için bir rutin belirlemeli ve okuma etkinliklerini bu amaca göre planlamalıdır. Okuma sürecinde bilgiler zihinde yeniden anlamlandırılmakta ve yeni bilgiler oluşmaktadır. Bu durum zihnin aktif çalışmasını ve kapasitesinin gelişmesini sağlamaktadır (MEB, 2009, s. 16). Ayrıca okuma bireyin hayata farklı pencerelerden bakması ve benlik gelişiminin oluşması için de önem arz etmektedir (Bozpolat, 2012).

Okuma becerisi gibi yazma becerisi de insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Yazma becerileri diğer temel dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Duygu ve düşüncelerin açık, anlaşılır yazılması, okunup dinlenenlerin zihinde iyi anlamlandırılıp bunun yazıya dökülmesi çeşitli zihinsel becerilerin geliştirilmesini gerektirir (MEB, 2009, s. 17). Yazı çalışmalarında öğrencilerin yazma alanında etkin vakit geçirerek kendine özgü yazma becerilerini geliştirmelerine imkân sağlanmalıdır. Öğrenciler bu beceriyi yazma sürecinde uzun süreli vakit geçirerek, etkinliklere dahil olarak, öğretmen rehberliğinde ilgi ve yeteneklerine uygun konu seçerek kazanırlar (Onan, 2012, s. 111). Yapılan çalışmaların istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma sürecinin bireyin kendisi, arkadaşları ve öğretmeni tarafından mutlaka değerlendirilmesi gerekir (Menteşe, 2013).

Konuşma, bir dili biliyor olmanın önemli göstergelerindedir. Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Birey

hayatının her anında konuşma becerisini kullanmaktadır ve kendisini doğru ifade edebilmesi onun çevresiyle kurduğu iletişimde önemli bir role sahiptir. Alanında başarılı ve kariyer sahibi kişilerin düzgün ve akıcı konuşma becerilerine sahip olmaları tesadüf değildir (Şahin, 2019, s.103-126). Diğer beceri alanlarında olduğu gibi konuşma alanında da sahip olunan becerinin niteliği, akademik ve sosyal alandaki başarı üzerinde önemli etkiye sahiptir (MEB, 2019, s. 8).

Öğrenme yaşantıları düşünüldüğünde konuşma becerilerinin geliştirilmesi için amacına uygun etkinliklerin yaptırılması oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmenler öncelikle çocukları konuşmaya hazırlamak için bir ön hazırlık yaptırmalıdır. Dikkat, odaklanılması gereken ikinci nokta olmalı ve öğretmenler çocuklara, kendilerini ifade edebilmeleri için özgür ve güven duyacakları bir ortam sağlamalıdır. Çünkü çocuk ancak kendisini güvende hissettiği bir ortamda düşüncelerini rahatlıkla paylaşarak kendisini doğru şekilde ifade edebilir.

Dinleme, seslerin ve konuşmaların fark edilmesi, dikkatin verilmesi ve anlamlandırılmasıyla anlam kazanan karmaşık bir süreçtir. Dinleme duymanın ötesinde etkin bir zihinsel süreçtir. Bu beceri için birey öncelikle zihnini hazırlamalı ve sonrasında işitilen bilgileri zihninde yeniden yapılandırmalıdır (Aytan, 2011). Bu nedenle öğrencilerin dinleme öncesinde bazı hazırlıklar yapması gerekir. Öncelikle öğrenci dinleme amacını belirlemelidir. Her çocuğun farklı bir öğrenme şekli olduğunu göz önüne alacak olursak, çocuğa ve dinleme amacına uygun yöntem seçilmelidir. Amaç ve yöntem seçiminden sonra etkin bir dinlemenin gerçekleşmesi için çocuğun dikkatini odaklaması gerekir. Bu amaçla öğrencileri süreçte etkin kılabilecek bazı etkinlikler yaptırılmalıdır (Atasever, 2012). Söz konusu etkinlikler zihninde canlandırma, sorgulama, bağ kurma, çıkarımda bulunma, dinlediklerinden tahminde bulunma ve akranları ile paylaşma olabilir (MEB, 2009, s. 13).

Dinlemenin doğuştan itibaren geliştiği ve diğer alanlara da temel oluşturduğunu göz önüne alındığında, sağlıklı ve etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için çocuğun dinleme becerisini kazanması gerekir (Bozpolat, 2012). Dinleme sürecinde dikkati odaklama bütün süreci etkilediğinden önemli bir beceridir. Özellikle işitilenlerin seçilip yeniden zihinde anlamlandırılmasında önemli role sahiptir. Yaşamın her anında etkin olan bu becerinin kazandırılmasında öğretmenin çocuklara gerekli rehberliği yapması önem taşımaktadır. Bu sebeple öğrencilere dinleme amacını belirleme, uygun yöntem seçme ve dinlemeye dikkatini odaklama çalışmaları yaptırılmalıdır (MEB, 2009, s. 13).

Aktif Öğrenme ve Türkçe Öğretimi

Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğretmen sınıfın önünde durarak süreci kontrol etmeye çalışan, konuşmaları kendisi yapan, süreci kendisi değerlendiren, tartışmayı kendisi başlatan ya da bitiren rolünde değildir. Aksine, aktif sınıflarda öğretmen öğrencilerine yol gösteren, fikir veren, onlara süreçte rehberlik ederek ilham olabilir. Bu noktada öğretmen de öğrencilerle beraber etkinliklere katılmaktadır. Onlara rol model olarak, süreçten zevk almalarını sağlar (Açıkgöz, 2014, s. 34). Özetle, etkin öğrenme temelli sınıflarda, öğretmen süreçte kendi aktif olan dersi iyi anlatan, iyi konuşan değil öğrencilerinin iyi konuşmasına ve iyi anlatmasına fırsatlar vererek onlara yardım eden kişidir (Açıkgöz, 2014, s. 37). Bu bağlamda, aktif öğrenme sürecinin çerçevesini belirleyen temel ilkeler;

- Öğrenci merkezli olma,
- Öğrencinin duyu organlarını aktif kullanmasına fırsat verme,
- Özgün düşünceleri ifade etmeyi destekleme,
- Anlamli öğrenmeye odaklanma,
- Öğrenci katılımını sağlama,
- Öğrencilerin öz-denetimli çalışmalarını destekleme,
- Öğrencinin merak duygusunu ve düşünme (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik vb.) becerilerini harekete geçirme,
- Araştırma ve sorgulama becerilerini kullanmayı gerektirme,
- İşbirlikli çalışma ve sosyalleşmeyi destekleme olarak ön plana çıkmaktadır.

Söz konusu ilkeler bir bütün olarak dikkate alındığında, aktif öğrenme, öğrencinin aktif olmasının temel bir gereksinim olduğu dil becerilerini kazanma sürecinin doğasıyla örtüşmektedir. Bu durum alanyazındaki birçok çalışmada da vurgulanmaktadır. Koç (2007), aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu; Yıldız (2015), altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin yazma becerilerinin gelişmesinde deney grubu lehine anlamli bir fark oluşturduğunu; Kılınç (2015), aktif öğrenme tekniklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca,

Sallabaş (2011), aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Sonuç olarak, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan aktif öğrenme birçok etkinliğin temelini oluşturmaktadır ve sıklıkla kullanılan sınıf içi uygulamalar; sesli okuma, oyunlaştırma, drama (canlandırma), eleştirel okuma, grupla okuma, hikâye oluşturma, zihin haritası, afiş hazırlama, serbest yazma, dikte çalışması, istasyon, kavram haritası, mektup yazma, yaratıcı yazma, beyin fırtınası, özetleme, münazara, masal anlatma, etkin dinleme olarak öne çıkmaktadır.

Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflar

Farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin, formal bir yapı içerisinde, tek bir öğretmen rehberliğinde bir araya gelerek oluşturdukları sınıflara birleştirilmiş sınıf denmektedir (Little, 1995; UNESCO, 1989). Öğrenci sayısının az olduğu yerleşim yerlerinde öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyacını karşılamak için oluşturulan birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ilköğretim programlarının uygulanması ve eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılması bakımından müstakil (bağımsız) sınıflardaki öğretimden farklılaşmaktadır (Karaçoban ve Karakuş, 2022). İlk farklılık sınıf kavramında görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda, müstakil sınıflarda ifade edildiği gibi homojen bir sınıf ayrımı yoktur çünkü birden fazla sınıf düzeyi bir arada eğitim-öğretim hizmeti almaktadır. Bunun yanı sıra öğretim süresi, hizmet çevresi, öğretim şekli, derslerin işleniş bakımından farklılık gösteren birleştirilmiş sınıflarda mihver derslerin (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri) öğretim programları yıllara göre nöbetleşe olarak uygulanırken Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi dersler tüm öğrencilerin seviyelerine en uygun olan programın seçilmesiyle aynı anda işlenmektedir. Öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alındığı Türkçe, Matematik gibi derslerde ise öğretim, öğrencinin ait olduğu sınıf düzeyi dikkate alınmaksızın bilişsel düzeylerine göre işlenmektedir (Karakuş, 2019; Karaçoban ve Karakuş, 2022; Erdem, 2015; MEB, 2005).

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları, öğretim süreci açısından değerlendirildiğinde, öğretmenin aynı anda farklı sınıf düzeyleriyle ilgilenmesini gerekli kıldığından, dersler çoğunlukla eş zamanlı olarak ödevli ve öğretmenli şeklinde işlenmektedir (Little, 2005). Öğretmen yeni bir konunun öğretimi söz konusu olduğunda ilgili grupla dersi öğretmenli olarak işlerken, diğer grubu ödevlendirmektedir (Erdem, 2015). Bu durum ders sürelerinin öğretmenli-ödevli dersler için yarı yarıya düşmesi anlamına gelmektedir.

Eğitim programı açısından değerlendirildiğinde Türkiye’de birleştirilmiş sınıflara yönelik hazırlanan farklı bir eğitim programı söz konusu değildir. Bu noktada müstakil sınıflarda kullanılan eğitim programı birleştirilmiş sınıflar için de geçerlidir. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamaları, epistemolojik ve metodolojik açıdan müstakil sınıf uygulamalarından farklı bir yaklaşım benimsemeyi gerektirmektedir (Karaçoban, 2022). Bu durum, öğretmenlerin farklı görev ve roller üstlenmesi anlamına gelmektedir (Boix, 2014; Chaparro-Aguado ve Rubio, 2010; Cornish, 2006). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının müstakil sınıf uygulamalarından farklı bir işleyişe sahip olması öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede, eğitim programını uyarlamada, sınıf yönetimini sağlamada, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almada daha fazla sorumluluk almasına neden olmaktadır (Hyry-Beihammer ve Hascher, 2015; Mulryan-Kyne, 2007). Öğrenci açısından değerlendirildiğinde her öğrenci kendi seviyesine göre ilerleme fırsatına sahip olduğundan aktif öğrenme etkinliklerinin kullanımı için elverişli bir uygulamadır.

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bireyin başarılı ve mutlu olabilmesi için çevresiyle sağlıklı iletişim kurması önemlidir. İyi bir iletişim ise dilsel becerileri etkili kullanmakla mümkün olabilir (Menteşe, 2014). Ana dil öğretiminin amacı, bireylere “anlama ve anlatma” becerilerini kazandırmak ve gelişmesini sağlamaktır. Anlamayı “okuma ve dinleme”, anlatmayı ise “konuşma ve yazma” becerileri oluşturur (Şahin, 2019, s. 103-104). Türkçe Dersi Öğretim Programı; diğer tüm alanlarda gelişme ve ilerlemenin temel şartının, dil becerilerinin geliştirilmesi olduğunu kabul eder (MEB, 2019, s. 8). Bu sebeple etkili bir Türkçe öğretimi için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinde öğrencilerin, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak sürece etkin şekilde katılmaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini önceki bilgileri ile ilişkilendirip yeni bilgiler inşa etmesine fırsat verilmeli, süreçte aktif rol alabileceği etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğrenme ancak bu şekilde anlamlı ve kalıcı olacaktır (MEB, 2019, s. 8).

Türkiye’de öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım Türkçe öğretiminde bir takım sıkıntıların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çoban, 2016; Erdoğan ve Gök, 2009). Kırmızı ve Akkaya (2009), yapılandırmacı anlayışı temel alan yeni Türkçe öğretim programında yaşanan sorunları öğretmenlerin etkinlik tercihleri, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları ve hizmet içi eğitime yönelik sorunlar şeklinde belirtmektedirler. COVID-19 pandemisi süreci ile derslerin uzaktan

öğretim yoluyla yapıldığı dikkate alındığında Türkçe dersi kapsamında aktif öğrenmenin uygulanmasında ve Türkçe dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında da sorunlar yaşandığı bir gerçektir (Erkoca, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Aynı eğitim programından sorumlu birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda ise öğretim şeklinin tamamen farklı olmasının, dil becerilerinin kazandırılması noktasında bir takım farklılıklara neden olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını incelemek ve karşılaştıkları sorunları belirlemek şeklinde oluşturulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi için hazırladıkları ders planlarında dikkate aldıkları özellikler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimi için kullandıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ödevli saatlerde yaptıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmak için uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu durum ve sorunları tespit etmek amacı ile de öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle görüşülmeden önce, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu görüşme formu kapsamında öğretmenlere beş soru yöneltilmiştir (Bkz. Form 1).

Form 1. Görüşme Soruları

Görüşme Formu	
Sorular	
1.	Sınıf Öğretmeni olarak, Türkçe dersi ders planınızı hazırlarken neleri (hangi faktörler / değişkenler vb.) dikkate almaktasınız? Lütfen açıkla mısınız?
2.	Sınıf Öğretmeni olarak Türkçe dersinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her biri için: a. Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Lütfen Açıklar mısınız? b. Ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?
3.	Birleştirilmiş sınıf okutan bir Sınıf Öğretmeni olarak, Türkçe dersi ödevli saatlerde: a. Ne tür etkinlikler yapmaktasınız? Lütfen açıkla mısınız? b. Ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?
4.	Sınıf Öğretmeni olarak, uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe dersinde okuma, yazma konuşma ve dinleme becerilerinin her biri için: a. Ne tür etkinlikler yapmaktasınız? Lütfen açıkla mısınız? b. Ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu dördüncü sınıf okutan birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıfta görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 14'ünü müstakil sınıf okutan öğretmenler oluştururken, üçüncü araştırma sorusuna yanıt verebilmek amacıyla altı katılımcı birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler arasında belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve gönüllü olma durumları dikkate alınmıştır. Ayrıca, analizlerin gösteriminde öğretmenlerin rumuz isimleri kullanılmıştır. Öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazına alınan verilerin transkriptleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Oluşturulan transkript dosyaları MaxQda programına aktarılmış ve görüşmeye ilişkin veriler tümdengelsel içerik analizi yaklaşımı ile kodlar ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Elo ve Kyngas'a (2007) göre tümdengelim içerik analiz yönteminde genelden özele doğru çıkarsamalar yapılır. Dahası, verilerin kodlanmasında önceden yapılan kodlamalardan yararlanılır ve ekstra kodlamalar oluşturulabilir. Ayrıca her iki yöntem, sırasıyla hazırlık, düzenleme ve raporlama aşamasına tabi tutulur. Hazırlık aşamasında analiz birimi seçilir. Düzenleme aşamasında veriler kodlanır ve kategorize edilir. Son olarak raporlama aşamasında analiz

sonuçları ve frekanslar kâğıda yansıtılır (Başfıncı ve Altıntaş, 2019, s. 219). Veri analizinin güvenilirliğine ilişkin, rastgele seçilen dört görüşme transkripti (toplam çalışma grubunun yaklaşık %20'si), bağımsız olarak hem araştırmacı hem de ikinci bir uzman öğretim üyesi tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız uzmanın belirlediği kodlar üzerinden Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı uyum yüzdesi dikkate alınmış ve 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu sonuç dikkate alınarak diğer görüşme transkriptleri tek uzman tarafından kodlanmıştır. Ayrıca, geçerliği ve inandırıcılığı sağlamak için analiz bulgularında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar metin içinde gösterilmemiş, bunun yerine, analiz sonuçlarını gösteren görseller üzerinde verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri.

Katılımcı	Kıdem (Yıl)	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Hizmet içi Eğitim	Sınıf Türü
Öğretmenler	5-10	Erkek	Y. Lisans	Hayır	Müst.
	5-10	Kadın	Lisans	Hayır	Birl.
	16-20	Kadın	Lisans	Hayır	Müst.
	5-10	Kadın	Y. Lisans	Hayır	Birl.
	16-20	Erkek	Y. Lisans	Hayır	Müst.
	5-10	Kadın	Lisans	Evet	Müst.
	11-15	Kadın	Lisans	Hayır	Müst.
	5'ten az	Kadın	Lisans	Hayır	Müst.
	5'ten az	Kadın	Lisans	Evet	Birl.
	5'ten az	Kadın	Lisans	Hayır	Birl.
	20'den fazla	Erkek	Lisans	Evet	Müst.
	20'den fazla	Kadın	Y. Lisans	Hayır	Müst.
	5-10	Erkek	Lisans	Hayır	Birl.
	5'ten az	Kadın	Lisans	Hayır	Müst.
	5-10	Kadın	Lisans	Hayır	Birl.
	5'ten az	Erkek	Lisans	Hayır	Müst.
	11-15	Erkek	Lisans	Hayır	Müst.
	20'den fazla	Kadın	Lisans	Hayır	Müst.
11-15	Erkek	Y. Lisans	Hayır	Müst.	
20'den fazla	Erkek	Lisans	Hayır	Müst.	
Toplam (n=20)					
Müst (Müstakil sınıf) / Birl (Birleştirilmiş sınıf)					

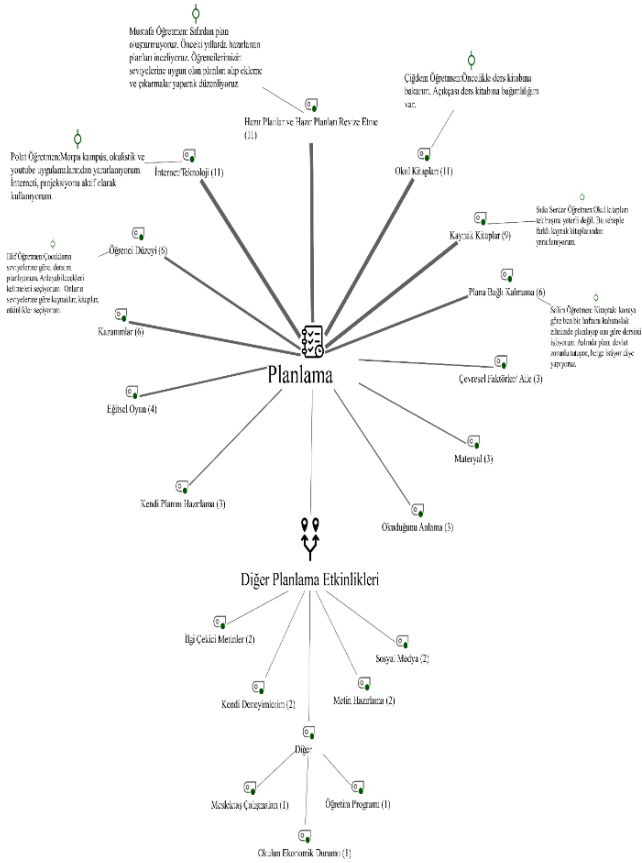
BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamın birinci sorusu “Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde, bir deri planlarken neleri dikkate almaktadır?” şeklindedir. Yirmi öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular



Şekil 1'e göre, birinci araştırma sorusuna yönelik olarak; öğretmenlerin ders planlaması yaparken dikkate aldıkları 12 farklı kod belirlenmiştir. Buna ek olarak, herhangi bir kategori altına alınmayan dört farklı kod ise "Diğer planlama etkinlikleri" kategorisi içinde yer almıştır. Belirlenen kodlar arasında en çok ön plana çıkanlar (n:11) "Hazır planlar ve hazır planları revize etme", "İnternet/teknoloji" ve "Okul kitapları" iken en az olanlar "diğer" kategorisi altında "Öğretim programı", "Meslektaş çalışmaları" ve "Okulun ekonomik durumu" olmuştur.

Özellikle "İnternet/teknoloji (n:11)" kodunu ortaya çıkaran öğretmen görüşlerine odaklandığımızda, öğretmenlerin planlama sürecinde çoğunlukla internet ortamındaki Morpa Kampüs, Youtube, Okulistik vb. uygulamalardan yararlandıkları ön plana çıkmıştır. Bu görüşü destekleyen katılımcı görüşü Şekil 1'de sunulmuştur (Bknz. Polat Öğretmen). Ayrıca, "Kaynak kitaplar (n:9)" kodunda öğretmenlerin, okul kitaplarının yetersizliğinden dolayı kaynak kitaba yöneldikleri belirlenmiştir.

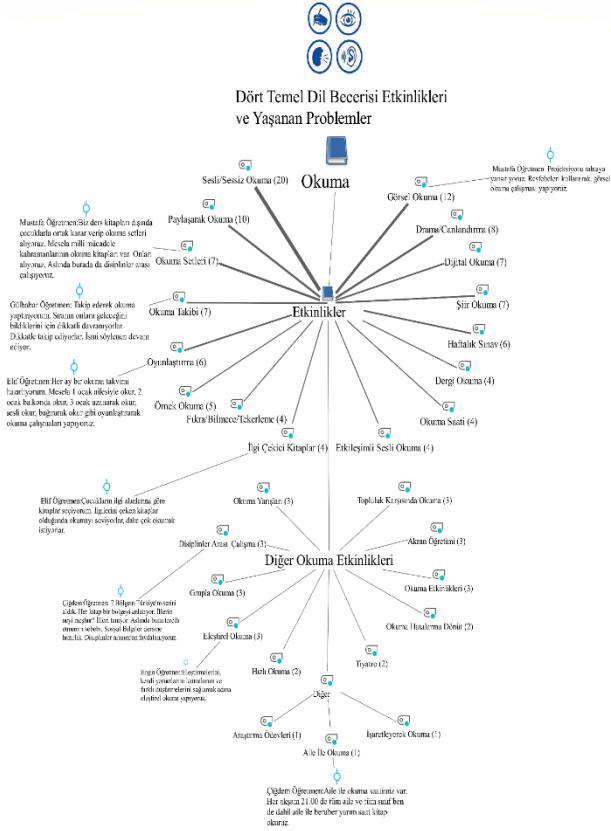
"Öğrenci düzeyi (n:6)" kodu kapsamında öğretmen görüşlerine odaklandığımızda, öğretmenlerin, çocukların anlayabilecekleri kelimeler, seviyelerine uygun kitap, etkinlikleri vb. dikkate alarak planlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşü destekleyen açıklamalara Şekil 1'de yer verilmiştir (Bknz. Elif Öğretmen). Öğretmenlerin yarısından fazlası (n:11) plan hazırlama sürecinde hazır planları dikkate aldığını ya da hazır planları revize etmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yalnız üç öğretmen planını kendisinin hazırladığını ifade etmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her biri için ne tür etkinlikler yapmakta ve ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?" şeklindedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular her bir beceri alanına yönelik ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisi için kullandıkları etkinlikler Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2. Okuma becerisi etkinliklerine ilişkin bulgular



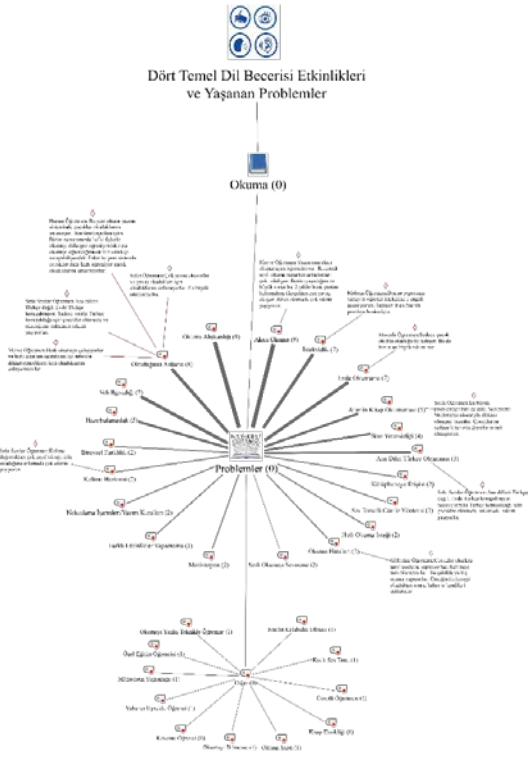
Şekil 2’de yer verilen etkinlikler incelendiğinde öğretmenlerin en fazla “Sesli ve sessiz okuma (n:20)” “Görsel Okuma (n:12)”, “Paylaşarak okuma (n: 10) yaptıkları görülmektedir. Etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine şekil üzerinde yer verilmiştir. Görsel okuma etkinliği yapan Mustafa Öğretmen, bu etkinlik kapsamında teknolojiyi de kullanarak resfelerden yararlandığını ifade etmiştir. “Okuma setleri (n:7)” kodunda yer alan görüşlere odaklandığımızda

ise Mustafa Öğretmen ile benzer şekilde birçok öğretmenin disiplinler arası çalışmayı destekleyici okuma setleri aldığını belirlenmiştir.

Diğer Okuma Etkinlikleri kategorisinde ise öğretmenlerin daha az tercih ettikleri etkinlikler yer almaktadır. Disiplinlerarası çalışma (n:3), eleştirel okuma (n:3) ve aile ile okuma (n:1) kodunu temsil eden öğretmen görüşlerine Şekil 2'de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisinde yaşanan problemlere ilişkin görüşleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Okuma becerisinde yaşanan problemlere ilişkin bulgular



Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin okuma becerisinde en fazla yaşanan problemleri “Okuma alışkanlığı (n:9)”, “Akıcı okuma (n:9)” ve “Okuduğunu anlama (n:8)” olarak belirttikleri görülmektedir. Okuduğunu anlamayı güçleştiren etmenler noktasında farklı sebepler belirten öğretmenler en fazla çocukların çok yavaş okuduklarını ve yavaş okudukları için okuduğunu anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamayı güçleştirdiği, ana dilin Türkçe olmamasının okuduğunu anlamada sıkıntılara yol açtığı ve çocukların noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri için okuduklarını anlamadıkları belirtilen noktalar arasındadır. Bu kapsamda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Öğretmenler bu kategori altında ayrıca “İsteksizlik (n:7)”, “Veli ilgisizliği (n:7)”, “Evde okumama (n:7)”, “Hazırbuluşluk (n:5)” “Kelime hazinesi (n:2)”, “Okuma hataları (n:2)” gibi noktaları da vurgulamışlardır. İsteksizlik kodu kapsamında öğretmenlerin okuma yapmak için çocuğu istekli hâle getirmede zorlandıkları ve bunu önemli bir problem olarak belirttikleri, kelime hazinesi kodu ile çocukların kelime dağarcıklarının çok zayıf olduğunu ve bunun da okuduğunu anlamayı güçleştirdiğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada ilgili öğretmen görüşlerine Şekil 3’te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla “Yaratıcı yazma (n:17)”, “Hikâye yazma (n:13)”, “Bakarak yazma (n:12)”, “Dikte (n:10)”, “Kelime defteri (n:10)”, “Kendi ifadeleri ile not alma (n:7)” gibi etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte daha az tercih edilen ve diğer alt kategorisinde yer alan etkinlikler ise “Masal yazma”, “Hatalı metni düzeltme”, “Yazı stilinde serbestlik”, “Poster hazırlama”, “Eleştirel yazma”, “Güzel yazı yazma”, “Disiplinler arası çalışma” ve “Slogan hazırlama” şeklinde ortaya çıkmıştır.

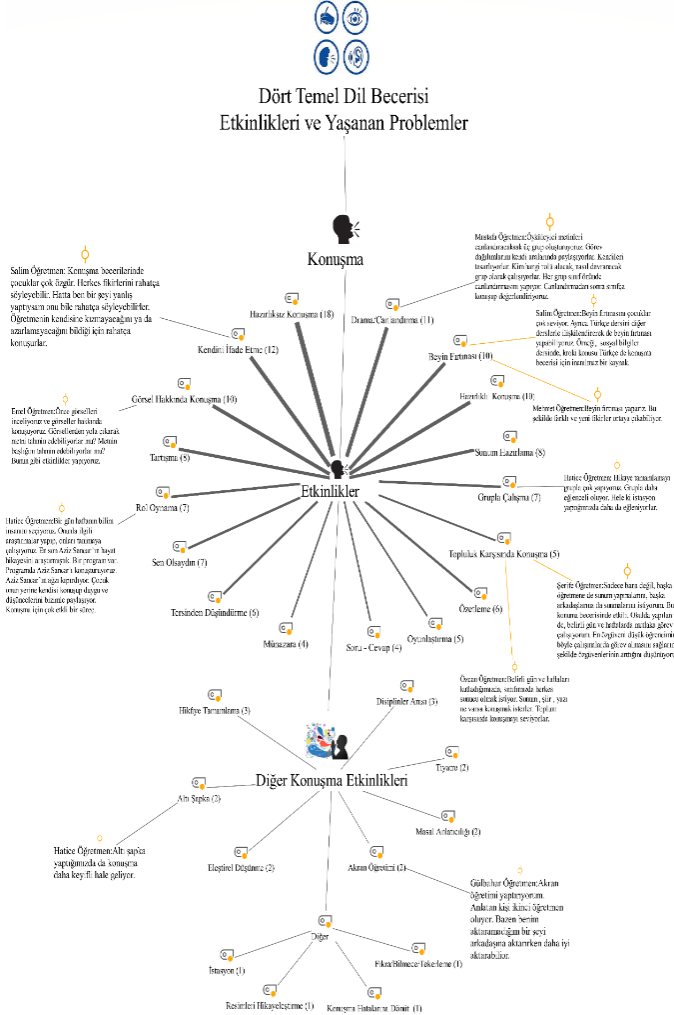
Araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan kodlar incelendiğinde öğretmenlerin dikteye çok önem verdiği, bakarak yazmak yerine, dinleyerek yazmayı önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşe sahip öğretmen görüşlerine Şekil 4’te yer verilmiştir. Diğer yandan, bu bulgular içerisinde “Kendi ifadeleri ile not alma (n:7)” kodunda öğrencilerin, gelişmiş not alma becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir. Sema Öğretmen’in açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir. “Kelime defteri (n:10)” kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin, bilmedikleri kelimeleri deftere not almasının öğretmenler tarafından çok önemsendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisinde yaşadıkları problemler Şekil 5’te belirtilmiştir.

Şekil 5'te yer alan kodlar incelendiğinde öğretmenler tarafından en fazla sorun olarak belirtilen nokta “Noktalama İşaretleri/Yazım Kuralları (n:10)” olurken en az “Yabancı uyruklu öğrenci”, “Solak öğrenci”, “Birleştirilmiş sınıf”, “Cümle kuramama”, “Kaynaştırma öğrenci”, “Kalem tutma şekli”, “Yazmayı bilmeme”, “Ana Dilin Türkçe olmaması”, “Yazı yazarken yorulma”, “Seviye farkları”, “Hızlı yazma isteği” ve “Nakil öğrenci” noktasında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. “Yazım hataları (n:7)” koduna odaklandığımızda, öğretmenlerin dördüncü sınıfa gelip harfleri yanlış yazma, duyduğunu yanlış yazma, eksik harf yazma vb. problemlerle karşılaştıkları ayrıca yazma derslerinde yavaş ilerledikleri belirlenmiştir. Selin Öğretmenin ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. “Yaratıcı yazma (n:5)” kodunda yer alan görüşler incelendiğinde, öğretmenler yaratıcı yazmayı güçleştiren farklı sebepler olduğunu ifade etmişlerdir. İlk olarak Meltem Öğretmen, çocukların çok okumadıkları için yaratıcı yazmada zorlandıklarını ifade etmiş, Elif Öğretmen ise ana dillerinin Türkçe olmamasından dolayı kelime dağarcıklarının zayıf olduğunu ve bu sebeple zorlandıklarını ifade etmiştir. “Dikte (n:4)” kodu ile temsil edilen öğretmen görüşlerine odaklandığımızda, öğrencilerin dikte çalışmalarında zorlandıkları ayrıca yazım hataları, yanlış telaffuzlar vb. hataların dikte çalışmalarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Mustafa Öğretmen’in açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir. “Yavaş yazma (n:6)” kodunda Hamza ve Mustafa Öğretmen ile paralel düşünceye sahip öğretmenler yavaş yazmanın problem olduğunu ayrıca öğrenciler yavaş yazdıkları için dikte yapılmadığını, dikte yapıldığında ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir. “Yöresel ağız (n:5)” kodu altında öğretmenler, çocukların evlerinde konuştukları yöresel ağızın yazma becerisini olumsuz etkilediğini, çocukların konuştukları gibi yazmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yanıt aranan bir diğer beceri alanı konuşma becerisidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Konuşma becerisi etkinliklerine ilişkin bulgular



Şekil 6 incelendiğinde Türkçe dersinde konuşma becerisinde yapılan etkinliklerin 17 farklı kod ile temsil edildiği görülmektedir. Buna ek olarak, herhangi bir kategori altına alınmayan sekiz farklı kod ise “Diğer konuşma etkinlikleri” kategorisi içinde yer almıştır.

Belirlenen kodlar arasında en fazla “Hazırlıksız konuşma (n:18)”, “Kendini ifade etme (n:12)”, “Drama/Canlandırma (n:11)” ve “Beyin fırtınası (n:10)” tekrar ederken en az “diğer” alt kategorisi altında toplanan “İstasyon tekniği”, “Resimleri hikâyeleştirme”, “Konuşma hatalarına dönüt verme”, “Fıkra/bilmece/tekerleme” etkinlikleri ortaya çıkmıştır.

“Kendini ifade etme (n:12)” kodu bağlamında öğretmen görüşlerine odaklandığımızda, öğretmenlerin konuşma becerisinde çocukları özgür bıraktığı ve onların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için fırsatlar sunduklarını belirlenmiştir. Bu görüşe sahip katılımcılardan Salim Öğretmen’in açıklamasına Şekil 6’da yer verilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin “Beyin fırtınası (n:10)” tekniği ile farklı ve yeni fikirler ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Salim Öğretmen ise, çocukların beyin fırtınası yapmayı sevdiğini ve bunu disiplinler arası bağlamda etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir. İlgili öğretmen görüşlerine Şekil 6’da yer verilmiştir.

Türkçe dersinde konuşma becerisinde yaşanan problemlere ilişkin bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.

Şekil 7 incelendiğinde en fazla “Kendini ifade edememe (n:6)”, “Telaffuz (n:5)”, “Yöresel ağız (n:5)” nedenleri ile sorun yaşandığı belirlenirken en az “Grup çalışması”, “Dikkat dağınıklığı”, “Veli ilgisizliği”, “Heyecan”, “Hızlı konuşma”, “Gelişimsel problem”, “Düşük ses tonu”, “Utangaçlık/çekingenlik”, “Özgün düşünememe”, “Soru sormayı bilmeme”, “Süre yetersizliği”, “Motivasyon”, “Hazırbulunmuşluk”, “Kelime hazinesi”, “Aile içi iletişim” gibi nedenlerden dolayı sorun yaşandığı anlaşılmaktadır.

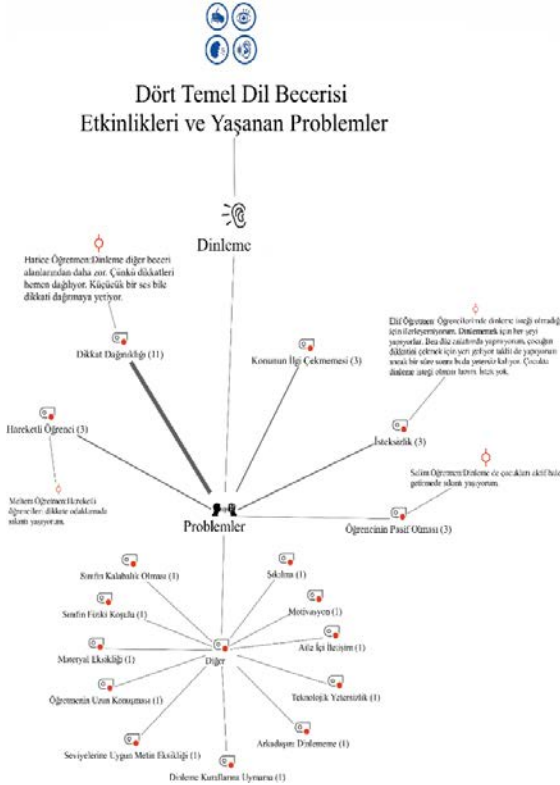
“Kendini ifade edememe (n:7)” koduna odaklandığımızda, çocukların ana dilinin Türkçe olmadığı için konuşma becerisinde kendini iyi ifade edemediğini belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen Elif Öğretmen’in ve Merve Öğretmen’in açıklamalarına Şekil 7’de yer verilmiştir. “Telaffuz (n:5)” kodunda Hatice Öğretmen’in görüşüne odaklandığımızda, çocukların telaffuzda zorlandıkları için konuşmaktan kaçındıklarını ve sesli kitap okumak istemediklerini ifade etmiştir. Özcan Öğretmen ise telaffuzda yaşanan sorunların çocuğun gerilemesine sebep olduğunu ayrıca özgüveninde de sıkıntılara yol açtığını ifade etmiştir. “Yöresel ağız (n:5)” kodunda Şerife Öğretmen ile paralel düşünceye sahip diğer öğretmenler de evde Türkçe konuşulsa da farklı bir yöresel ağızları olduğunu ve bu durumdan kaynaklı çocukları anlamakta, iletişim kurmakta zorlandıklarını, aynı şekilde çocukların da öğretmeni anlamakta zorlandığını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci araştırma sorusu doğrultusunda ortaya çıkan bir başka kategori dinleme becerisine yöneliktir. Türkçe dersinde dinleme becerisi ile ilgili de yapılan etkinliklere Şekil 8’de yer verilmiştir.

hazırlık (n:4)" kodunda yer alan görüşler önemli görülmektedir. Öğretmenler dinlemeye geçmeden önce çocuklara görseller verip sorular sorarak dinlemeye hazırlık yaptıklarını ve dinleme kurallarını uygulayan çocukların daha aktif dinlediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde dinleme becerisinde yaşanan problemlere yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9. Dinleme becerisinde yaşanan problemlere ilişkin bulgular



Şekil 9 incelendiğinde öğretmenler en fazla “Dikkat dağınıklığı (n:11)” kodu kapsamında sorun belirtmişlerdir. Bu noktada dinleme becerisinin diğer alanlardan daha zor olduğunu ve dikkatlerinin hemen dağıldığını ifade etmişlerdir. Hatice Öğretmen’in açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

“Hareketli öğrenci (n:3)” kodu kapsamında görüş belirten öğretmen açıklamalarına odaklandığımızda, dinleme etkinlikleri sırasında hareketli öğrencilerin dikkatlerini odaklamada sıkıntı yaşadıklarının ifade edildiği görülmektedir. Meltem Öğretmen’in açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Dinleme etkinlikleri kapsamında daha az tercih edilen ve “diğer” kategorisi altında toplanan problem durumları ise “Sınıfın kalabalık olması”, “Sınıfın fiziki koşulu”, “Materyal eksikliği”, “Öğretmenin uzun konuşması”, “Seviyelerine uygun metin eksikliği”, “Dinleme kurallarına uymama”, “Arkadaşını dinlememe”, “Teknolojik yetersizlik”, “Aile ile iletişim”, “Motivasyon”, “Sıkılma” olarak ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Birleştirilmiş sınıf okutan, sınıf öğretmenleri Türkçe dersi ödevli saatlerde ne tür etkinlikler yapmakta ve ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?” şeklindedir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan altı öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara Şekil 10’da yer verilmiştir.

Şekil 10'da görüldüğü gibi, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe dersi ödevli saatlerde konuşma becerisi kapsamında hiç etkinlik yaptırmadıkları, dinleme becerisinde yalnızca iki öğretmenin “Dinleme metinleri (n:2)” etkinliğini kullandığı, okuma beceri alanında “Sesli okuma (n:4)” ve diğer “Okuma etkinlikleri (n:2)” yaptırdıkları, yazma beceri alanında ise “Yaratıcı yazma (n:4)”, “Bireysel yazma (n:2)” ve “Diğer yazma etkinlikleri” yaptırdıkları belirlenmiştir.

Diğer yandan, Türkçe dersinde ödevli saatlerde yaşanan problemler beş farklı kod ile belirlenmiştir. Belirlenen kodlar arasında en fazla ön plana çıkan problem “Konuşma çalışması (n:6)” iken en az “diğer” kategorisi altında “Sınıf yönetimi”, “Okuduğunu anlama”, “Kelime hazinesi”, “Ödevlendirme”, “Bağımsız hareket etme isteği”, “Kelime Hazinesi” ve “Okuma çalışması” kapsamında ortaya çıkan problemler olmuştur. “Konuşma çalışması (n:6)” kodunda yer alan görüşler çoğunlukla konuşmaya yönelik etkinlik yapılmaması yönündeki açıklamaları temsil etmektedir. “Grup çalışması (n:5)” kodunda Şerife Öğretmen, ödevli saatlerde çocukların dikkat dağıtmamaları için bireysel çalıştıklarını ifade etmiştir. “Dersin bölünmesi (n:4)” kodunda ise çocukların anlamadıkları noktaları sormak için sürekli dersi böldükleri, bu durumda öğretmenli işlenen dersin engellendiği belirtilmiştir. Bu görüşü temsil eden Selin Öğretmen’in açıklamasına Şekil 10'da yer verilmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde Türkçe dersinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin her biri için ne tür etkinlikler yapmakta ve ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?” şeklindedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin analiz sonuçları beceri alanlarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde Türkçe dersinde okuma becerisi bağlamında yaptıkları etkinliklere ve karşılaştıkları problemlere Şekil 11'de yer verilmiştir.

Şekil 11 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde en fazla gerçekleştirilen okuma etkinliği “Sesli/sessiz okuma (n:9)” iken en az “Drama/canlandırma”, “Eleştirel okuma”, “Yazarla okuma”, “Masal okuma” ve “Şiir okuma” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. “Oyunlaştırma (n:4)” etkinliği kapsamında öğretmenler okuma becerilerinin geliştirilmesi için sanal ortamda kullanılan oyunlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Çiğdem Öğretmen’in açıklamaları bu kodu desteklemektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersi okuma becerisinde yaşanan problemler incelendiğinde en fazla “Süre yetersizliği (n:13)” belirtilirken en az “diğer” kategorisi altında toplanan “Uzun metinler”, “Derse katılım”, “Okuma hataları”, “Sınıfın kalabalık olması”, “Akran öğretim”, “Veli ilgisizliği”, “Sesli okuma” ve “Okuduğunu anlama” olarak ortaya çıkmıştır. “Süre yetersizliği (n:13)” ile ilgili öğretmenler ders süreleri az olduğu için okuma becerisine yüz yüze eğitimdeki gibi zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Mustafa Öğretmen’in açıklamaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Okuma seviyesinde gerileme (n:3)” kodunda yer alan görüşler incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinde çocukların evde kitap okumadıklarını ve okuma becerilerinde düşüş olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra internet kaynaklı problemlerin olduğu (n:2), bu nedenle okuma etkinliklerinde zayıf ses kalitesi nedeniyle sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. “Birleştirilmiş sınıf (n:2)” kodunda, Şerife Öğretmen’in görüşü doğrultusunda bir öğretmen de okuma becerisinde en çok birleştirilmiş sınıf olmaktan kaynaklı problem yaşadıklarını ifade etmiştir. “İsteksizlik (n:2)” kodunda yer alan görüşler de önemlidir. Çiğdem Öğretmen’in görüşü doğrultusunda bir öğretmen de en dezavantajlı oldukları becerinin okuma olduğunu ve uzaktan eğitimle beraber isteksizliğin daha çok arttığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ki görüşlere sahip olan katılımcılardan Çiğdem Öğretmen’in açıklamalarına da yer verilmiştir.

Şekil 12’ye göre, öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisinde yapılan etkinlikler yedi farklı kod ile belirlenmiştir. Belirlenen kodlar arasında en çok ön plana çıkan “Ödevlendirme (n:7)” iken en az olanlar “diğer” kategorisi altında toplanan “Kendi ifadeleri ile not alma”, “Oyunlaştırma”, “Hikâye haritası”, “Zihin haritası” ve “Dikte” olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle “Ödevlendirme (n:7)” kodunu ortaya çıkaran öğretmen görüşlerine odaklandığımızda öğretmenler, yazma becerisini eve ödevlendirme şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki görüşe sahip olan katılımcılardan Selin Öğretmen’in açıklamasına da yer verilmiştir. “Yaratıcı yazma (n:6)” kodunda yer alan Özcan Öğretmen’in görüşü

Şekil 12'ye göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde Türkçe dersinde yazma becerisinde yaşanan problemler dokuz farklı kod ile belirlenmiştir. Belirlenen kodlar arasında en çok ön plana çıkan “Derste yazı yazmama (n:11)” iken en az olanlar “diğer” kategorisi altında toplanan “Sınıf yönetimi”, “Çocuklara ulaşamamak”, “Noktalama işaretleri/Yazım Kuralları”, “Öğrencinin pasif olması”, “Sınıfın kalabalık olması” ve “İsteksizlik olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle “Derste yazı yazmama (n:11)” ile ilgili öğretmen görüşlerine odaklandığımızda, öğretmenler, canlı derslerde yazı yazmada büyük sıkıntı yaşadıklarını, eve ödevlendirme ile yazma çalışmalarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Mehmet Öğretmen’in açıklamalarına Şekil 12’de yer verilmiştir.

“Ödev kontrolü (n:4)” kodunda öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ödevleri kontrol etmede problem yaşadıkları, dönüt alamadıkları ortaya çıkmıştır. “Defter düzeni (n:3)” konusunda Hatice Öğretmen, canlı derslerde defter düzenlerini göremediklerini ve değerlendirme açısından da sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Sema Öğretmen ise, yüz yüze eğitimle bir karşılaştırmada bulunmuş ve canlı derslerde çocukların hatalarını düzeltmediğini, kontrollerini sağlayamadığı için defter düzeni konusunda büyük sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir.

Türkçe dersinde uzaktan eğitim sürecinde konuşma becerisinde yönelik gerçekleştirilen etkinlikler ve karşılaşılan problemler Şekil 13’te özetlenmiştir.

Şekil 13 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en fazla “Kendini ifade etme (n:9)” kapsamında etkinlik yaptırdukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin “Beyin fırtınası (n:4)”, “Hazırlıksız konuşma (n:4)”, “Tartışma (n:2)”, “Sunum hazırlama (n:2)” gibi etkinlikleri tercih ettikleri de belirlenmiştir.

“Kendini ifade etme (n:9)” ile ilgili olarak öğretmenler çocukların uzaktan eğitimde kendilerini iyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Selin Öğretmenin açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir. Mehmet Öğretmen “Tartışma (n:2)” etkinliğinden faydalandığını belirtirken Hatice Öğretmen “Sunum hazırlama (n:2)” ile ilgili olarak çocukların bilgisayar ortamında sunum hazırladıklarını ve bundan çok keyif aldıklarını destekleyen ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarına Şekil 13’te yer verilmiştir.

Türkçe dersinde uzaktan eğitim sürecinde konuşma becerisinde yaşanan problemler incelendiğinde en fazla “Öğrencinin pasif olması (n:8)” belirtilirken en az “diğer” kategorisi altında toplanan “Çocuğu takip edememe”, “Kendini ifade edememe”, “Söz almadan konuşma” ve “Çevresel faktörler/Aile” belirtilmiştir.

“Öğrencinin pasif olması (n:8)” ile ilgili öğretmen görüşlerine odaklanıldığında, öğretmenler konuşma becerisinde çocukların daha pasif kaldığını, gürültüye neden olmamak için çocukları konuşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Çiğdem Öğretmenin açıklamaları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Türkçe dersinde uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerisine yönelik yapılan etkinliklere ve ortaya çıkan problemlere yönelik öğretmen görüşleri Şekil 14’te sunulmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenler bir ders planı yaparken en çok hazır planlardan, okul kitaplarından, internet ve teknolojiyen yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Oryaşın'ın (2020) Türkçe derslerinde en çok kullanılan araçlardan biri Türkçe ders kitaplarıdır ifadesi, öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu da “Kaynak kitaplar (n:9)” okul kitaplarının özellikle dil bilgisi konularında, okuduğunu anlama çalışmalarında, çocukların seviyelerine uygunluğu konusunda yetersiz olduğunu, bu sebeple kaynak kitaplardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Köy okulunda çalışan öğretmenler ise, çocuğun yaşamaına yakın olmadığını, metinlerin seviyelerine göre karmaşık ve uzun olduğunu, bu sebeple kullanmadıklarını da belirtmişlerdir. Oryaşın (2020) araştırmasında, okul ders kitabındaki etkinliklerin günlük yaşamı yansıtmadığını belirtmiş, öğrencilerin genel olarak etkinlikleri düzeylerine uygun ve eğlenceli bulmadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu hazır planlardan yararlandıklarını ancak birebir aynısını kullanmadıklarını, üzerlerinde oynamalar yaparak düzenlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise hazır planları kullandığını ancak bunları revize etmediğini ifade etmiştir. Kılıç (2010) hazır günlük planların uygulanmasında öğretmenlerin, planları birebir uygulamak yerine, kendi sınıflarına göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Öğrenci düzeyi (n:6)” öğretmenlerin azınlığının çocukların anlayabilecekleri kelimeler, seviyelerine uygun kitap, etkinlikler vb. dikkate alarak planlama yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sadece üç öğretmen kendi planını kendisi hazırlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun, çocukların içinde bulunduğu çevresel şartları, hazır bulunuşluklarını, farklı öğrenme şekillerine sahip olduğunu dikkate almadıklarını düşündürmektedir. Kılıç (2010) öğretmenlerin hazır olarak kullandığı planlar, çocuğun çevresi, ihtiyaçları, bireysel farklılıklar ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca “Plana bağlı kalmama (n:6)” kodundaki öğretmen görüşleri de dikkat çekmektedir. Bir dersten verim alabilmenin iyi bir planlama ile yapılacağını düşünecek olursak, öğretmenlerin plana bağlı kalmaması o dersten alınan verimin düşük olmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Yıldırım ve Öztürk (2002) planlanmamış bir dersin amaçsız ve verimsiz öğrenmeye sonuçlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, “Sesli/sessiz okuma (n:20)” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların, telaffuz hatalarını, okuma hatalarını düzeltmek, dikkatlerini toplamak, vurgu tonlamaya, noktalamaya işaretlerinde gerekli yerde duraklamalarına

dikkat çekmek için sesli okuma yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler için de Türkçe'nin gelişimine destek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin gelişmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi içinde sesli okuma yaptırmışlardır. Bu sonuçlar Güneş'in (2011) görüşlerini desteklemektedir. Güneş'e göre aktif öğrenme için öğrencilerin sesli okumaları gerekli ve zorunludur. Dikkati odaklama, anlama ve bazı zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sesli okuma ile metindeki duygu, düşünce ve bilgiler öğrenilirken bir yandan da başkalarına iletilmektedir. Bu nedenlerden dolayı sesli okumaya önem verilmelidir. Ancak okuma becerisinde en çok yaşanan problemlerin "Okuma alışkanlığı (n:9)", "Okuduğunu anlama (n:8)" ve "Akıcı okuma (n:9)" olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum sesli okuma dışında farklı etkinliklere de yer verilmesinin önemli olduğunu bizlere göstermektedir. Öğretmenlerin okuma becerisinde grafik düzenleyicilerden yararlanmadıkları da dikkati çeken bir bulgudur. Oysaki grafik düzenleyiciler Çakıcı ve Altunay'a (2006) göre okumayı zevkli ve eğlenceli bir öğretim hâline getirmektedir. Yüzgeç (2020) araştırmasında, grafik düzenleyicilerle yapılan uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki ettiğini tespit etmiştir. İki öğretmenin görüşü doğrultusunda ses temelli cümle yönteminden kaynaklı olarak, parçadan bütüne gitmenin sıkıntı olduğunu, akıcı okumaların gerçekleştirilemediğini, çocukların okuma hızının az ve okuduğunu anlama konusunda çok sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında bu bulguya yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. İlk olarak Akman ve Aşkın (2012) ses temelli cümle yöntemi ile öğrenilen ilk okuma yazma; anlamada, hızlı okumada, akıcı ve düzgün bir okumanın gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Kaya (2008) araştırmasında, çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık olmadığını tespit etmiştir. Vatansver (2008) öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlamada çözümlene yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılıdır. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümlene veya ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, her yöntemin güçlü ve zayıf yanları vardır. Bu sebeple çocukların okuduğunu anlamalarını, okuma hızlarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirici farklı etkinliklere yer verilerek, ilk okuma yazma öğreniminde kullanılan yöntemlerin dezavantajlı taraflarına bir çözüm getirilebilir.

Öğretmenler ödevli saatlerde en çok okuma ve yazma becerisine ağırlık vermişlerdir. Öğretmenli dersin bölünmemesi ve dikkatlerin dağılmaması için öğretmenler, çocuğun en sessiz şekilde çalışmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple konuşma becerisi ile ilgili çalışma yaptırmamışlardır. Dinlemede sadece bir öğretmen “Dinleme metinleri n:1)” çalışmasına yer vermiş ancak gürültü ortamı oluşmasını istemediği için sınıf dışında bir yerde çocukların kendi kendine süreci yönetmesini istemiştir. Ancak çocukları gözlemleme imkânı olmayacağından dolayı dersin ne kadar verimli geçtiği, çocukların ne kadar aktif olduğu tartışılabilir. Ayrıca bu durumun çocukların ölçme ve değerlendirilmesinde sıkıntılara yol açacağı düşünülmektedir. Okuma becerisinde yapılan etkinlikler “Sessiz okuma (n:4)” ve “Okuma etkinlikler (n:2)” şeklindedir. Öğretmenlerin okuma becerisinde çocuğu etkin hâle getirmek için farklı çalışmalar yapmadıkları, çocuğun pasif bir şekilde ödevli saatleri geçirdiği öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Oysaki Şahin ve diğerleri (2015) başarıyı ödevli saatlerin, çocukların kendi kendine çalışmalarının ne kadar verimli geçirildiğiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisinde öğretmenlerin çocuğu aktif hâle getirecek etkinliklerden “Yaratıcı yazma (n:4)” ve “Hikâye yazma (n:1) çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir. Bu durumun çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlayacağı ve ödevli saatlerde yazma becerisinde etkin olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ancak sadece bu etkinlikler çocuğu aktif kılmada yetmeyecektir. Çocukların kendini özgürce ifade edebilmeleri ve yaratıcı düşünceleri için hem bireysel hem grup çalışmalarına da yer verilmeli ve çocuğu aktif kılacak farklı yazma çalışmalarıyla ödevli saatler zenginleştirilmelidir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ödevli saatlerde çocukların bireysel çalıştığını, öğretmenli grupla ders işlerken dikkatlerin dağılmaması için grup çalışmasına yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yaşadıkları problemlerin en çok “Grup çalışması (n:6)” ve “Konuşma çalışması (n:6)” yaptıramamak olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenler diğer grupla ders işlerken, ödevli saatte çalışan öğrenciler tarafından dersinin bölündüğünü ve bununda bir problem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, bu durumun öğrencilerin kendi kendine çalışma becerisini kazanamadıklarını, ödevlendirmenin çocuk tarafından tam anlaşılmadığı tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenin ödevli saatlerde çocuğun etkili ve verimli çalışmasını sağlamak için planlamayı daha iyi yapmaları, çocuklara kendi kendine çalışma becerisini kazandırmaları ve bunları yaparken bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiği düşünülmektedir. Erdem’e (2015) göre, öğretim ilke, yöntem, teknikleri konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenin kendini sürekli yenilemesi gerektiğini

ifade etmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin, kendi kendine çalışmaların verimli yapılabilmesi için öğrenciye kazandırılacak öğrenme stratejilerini, öğrenme stillerini ve öğrenme ilkelerini çok iyi bilip uygulamaları gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin plan hazırlarken en az yararlandıkları “Meslektaş çalışmaları (n:1)” olmuştur. Bu bulgu Yıldırım ve Öztürk’ün (2002) araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, plan hazırlarken alt sıralarda bulunan meslektaşlarla işbirliği yapma, planlamada yaşanan problemlerden biri olarak belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde okuma becerinde yapılan etkinliklerde ciddi anlamda bir azalma söz konusudur. Öğretmenler yüz yüze eğitimde en çok yaptıkları “Sesli/sessiz okuma (n:9)” becerisinin, “Süre yetersizliği (n:13)” probleminden dolayı azaldığını ve eskisi gibi çok fazla okuma çalışmaları yaptıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da çocukların “Okuma seviyesinde gerileme (n:3)” ve “Öğrencinin pasif olması (n:2)” na sebep olmuştur. Uzaktan eğitimde “Okuduğunu anlama (n:1)” olarak çıkmıştır. Oysa bu yüz yüze eğitimde sekiz öğretmen tarafından problem olduğu ifade edilmişti. Bu süreçte çocuklar aktif olmadıkları için okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde sıkıntı olduğunu düşünülmektedir. Erkoca (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin az olmasının karşılaşılan bir problem olarak ifade etmiştir. Araştırma bulguları bu yöndeki görüşü desteklemektedir.

Uzaktan eğitimde, öğretmenlerin yüz yüze eğitimde en çok yaptıkları etkinlik olan yaratıcı yazma çalışmalarında da ciddi bir düşüş söz konusudur “Yaratıcı yazma (n:6)”. Bu nedenle uzaktan eğitimin çocukların yazma becerilerinde gerilemelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Dahası, uzaktan eğitimde, konuşma becerisinde yapılan etkinliklerde de bir azalma söz konusudur. Öğretmenler özellikle “Süre yetersizliği (n:6)” probleminden ve gürültü ortamı olduğundan dolayı çocukları konuşturmadıklarını ve bu süreçte “Öğrencinin pasif olması (n:8)” nın en büyük problem olduğunu ifade etmişlerdir. Kavuk ve Demirtaş (2021) araştırmasında, uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinin düz anlatım ve soru – cevap olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin aktif katılacağı öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte bir öğretmenin görüşüne göre konuşma becerisinde en sık yaptıkları ve çocukların en keyif aldığı etkinliğin “Sunum hazırlama (n:2)” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumdan

keyif almalarının en temel sebebinin, çocuğun süreçte etkin zaman geçirerek kendini ifade etmesine fırsat verilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu durumun aksine, Covid19 pandemisinin, çocukların yalnızlaşmasına, konuşma becerilerinde düşüşlere ve iletişim konusunda sıkıntı yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Bozkurt (2020) uzaktan eğitim bağlamli araştırmasında, olumsuz metafor grubunda ilk ortaya çıkan kategorinin etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Bu kategoride yalnızlık, yapaylık ve sosyalleşme temaları ortaya çıkmış, uzaktan eğitimde etkileşimi sağlamanın öğrenciler arasında memnuniyet sağlama bağlamında önemli olduğunu tespit etmiştir. Uzaktan eğitimde eğitim iletişimi ve bu yönde tasarım yapmanın uygulamaların başarısı için kritik öneme sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitim, dinleme becerisinde çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Sadece beş öğretmen çalışma yaptığını ifade etmiştir. Ancak yapılan bu çalışmaların, çocuğu aktif kılmada ne kadar etkili olduğu tartışılabilir. Öğretmenlerin çoğu “Dikkati odaklama (n:4)” çalışmaları yaptığını, görsellerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitimde dokuz öğretmen tarafından yaptırılan dinleme metinleri çalışması, uzaktan eğitimde sadece bir öğretmen tarafından yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerilerinde öğrenciler etkin dinlemeyi gerçekleştirememiş ve öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda öğrenciler dinleme becerisinde pasif kalmıştır. Ayrıca dinleme becerisinde, öğretmenlerin whatsaptan ders işlmesinin, çocuğun kamera ve sesinin kapalı olmasının, sestem kaynaklı problemlerin, ders esnasında küçük kardeşlerinin yanlarında olması problemlerinden dolayı çocukların dikkatlerini odaklayamadıklarını bu nedenle dinlemede pasif kaldıkları düşünülmektedir. Yavuz ve Toprakçı (2021) uzaktan öğretimden verim alınabilmesi için derslerde öğrencinin daha aktif olduğu uygulamalar kullanılmalı ve farklı içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Başaran ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırmada ders içeriğine uygun materyallerinin hazırlanmasının, ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hâle getirilmesinin uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

(1) Türkçe ders kitaplarında temel dil becerilerinin gelişimi için yer verilen içeriklerin öğrenci özelliklerini dikkate alarak yeniden düzenlemesine ihtiyaç duyulmaktadır. (2) Özellikle birleştirilmiş sınıflar için, kırsal şartlara ve kırsalda yaşayan öğrencilerin özelliklerine uygun bir Türkçe dersi öğretim programı hazırlanması gereklidir. (3) Mevcut Türkçe dersi öğretim programıyla uyumlu

olacak şekilde, uzaktan öğretim koşullarını dikkate alan, alternatif bir Türkçe dersi öğretim programı geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. bs.). İzmir: Biliş Özel Eğitim.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine ilişkin eleştirel bir bakış. *GEFAD / GÜJGEF*, 32(1), 1-18.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aykaç, N. (2009). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başfıncı, Ç. ve Altıntaş, M. (2019). Toplumsal cinsiyetin çocuk reklamları aracılığıyla inşası: Türk televizyonlarındaki çocuk reklamlarına yönelik bir içerik analizi. *İstanbul Üniversitesi Yayınevi*, 47(2), 208-232.
- Boix, R., and Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrade [Catalan Rural Schools Teachers' Skills to Face the Territorial Dimension in the Multigrade Classroom]. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 115. Retrieved from <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2),1-23.

- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Chaparro-Aguado, F. and Santos-Pastor, M. L. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial, Análisis de resultados de un estudio multicaso [Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study]. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 177-191.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (9-26). Armidale, Australia: Kardoorair Press.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Elo, S., and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T., ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Hry-Beihammer, E. K., and Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. *Advances in Research on Teaching*, 22C (Part C), 89–113. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>.
- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kalem, S. (2002). *Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, F. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karaoçban, F., ve Karakuş, M. (2022). Evaluation of the curriculum of the teaching in the multigrade classrooms course: Participatory evaluation approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 84-99.
- Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, D. (2008). Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, D. (2010). Yenilenen ilköğretim programlarında planlama ve öğretmenlerin hazır planlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-19.
- Kılınc, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kırmızı, F. S., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.

- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Little, A. W., (1995). *Multi-grade teaching: A review of research and practice*. London: Department for International Development. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459042.pdf>.
- Little, A. W.; (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*. Paper prepared for UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *Millî eğitim istatistikleri 2004-2005*. Ankara: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>. Erişim tarihi: 18.08.2021.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>. Erişim tarihi: 12.10.2021.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Oyaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Pekkaya, M. H. (2007). *Öğrenci merkezli Türkçe öğretiminde çocuk şiirleri (yeniden yapılandırılan Türkçe öğretimi programı uygulamalarına yönelik eleştiriler ve öneriler)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci (7.bs.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, C., Şahin, Ç., Taşlı, H., Çınar, İ., Biber, K., Ünver N. ve diğerleri (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim (4. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO, (1989). *Multi-grade teaching in single teacher primary schools*. Bangkok: Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- Ünal, A. (2004). *İlköğretim 6.sınıf matematik dersi nokta, doğru, düzlem, doğru parçası, uzay ve ışın konusunun aktif öğrenme ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Öztürk, E.(2002). Sınıf öğretmenlerinin günlük planlarla ilgili algıları: öncelikler, sorunlar ve öneriler. *İlköğretim-Online*, 1(1), 17-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ve ilgili internet forumlarıyla paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 120-139.
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.

Yüzgeç, K. (2020). *Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64327677-6465-01-E.17984334
Konu : Uygulama İzin Talehi(Merkezi ÇELİK)

14/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitemin 30.11.2020 tarih ve 34818 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2018/01/287 nolu Yüksek Lisans Öğrenimi Merkezi ÇELİK'in a. Doç. Dr. Akın GÜZELPOLAT'ın danışmanlığında "Birleştirilmiş Sınıf ve Müstakil Sınıfta Görev Yapan Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerini Kullanma Durumları ve Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasına vesile sağlamak amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilimizde görev yapan ilköğretim öğretmenleri ve Dersim Çalışmaları Yürütme Kurulundaki öğretmenler vasıtasıyla ilgili çalışmaya katılmaları istenmiştir.

Söz konusu çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığı, Yönetiş ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1543350 sayılı 2020/7 nolu "Akademi Kurumları İncelemesi" konulu genelgeçerli kararına istinaden 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ilimizde görev yapan ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmenlerine aşağıdaki şekilde ve genelgeçerli kararın geçmesi ile ilgili olarak yazılan MİEM/05/2020 sayılı yazıya katılmaları istenmiştir.

Makamınıza da uygun şekilde haliyle ulaştırılmaya arz ederim.

Mehmet Emin KORSMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ö.İ.B.
14/12/2020

Nazım ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Sayı:
1543350/AB
E-Posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Herhangi bir soru için ilimizdeki Milli Eğitim Kurumları Müdürlüğüne veya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yazarak ulaşabilirsiniz. İletişim bilgileri: 0312-222 22 22