

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oğuzcan DENİZ

**TRABZON
Haziran, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Oğuzcan DENİZ

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Durmuş EKİZ**

**TRABZON
Haziran, 2019**

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 06 / 2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Doç. Dr. Selami YANGIN

Üye : Doç. Dr. Taner ALTUN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent GÜVEN

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Oğuzcan DENİZ

12 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

İnsanların eğitim öğretim hayatları boyunca şüphesiz en önemli aşamalardan birisi de ilk okuma yazmadır. Bireyin ilerleyen eğitim hayatını başarılı bir şekilde idame ettirebilmesi için bu aşamanın sağlam temeller üzerine oturtulması gerekmektedir. Çocuğun okuma yazmayı öğrenmesi sürecinde kendi öz yeterlilikleri dışında aile, öğretmen, okul ortamı gibi bir çok etken vardır. Bu etkenlerden herhangi birisinde olabilecek bir aksama okuma yazma sürecini olumsuz etkileyebilir. Söz gelimi çalışmanın konusu da olan birleştirilmiş sınıflı bir okulda, öğrencinin okuma yazmayı öğrenmesi bağımsız sınıfların mevcut olduğu bir okula göre dezavantajlı olabilir. Bu noktada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin mesleki ve alan bilgisi yönünden yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimini bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ele bu çalışmanın, mazisi insanlık tarihi ile başlayan, her zaman medeniyet nurları taşıyan yüce Türk milletinin fedakar öğretmenlerine yardımcı olmasını temenni ederim.

Yüksek lisans ders aşamasında ve tez yazma döneminde desteğini benden esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Durmuş EKİZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu süreçte akademik anlamda bana birçok şey kazandıran kıymetli hocalarım Doç. Dr. Taner ALTUN'a ve Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ'e teşekkür ediyorum. Çalışmam sürecinde desteklerini esirgemeyen Ardahan ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Ayrıca bugünlere gelmem de en büyük katkıyı sağlayan ilk öğretmenim babam İsrail DENİZ'e ve annem Halime DENİZ'e, ablalarım Derya ALTINDAL ve Çağla NALBANT'a en içten teşekkürlerimi sunuyor, memlektimize ve milletimize yaraşır öğretmenler olabilmeyi Allahtan temenni ediyorum.

Haziran, 2019
Oğuzcan DENİZ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	9
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	10
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	12
1. 5. Tanımlar	12
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	13
2. 1. Eğitim Sisteminin Temel Öğeleri: Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Programı	13
2. 1. 1. Öğrenci	13
2. 1. 1. 1. Günümüz Öğrenci Profilleri.....	15
2. 1. 1. 2. Kırsal Kesimde Yaşayan Öğrenciler	16
2. 1. 2. Öğretmen.....	17
2. 1. 2. 1. Sınıf Öğretmeni	20
2. 1. 2. 1. 1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	21
2. 1. 2. 1. 1. 1. Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	22
2. 1. 3. Öğretim Programı	28
2. 1. 3. 1. 1924 İlkokul Programı.....	29
2. 1. 3. 2. 1926 İlkokul Programı.....	31
2. 1. 3. 3. 1936 İlkokul Programı.....	33
2. 1. 3. 4. 1948 İlkokul Programı.....	34
2. 1. 3. 5. 1968 İlkokul Programı.....	36
2. 1. 3. 6. 1998 İlköğretim Programı	37

2. 1. 3. 7. 2005 İlköğretim Programı	38
2. 1. 3. 8. 2018 İlköğretim Programı	39
2. 2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullar	42
2. 2. 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma	44
2. 2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Haftalık Ders Programları	44
2. 2. 3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme Öğretme Süreçleri	47
2. 2. 4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Yararları ve Sınırlılıkları	49
2. 2. 5. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenler	50
2. 3. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	51
2. 3. 1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Özellikleri	51
2. 3. 2. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	52
2. 3. 2. 1. Bireşim Yöntemi	52
2. 3. 2. 2. Çözümleme Yöntemi	53
2. 3. 2. 3. Karma Yöntem	53
2. 3. 2. 4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	53
2. 3. 2. 4. 1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	54
2. 4. Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	55
2. 5. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	56
2. 5. 1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	56
2. 5. 2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
2. 6. Literatür Taramasının Sonucu	61
3. YÖNTEM	63
3. 1. Araştırma Modeli	63
3. 1. 1. Nitel Araştırma Yaklaşımı.....	63
3. 1. 1. 1. Durum Çalışması Yöntemi.....	64
3. 2. Çalışma Grubu	65
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	68
3. 3. 1. Yarı Yapılandırılmış Veri Toplama Aracı	68
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	68
3. 3. 2. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	69
3. 3. 2. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı.....	70
3. 4. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR.....	72
4. 1. Katılımcıların Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Alınması.....	72

4. 1. 1. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Mesleki Hayat Yeterliliğine İlişkin Görüşleri	72
4. 1. 2. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin Mesleki Hayat Yeterliliğine İlişkin Görüşleri	74
4. 2. 3. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlar	76
4. 2. 4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	78
4. 2. 5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar	79
4. 2. 6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	81
4. 2. 7. Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	83
4. 2. 8. Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili Öğretmenlerin Eklemek İstedikleri Öneriler	85
5. TARTIŞMA	87
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	92
6. 1. Sonuçlar	92
6. 2. Öneriler	93
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	93
6. 2. 2. İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	94
7. KAYNAKLAR	96
8. EKLER	108
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	112

ÖZET

Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi

Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan mesleğinin ilk üç yılındaki sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilme süreçlerinde aldıkları birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve ilk okuma yazma öğretimi derslerinin meslek hayatlarındaki katkıları, birleştirilmiş sınıflardaki ilk okuma yazma öğretimi dersini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler birlikte incelenmiştir.

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ardahan ili ve Çıldır, Damal, Göle ilçelerinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan ve mesleğinde üç yılını doldurmamış 30 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde temel düzey analiz biçimlerinden olan betimsel – yorumsal analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin analizlerinden ulaşılan sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarında almış oldukları birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve ilk okuma yazma öğretimi derslerini mesleki hayatları açısından yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu derslerin daha çok teori ağırlıklı olduğunu, öğrenilen teorik bilgilerin çoğunlukla uygulamaya yönelik olmadığını belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde fiziksel mekandan kaynaklanan sorunların olduğu tespit edilmiştir. Bu okullardaki materyal eksikliği, alan yetersizliği, temizlik ve ısınma problemleri gibi nedenlerle eğitim öğretim faaliyetlerinin aksadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kendilerinden kaynaklı problemlerin deneyimsizlik, farklı okuma yazma öğretim yöntemleri bilmeme, birden çok sınıfın bir arada bulunması sebebiyle sınıf yönetiminde zorlanma gibi durumlar olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde okul öncesi eğitimin olmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, dikkat eksiklikleri, sağlıklı beslenmeme ve devamsızlık gibi konuların ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocuğa ve okula karşı ilgisiz olmaları, ailenin eğitim durumunun düşük olması, evde farklı dil konuşuluyor olmasının ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerden kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ses temelli

cümle yönteminin özelliklerini bilmeyen ailelerin evde çocuklarına farklı yöntemlerle okuma yazma öğretmeye çalışmasının öğrenciye fayda sağlamadığı aksine öğrenmeyi geciktirdiği ortaya çıkmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve İlk Okuma Yazma Öğretimi derslerinin uygulama ağırlıklı olması ve ders saatlerinin artırılması, birleştirilmiş sınıflı okullara ekonomik desteklerin sunulması, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, okul öncesi eğitimin özellikle kırsal bölgelerde yaygınlaştırılması, ailelerin okulda daha aktif olmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, İlk Okuma Yazma, Sınıf Öğretmeni, Öğretim

ABSTRACT

Investigation on Opinions of New Classroom Teachers on Their First Teaching of Literacy in Multi-Grade Classes

In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers in their first three years of on the teaching of reading and writing in multi-grade classes. This investigation examines the contribution of the classes of "Teaching of Reading and Writing courses in the multi-grade taken by the teachers in higher education institutions to their careers and the factors in and out of the classroom that affects the first reading and writing courses in the multi-grade classes.

The study is carried out in 2018-2019 academic year with 30 classroom teachers working in multi-grade classes who have maximum three years of experience in the province of Ardahan and its districts; Çıldır, Damal, and Göle.

The case study method in the qualitative research approach is used in the study. The data is collected with a semi-structured data collection tool. In the analysis of the obtained data, the descriptive-interpretive method which is one of the basic level analysis methods is used.

According to the results obtained from the data analysis, it has been determined that the teachers in the multi-grade classes do not find the courses of the first teaching of reading and writing in the combined classes which they received in the higher education sufficient in the aspect of their experiences. In addition, teachers stated that the courses they took were mostly theoretical and that the learned theoretical knowledge was mostly not suitable for practical use.

It is determined that there are problems arising from physical conditions in the first reading and writing courses in the multi-grade classes. It has been revealed that educational activities have been disrupted due to lack of materials, space and cleaning and warming problems. It is also determined that in the first reading and writing teaching process, there are also problems due to the lack of experience, insufficient knowledge on different teaching methods and difficulty of classroom management in multi-grade classes. It is also revealed that students had problems in the first reading and writing classes such as absenteeism, low readiness levels, lack of pre-school education and healthy daily nutrition. It has been concluded that some problems are related to the families and daily life of students such as careless attitudes of parents towards the education of their children, the low education status of families and that different languages being spoken at

home. In addition, it has been found that parents who do not know the characteristics of sound-based sentence methods do not do any good for the students by trying to teach them to read and write in different ways at home.

Recommendations can be listed as reforming education in the multi-grade classrooms to be more practical, increasing of course hours, increasing the economic capacities of the multi-grade schools, the regulation of in-service training activities for teachers in the these classrooms, the dissemination of pre-school education especially in rural areas, and creating activities to encourage families to get involved in the education process.

Keywords: Multi - Grade Classroom, First Reading and Writing, Classroom Teacher, Teaching

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Katılımcı Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Ön Bilgiler	66
2.	Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Mesleki Hayat İçin Yeterliliğine İlişkin Görüşler.....	73
3.	Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin Mesleki Hayat İçin Yeterliliğine İlişkin Görüşler.....	75
4.	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlar	77
5.	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	78
6.	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	80
7.	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	81
8.	Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	83
9.	Konuya İlişkin Ek Görüşler	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Şekil No</u>
1.	MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve alt yeterlilikler	20
2.	1940-1948 yılları arasında kurulan köy enstitüleri	23
3.	1943 köy enstitüleri programı	24
4.	Yüksek köy enstitüsü programı	25
5.	1979-1980 eğitim enstitüsü sınıf öğretmenliği ders programı	26
6.	YÖK sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri.....	27
7.	1924 ilkokul programı haftalık ders programı.....	30
8.	1926 ilkokul programı.....	32
9.	1936 ilkokul programı haftalık ders programı.....	34
10.	Şehir ilkokulları 1948 haftalık ders programı.....	35
11.	Köy ilkokulları 1948 haftalık ders programı.....	35
12.	1968 ilkokul haftalık ders programı.....	37
13.	1998 ilköğretim haftalık ders programı	38
14.	2005 ilköğretim programı haftalık ders çizelgesi.....	39
15.	2018 ilkokul programı haftalık ders çizelgesi	40
16.	TTKB dik temel harfler	41
17.	2016-2017 eğitim-öğretim yılı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen ve öğrenci sayıları	43
18.	Ardahan ili birleştirilmiş sınıflı okul sayılarının mevcut ilkokul sayılarına oranı	43
19.	Birleştirilmiş sınıf oluşturma biçimleri	44
20.	Tek öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı	45
21.	İki öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı.....	46
22.	Üç öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı	47
23.	Dik temel yazı harf grupları	55

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
Tokat İl Mem	: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
Akt	: Aktaran
Ed	: Editör
Çev Ed	: Çeviri Editörü
Vd	: Ve diğerleri
Bknz	: Bakınız

1. GİRİŞ

Günümüzde yaşam, değişim ve gelişim göstermektedir. Değişim ve gelişimden mahrum kalan toplumlar ve bireyler bocalamakta ve değişen yapıya uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler. Üreten, sorgulayan ve çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen bir birey ve toplum olabilmek için en gerek şartlardan birisi de eğitimidir. Toplumda nitelikli ve etkin bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli işlevi olarak kabul edilebilir (Duman, 2004).

Toplumların ve bireylerin varlığını sürdürebilmesinde önemli bir etken olan eğitim kavramı hakkında geçmişten bugüne kadar birçok tanımlama yapılmıştır. Türkçede eğitim sözcüğü 1950'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmış, daha önce bunun yerine terbiye sözcüğü kullanılmıştır. Arapça kökenli bir kelime olan terbiye, düzeltmek, ıslah etmek ve çocuk yetiştirmek anlamlarına gelmektedir. Batı dillerinde Latince *educere* sözcüğü olup bakım ve yetiştirme anlamında kullanılmakta, İngilizce ise yetiştirmek, okutmak anlamına gelmektedir (Şişman, 2004). Tarihsel süreç içerisinde eğitimin tanımı farklı şekillerde yapılsa da genelde çoğunlukla kabul gören tanımı bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantıları yoluyla istedik değişiklikler meydana getirme sürecidir şeklindedir (Ertürk, 1973'ten akt., Ayas, 2018, s. 2).

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için eğitim sürecinin etkili olması gerekmektedir. Eğitim bir toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmanın yanında, toplumdaki bireylerin toplumsallaşmasını da sağlamaktadır. Eğitim, insanların içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmakla yükümlüdür (Tanrıöğen, 2006).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği 21. yüzyılda, bireylerin ve toplumların bu çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarını sağlayan, çalışan, üreten ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin niteliği önem arz etmektedir. Toplumda var olan birçok konu ve sorun bazı yönleri ile eğitim ile ilişkilendirilmekte ve bunların temelinde insan eğitiminin niteliğinin sorgulandığı gözlemlenmektedir (Şişman, 2004). Bu sebeple bir toplumun niteliğinin var olan eğitim sisteminin niteliği ile doğru orantılı olabileceği söylenebilir.

Toplumdaki bireylere belirlenen davranışları kazandırma işlevi tarihsel süreç içerisinde gelişerek eğitim sistemlerine dönüşmüştür. Eğitim, bir kurum düzeyinde veya eğitsel kurumların tümüyle bir sistem olarak düşünülebilir. Çünkü sistem tanımı içerisinde var olan girdi, süreç, çıktı ve yönetim gibi ögeler eğitim için de geçerlidir. Eğitim sistemi bir okulu yada eğitsel görevi olan herhangi bir devlet kurumunu ve özel kurumu kapsayabilir (Okçabol, 1985). Bütün eğitim sistemleri önceden belirlenmiş birtakım amaçlar doğrultusunda hazırlanır. Eğitim sistemlerinden beklenen gerekli bilişsel, duyuşsal ve

devinişsel becerilerin insanlarda da var olmasını sağlamaktır (Gül, 2004). Şişman'a (2004) göre sosyal bir kurum ve sistem olan eğitim, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, yönetici, eğitim uzmanı, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklardan oluşur. Gözütok (2013) ise bu öğelerden en temel olanlarının öğrenci, öğretmen ve program olduğunu belirtmiştir.

Öğrenim görmek amacıyla bir uzman veya öğretmen gözetiminde bulunan kişiye öğrenci denir (URL-1, 2019). Öğrenci eğitim sisteminin en önemli öğeleri arasında yer almaktadır. Bütün toplumlar çocuklarının eğitimi üzerine birçok yaklaşım benimsemiş ve bu yaklaşımlar doğrultusunda, içinde bulunulan çağın gereksinimlerine uygun olarak eğitim politikaları uygulamıştır. Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı bu görevi üstlenmiş olup kanun ve yönetmeliklerle öğrencilerin okula başlama yaşı, müfredat gibi konuları belirlemiştir. Nitekim 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile öğrencilerin mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak belirlenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Birçok ülke eğitim bakanlıkları aracılığı ile öğrencilerine verecekleri eğitimleri ve bu eğitimlerin standartlarını belirlemiştir. Ülkeler eğitim sistemlerinin standartlarını belirlerken birçok faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Deniz'e (2003) göre bunlardan en önemli olanlarından birisi de köy ve kent olarak tanımlanan ikili yapı sorunudur. Köy ve kent halklarının kendilerine özgü yaşam şekilleri, sosyo - ekonomik düzeyleri vb. diğer durumlar buralarda yaşayan insanların eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanma imkanları arasında farklar yaratmaktadır. Ayrıca ülkelerin eğitim harcamaları, öğretmen dağılımı da köy ve kentler arasında farklılık göstermekte bu durum öğrenci başarısını büyük oranda etkilemektedir.

PISA Bülteni isimli çalışmada 2009 PISA verileri köy ve kent okulları yönünden karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre köy ve kent okullarındaki öğrenci puanları arasında belirgin farklar gözükmemektedir. Örneğin; Arnavutluk, Bulgaristan, Dubai, Kırgızistan, Panama, Peru ve Katar'da kent ve köy okulları arasındaki puan farkı 55'tir. Araştırmada elde edilen bulgularda puan farkının belirgin olmasının sebepleri arasında; kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin daha avantajlı bir sosyo - ekonomik düzene sahip olması, personel eksikliği konusunda köy okullarındaki öğrencilere göre daha az sorun yaşamaları, daha fazla oranda nitelikli öğretmenlere sahip olmaları ve daha yüksek öğretmen oranına sahip olmaları belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Toplumlardaki bireylerin sayısı ve ülkeye yerleşim şekilleri onların eğitim olanaklarından ve diğer birçok durumdan faydalanmasını sağlayan etmenlerdendir (Bilir, 2008). Nüfus yapılanması 2000'in altında olan köy yerleşim yerlerinde öğrenci sayısı genelde az olmaktadır. Bu sebeple öğrenci sayısının az ya da yetersiz olduğu bu yerleşim yerlerinde maliyetli olan büyük okullar yapmak yerine iki ya da daha çok sınıfın bir arada eğitim öğretim gördüğü birleştirilmiş sınıflı okullar tercih edilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı

okular yalnızca geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde değil, dünyanın gelişmiş ülkelerinden olan Finlandiya, Norveç, Kanada, Japonya ve Avustralya gibi birçok ülkede bulunmaktadır (Kesten, Palavan, Dicle ve Mercan, 2008).

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflı okul uygulaması özellikle cumhuriyetin ilk yılları ile birlikte öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliği gibi sebepler nedeni ile uygulanmaya başlamıştır. 1930 tarihli Köy Mektepleri Müfredat Programı’nda var olan köy okullarının eğitim süresinin 3 yıldan 5 yıla çıkarılması maddesi ile birlikte öğretmen ve öğrenci sayısının yetersizliği birden çok grubun bir arada eğitim görmesini daha da geçerli kılan nedenlerden olmuştur. Öğrenci sayısının yetersizliği ise birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının en temel gereğidir (Erdem, 2015).

Köy veya kırsal yerleşim yerinde birleştirilmiş sınıflı bir okul açılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde belirtilen genel esaslara uygunluğun dışında öğrenci sayısının en az 10 olması gerekmektedir. Ayrıca yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına ilişkin Yönetmelik gereğince birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda öğrenci sayısı; 10 - 21’e kadar 1, 21 - 41’e kadar 2, 41 ve daha fazlası için 3 sınıf öğretmeni normu verileceği belirtilmiştir (MEB, 2017).

Birleştirilmiş sınıflı okullar ile ilgili dünyadaki sayısal veriler incelendiğinde, uygulamanın yaygın bir şekilde halen kullanıldığı görülmektedir. Özellikle kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin akademik ve vatandaşlık gelişimlerine katkı sağlaması; öğretmen, öğrenci ve köy halkı arasında ilişkilerin gelişmesi açısından yararlı bir eğitim öğretim ortamı olduğu söylenebilir (Palavan ve Göçer, 2017). Bazı ülkelerde, farklı yaş gruplarının bir arada olmasının öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünüldüğünden özellikle tercih edilen bir uygulamadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf uygulamasının birden çok sınıfın bir arada eğitim görmesiyle öğretmen ihtiyacının kolaylıkla karşılanmasının sağlanması, öğrencilerin kendi kendine çalışmalarıyla zaman yönetimi ve planlama gibi konularda kendilerini geliştirebilmesi, üst sınıflar ve alt sınıfların bir arada bulunması ile gizil öğrenmelerin ortaya çıkması gibi birçok olumlu sonucu vardır (Samancı, 2016).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının faydalarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar: öğrencilerin öğretmenlere daha az erişim sağlaması, öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşanması, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle bu sınıflarda yeterince ilgilenilmemesi, Türkçenin yeterince konuşulmadığı bölgelerde öğrencilerde yaşanan dil sorunları, kırsal yerleşim yerlerindeki okullardaki kaynak yetersizliği, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre artan iş yükü, öğretmenlerin iki veya daha fazla sınıflı kontrol edebilecek bilgi ve deneyime

sahip olmayışı, öğretmenlerin programda bahsedilen kazanımlara ulaşmak için zamanın kullanımında sıkıntı yaşamaları, kırsal yerleşim yerlerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin köy yaşam koşullarına uyum sağlayamaması gibi birçok neden sıralanabilir (Doğan, 2000; Erdem, 2015; Samancı, 2016; Şahin, 2012; Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü [Tokat İl Mem], 2015).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sınırlılıkları incelendiğinde bu okullarda görev yapan öğretmenlere düşen sorumlulukların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler yalnızca sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemekle kalmayıp okulu genel olarak ele alırlar. Aslan'a (2013) göre birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapan bir öğretmen tesisatçılık, boya – badanacılık ve bahçivanlık mesleklerini de yapmaktadır. Bu sebeple bu okullarda görev yapacak olan öğretmen her yönüyle kendini geliştirmiş olmalıdır.

Eğitim sisteminin temel öğeleri arasında yer alan öğretmenler, verilen eğitimde sonuca ulaşılmasında en önemli faktördür. Çünkü insana eğitimi veren, onu şekillendiren, verilmek istenen değerleri kazandıran kişi öğretmendir (Yılman, 2006). Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği düşünüldüğünde toplumların bu ilerlemelere ayak uydurabilmesi için öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklenmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Toplumda böylesine önemli bir rolü üstlenen öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Şişman, 2004). Ülkeler nitelikli insan gücünü sağlamak için eğitimin temel taşlarından olan öğretmenlerin eğitimine önem vermekte, değişen çağ düzenine ayak uydurmak için bu eğitimleri sürekli reforma tabi tutmaktadır. Birçok ülkede ve Türkiye'de öğretmen eğitiminde düzenlemeler yapılmakta ancak hala eksiklikler bulunmaktadır (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016).

Bir çocuğun gelecek eğitim yaşantısının şekillenmesinde eğitim öğretim hayatının ilk yılları ayrı bir öneme sahiptir. Nitekim ilkokulda üst düzey bilgi ve becerilere sahip olan bir öğrenci ilerleyen eğitim yaşantısı içinde sağlam bir altyapı oluşturmuş olacaktır. Bu sebeple ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere eğitim öğretim verme görevi üstlenen sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleği içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Aile ortamından yeni ayrılmış olan bir çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini sağlamada sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Aydın vd., 2008).

İlköğretimin ilk dört yılında görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni olarak adlandırılır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul programında yer alan konu alanlarına yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olan, ayrıca sahip olduğu bilgileri öğrencileriyle en doğru şekilde paylaşabilen bir rehberdirler (Senemoğlu, 2014). Çocuklara eğitim hayatlarının ilk yıllarında verilecek eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli faktör olan sınıf

öğretmenlerinin yetiştirilmesi hususunda diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de birçok düzenlemeler yapılmıştır. Osmanlı Devleti döneminde 1848 yılında açılan ve ilk öğretmen okulu olan Darülmualimin ile öğretmen yetiştirme sisteminin temelleri atılmıştır (Başkan, 2004). 1860’lı yıllara gelindiğinde, dönemin ilkokulları görevini üstlenen sıbyan mekteplerinin sayısı 12 binden fazlaydı. Bu okullarda henüz sınıf öğretmenleri yetiştiren okullar olmadığı için eğitim öğretim görevini imamlar üstlenmiştir. 1868 yılında açılan Darülmualimin – i Sıbyan ve 1870 yılında açılan Darülmualimat ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla eğitim öğretim faaliyeti vermeye başlamıştır. Bu okullarda matematik, tarih, coğrafya, kompozisyon, okuma – yazma ve din bilgisi gibi konularda eğitim verilmiştir. İlk olarak İstanbul’da faaliyet gösteren bu okulların sayısı 1890’lı yıllara gelindiğinde 40’a kadar ulaşmıştır. 1913 yılında Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yeri olan Emrullah Efendi’nin katkıları ile hazırlanan Geçici İlköğretim Kanunu’nda her il merkezinde bir Darülmualimin açılması hükmü yer almış bu da öğretmen okullarının gelişimine büyük katkı sağlamıştır (Aydın vd., 2008).

Cumhuriyet dönemi ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerine ayrı bir önem verilmiştir. Gerek Kurtuluş Savaşı Dönemi’nde gerekse de yeni Türkiye Cumhuriyeti döneminde Atatürk önderliğinde yapılan çalışmalar bunun en iyi göstergesidir. Nitekim Sakarya Savaşı’ndan bir ay önce toplanan Maarif Kongresi’nde yapılan eğitim programlarını belirleme çalışmaları, Atatürk’ün daha kesin zafer kazanılmamışken “Hükümetin en önemli ve verimli görevi, eğitim hizmetleridir...” sözü eğitim politikalarına verilen önemi vurgular niteliktedir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

3 Mart 1924 yılında kabul edilen “Öğretimi Birleştirme Yasası” ile ilköğretimin her Türk yurttaşı için parasız ve zorunlu hale getirilmesi sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli yapılanmaları gerekli kılmıştır. Bu tarihlerde ülke nüfusunun %75’lik kısmının köylerde yaşaması, köye öğretmen yetiştirme işine ayrı bir önem kazandırmıştır. Köy ve şehir hayatının birbirinden farklı olması sebebi ile 1927 yılında Köy Muallim Mektepleri faaliyete geçmiş ancak beklenen verim alınamadığı için bu okullar 1933 yılında kapatılmıştır. Öğretmen gereksiniminin giderek acilleşmesi sonucunda 1937 yılında Milli Eğitim bakanlığı ile Tarım Bakanlığının ortak çalışmaları sonucunda “Köy Eğitimcileri Kanunu” çıkarılmış ve askerde başarılı olan çavuşlara 6 ay verilen eğitim kursları ile bu açık giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yeri olan Köy Enstitüleri’nin kurulmasına da temel oluşturur niteliktedir (Dilaver, 1994’den akt., Aydın vd., 2008, s. 131). Köy Enstitüleri dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde kurulmuş olan, köylü gençleri köy kalkınmasında bir lider olarak yetiştirmeyi planlayan sistemdir. Bu sistemle Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ilerleyen ve kalkınan bir toplum

hedeflenmiştir. Bu okulların eğitim süreleri beş yıl olup genel itibari ile köy ve köy hayatına yönelik ders programları uygulanmıştır. Bu okullar 1954 yılında kapatılarak geleneksel ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Akyüz, 2018).

Sınıf öğretmenlerini yüksek öğretim bünyesinde yetiştirmek için 1974 yılında 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmış ancak siyasal gruplaşmaların oluşması nedeniyle 1976 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine son verilmiştir (Üstüner, 2004). 1981 yılında kabul edilen Yükseköğretim Kanunu gereğince bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmış, 1989-1990 öğretim yılından itibaren bu okulların süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1997 yılında yine Yüksek Öğretim Kurulunun kararı ile sınıf öğretmenliği bölümleri, ilköğretim bölümleri altında sınıf öğretmenliği anabilim dalına dönüştürülmüştür. 2006 yılında ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programları yeniden düzenlenmiş ve 2006 - 2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Aydın vd., 2008).

Eğitim sisteminin bir diğer önemli unsuru da programdır. Öğretmenler belirlenen bir program doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerler. Ülkeler eğitim politikalarını belirledikleri programlar aracılığı ile uygulamaya koyarlar. Eğitimin tanımı içerisinde yer alan bireylerin yaşantısında değişiklikler meydana getirme durumu eğitim programları içinde geçerlidir. Eğitim programı bir eğitim kurumunun, milli eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencilerin eğitimi için planlanmış olduğu faaliyetler bütünü olarak adlandırılırken, öğretim programı ise eğitim programları içerisinde yer alan bilgi ve becerilerin belirli bir plan doğrultusunda hazırlanmış faaliyetler bütünü halinde sunulmasıdır (Varış, 1996). Bu bağlamda eğitim programının öğretim programını kapsadığını söylemek mümkündür.

Toplum ve bireylerin yapılarının değişmesi, toplumsal değişmelere bağlı olarak bireylerin de ilgi ve ihtiyaçlarının değişiklik göstermesi, öğrenmeyle ilgili kuram ve uygulamaların yeniden yapılandırılması, bilgi ve teknolojiye gelişmeler ve bunlara bağlı olarak öğrencilerin gelişim seviyelerinin de beklenilenden daha yüksek düzeyde olması, ülkelerin eğitim standartlarını değiştirmeye ve geliştirmeye mecbur olduklarının birer göstergesidir (Ekiz, 2012).

Eğitimde program geliştirme çalışmaları, sistematik olarak özellikle 20. yüzyılda Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilmiştir. Ancak insanlığın, eğitim ile ilgili yaklaşık 2500 yıllık bir tarihinin var olduğu düşünüldüğünde bu çalışmaların daha öncesinde de var olduğu söylenilebilir. Eğitimde program kavramına ilişkin ilk sistematik açıklama Franklin Bobbitt tarafından kullanılmıştır. Bobbitt, "Program" isimli kitabıyla bu kavrama bilimsel olarak yaklaşmış ve programın amacını her ders için hangi bilgilerin öğrencilere aktarılmasının gerektiğini tespit etmek ve bu bilgileri belirlenen amaçlar doğrultusunda düzenlenen etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılması olarak

açıklamıştır. 1918 yılından sonra çalışmalar devam etmiş Frederick Taylor'un fabrikaların çalışması üzerine yaptığı program eğitime de uygulanmıştır. 1940'lı yılların sonlarına gelindiğinde Ralph Tyler program geliştirme alanında önemli çalışmalarda bulunmuştur. Okulun amaçları, amaçları gerçekleştirmek için hangi eğitim durumlarının sağlanmasının gerektiğini, eğitim durumlarının nasıl sağlanacağını ve amaçların gerçekleştirilme düzeyinin tespitine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. 1962 yılında Hilda Taba program geliştirme üzerine bir kitap yayınlamış ancak kitabında Tyler'in fikirlerinden etkilendiği bazı eleştirmenlerce düşünülmüş ve Taba-Tyler modeli olarak sistematik bir yaklaşım halini almıştır (Demirel, 2017; Ekiz, 2012).

Cumhuriyet dönemi ile program geliştirme çalışmalarının hız kazandığı söylenilebilir. Ancak Osmanlı Devleti Dönemi'nde de okulların verecekleri eğitimlerin düzenlenmesinde birtakım çalışmaların olduğu görülmektedir. Akyüz'e (2018) göre Osmanlı Devleti'nin ilkokulları niteliğinde olan sıbyan mekteplerinde genellikle Kur'an öğretimine yönelik programlar hazırlanmaktaydı. Ancak Kur'an'ın anlamını öğretmeye yönelik herhangi bir program olmayıp yalnızca okunuşunun öğretilmesi kabul edilmişti. İlköğretimin çocuğun yaşantısı için ne derece önemli olduğu II. Mahmut döneminde daha iyi anlaşılmış ve sıbyan okulları zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bu okulların ders programlarının düzenlenmesinde herhangi bir yapılandırmaya gidilmemiştir (Budak ve Budak, 2014). 1772 yılında açılan Deniz Harp Okulu ve 1795 yılında açılan Kara Harp Okulu ile birlikte bu okullarda verilen eğitimin içeriğine yönelik olarak ilk kez öğretim programlarının düzenlenmesine yönelik fikirler ortaya atılmış ve geometri, fen dersleri için programlar hazırlanmıştır. Ancak bu çalışmalar ilkokullara yansımamış ve bu okullarda yine ezberci anlayışla eğitim verilmeye devam edilmiştir. İlkokullara yönelik olarak düzenlenen program geliştirme çalışmaları daha çok Tanzimat Dönemi ile birlikte olmuştur (Binbaşıoğlu, 2005). Çalışmalar Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar devam etmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1920 tarihinde açılmasıyla, bir yandan yurdun düşman işgalinden kurtuluşu için çalışmalar devam ederken bir yandan da eğitimle ilgili düzenlemeler yapılmaktaydı. 1921 yılından toplanan Maarif Kongresi ve 1923 yılında toplanan 1. Heyet-i İlmiye eğitsel çalışmalara verilen önemin göstergesidir. Nitekim bu tarihlerde düşman ile mücadele hala devam etmekteydi. 15 Ağustos 1923 yılında toplanan 1. Heyet-i İlmiye ile eğitim programları ve diğer birçok konuda düzenlemelere gidilmesi kararları alınmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra düzenlenen II. Heyet-i İlmiye ile yeni devletin eğitsel temellerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu toplantı ile ilköğretimin süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi, ilk mektep ders müfredat programlarının hazırlanması gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilk programı olan 1924 İlk Mektep

Müfredat Programı oluşturulmuştur. Değişen dünya düzenine ayak uydurmak ve toplumdaki nitelikli birey sayısını arttırmak için program geliştirme çalışmaları devam etmiş ve 1926, 1936, 1948, 1968 programları öncesinde hazırlanan taslak programlar sonucunda uygulanmıştır. Bu programlar, sonrasında hazırlanan program taslaklarının ve programların temelini oluşturmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren hazırlanan programlar incelendiğinde ilköğretim programlarının hazırlanmasına ağırlık verildiği görülmektedir (Demirel, 2017). İlköğretimin bir çocuğun eğitim hayatındaki ilk dönem olması ve onu hayata hazırlaması göz önüne alındığında bu çalışmaların ne denli önem arz ettiği anlaşılmaktadır.

İlköğretim, toplumdaki bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir eğitim aşamasıdır. İlköğretim ile bireylere karşılaştıkları sorunları çözmeye, toplumsal kurallara uyum sağlamada temel yeterlilik sağlamak amaçlanır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). İlköğretim, içerisinde birçok öğretim programının yer aldığı bir süreçtir. Bu programlar içerisinde Türkçe Öğretim Programı önemli bir yer tutar. Milli Eğitim Bakanlığı bu önemi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin diğer tüm alanlardaki gelişmeler için bir ön şart olarak açıklamıştır. Bu programda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiştir (MEB, 2019). Bir bireyin eğitim öğretim hayatı boyunca alacağı tüm derslerin temelini oluşturan ilk okuma yazma öğretimi sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlamadan diğer öğrenme alanlarında başarılı olmak olanaksızdır (Şahin, 2016).

Nitelikli bir toplum olabilmenin şartlarından birisi de kalifiye insan gücünü sağlayabilmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için de bireylere sunulacak eğitim programlarını birbirini tamamlayabilecek düzenli halkalar şeklinde hazırlayıp uygulamak gerekir. Bu halkalardan birincisi olan ilköğretim programları temelini ilk okuma yazma öğretim programlarına dayandırmaktadır. İlk okuma yazmada amaç çocuğa okumayı, okuduğunu anlamayı, duygu ve düşüncülerini yazılı olarak izah etmeyi ve etkili iletişim becerilerini kurabilmeyi öğretmektir. (Tok, 2001). Bir bireyin eğitim hayatında böylesine önemli bir yer tutan ilk okuma yazma sürecinin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Sınıf öğretmenleri, özellikle ilkokul 1. sınıf döneminde Türkçe okuma yazma öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bazıları programdan, bazıları öğrenciden, bazıları da öğretmenden kaynaklanmaktadır. Göreve genellikle Türkçenin az konuşulduğu yerlerde başlayan sınıf öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunlardan biri Türkçenin anadil olmadığı yerlerde Türkçe eğitimi vermektir. Lisans döneminde aldıkları eğitimde, yalnızca üçer kredi olan "Türkçe Öğretimi" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimi"

dersleri bu sorunları aşmada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlere bu konuya yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimlerin de başarılı olduğunu söylemek güçtür (Taşkaya, 2016).

Birinci sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi süreci ele alındığında, bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerini dahi zorlayan bu durum iki ya da daha fazla sınıfın bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflı okullarda da kolay olmayacağı anlaşılmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin aynı zamanda müdür, hizmetli gibi görevleri de bir arada yerine getirdikleri düşünüldüğünde, gerek lisans eğitimleri boyunca gerekse de meslek hayatlarında bu konuya hazır hale gelmeleri gerektiği bir gerçektir (Aktay, 2016).

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan ve mesleğinin ilk üç yılında olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri alınmış ve bu sorunların çözümü üzerine öneriler getirilmiştir.

Araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın amacına, önemine, problemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlamalara değinilmiştir. İkinci kısımda birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik araştırmanın kuramsal çerçevesine ve literatür taraması sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizleri, çalışmanın nasıl yapıldığı ve hangi aşamalardan geçildiği hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik çıkarım ve yorumlar bulunmaktadır. Beşinci ve son bölümdeyse araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerinde aldıkları birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve ilk okuma yazma öğretimi derslerinin meslek hayatlarındaki katkıları, birleştirilmiş sınıflarda verilen ilk okuma yazma öğretim derslerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler incelenecektir.

Araştırmanın bu genel amacına bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, lisans eğitimi süreci içerisinde aldıkları “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin mesleki hayatlarındaki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, lisans eğitimi süreci içerisinde aldıkları “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersinin mesleki hayatlarındaki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde fiziksel mekandan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kendilerinden kaynaklı olduğunu düşündükleri problemler var mıdır? Varsa bu durum ile ilgili görüşleri nelerdir?

5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan problemler nelerdir?

6. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

7. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

8. Öğretmenlerin konuya ilişkin ek görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Nüfusun seyrek olduğu yerleşim yerlerinde, öğrenci sayısının azlığı ve bu sayının az olması nedeniyle öğretmen temin etmenin zorluğu birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple birleştirilmiş sınıflı okulların varlığı ülkeler arasında bir gelişmişlik durumu olarak gösterilemez (Şahin, 2012).

Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik olarak araştırmacılarca birçok olumlu ve olumsuz eleştiri getirilmektedir. Her köye 4 derslikli okullar yapmak yerine öğrenci sayısının durumuna göre bir veya iki derslikli okul yapılarak ekonomik yönden olumlu etkilenmek, farklı yaş grubu öğrencilere bir arada eğitim öğretim vererek onların birbirleriyle etkileşim ve yardımlaşma hallerinde bulunmalarını sağlamak, öğrencilerin ödevli derslerde kendi kendilerine çalışmalarını sağlayarak planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı sağlamak gibi birçok olumlu etkisi bulunur (Erdem, 2015). Ancak öğretmenin sorumluluklarının artması, programda belirtilen kazanımların tamamına ulaşmanın güçleşmesi, öğretmenin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik olarak yeterli bilgi birikime sahip olmaması ya da deneyimsiz olması gibi olumsuz yanları da vardır (Şahin, 2012).

Türkiye’de sınıf öğretmeni olarak atanan adayların birçoğu doğu ve güney doğu illerinde birleştirilmiş sınıflı okullarda göreve başlamaktadır. Öğretmenler bu okullarda sadece öğretmenlik mesleğini icra etmemekte müdürlük, memurluk ve hizmetli gibi birçok görevi aynı anda üstlenmektedir. Bütün bunların yanında sınıftaki eğitim öğretim

faaliyetlerinin de işleyişini de sağlamak kolay olmayacaktır (Aktay, 2016). Böylesi bir durumda özellikle 1. sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecinde istenen başarıyı sağlamak zor olacaktır. Nitekim bağımsız sınıflarda dahi öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilenmesini gerektiren bu süreç, birden çok sınıfın bir arada bulunduğu ve öğretmenlerin sorumluluklarının daha da arttığı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenleri zorlayan bir etmen olacaktır. Taşkaya'ya (2016) göre sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları "İlk Okuma Yazma Öğretimi" ve "Türkçe Öğretimi" dersleri Türkçenin genellikle anadil olmadığı doğu ve güney doğu bölgelerinde görev yapan sınıf öğretmeni adayları için yeterli olmayacaktır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının yine lisans eğitimi döneminde aldıkları "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersi de daha çok teori odaklı bir programa dayandığı için öğretmenlere büyük katkılar sağlayacağı düşünülemez.

Milli Eğitim Bakanlığı yayımlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesi ile birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam edeceğini; *"Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacaktır"* açıklaması ile belirtmiştir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminin, bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri için önem arz ettiği anlaşılmaktadır.

Literatürde birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili çalışmaların sayısı fazla olmakla birlikte; mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmaların genellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerini ele aldığı, sınıf öğretmeni adaylarının bu derslere yönelik olarak yetiştirilme sürecinde nasıl bir eğitim aldıkları üzerinde fazla durulmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine ışık tutacağı ve sınırlı literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma:

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla
2. Ardahan ili merkez ilçe ve diğer ilçeleriyle
3. Mesleğinde 3 yılını doldurmamış sınıf öğretmenleri ile
4. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış veri toplama aracında belirtilen sorulara samimi ve içten cevaplar verdikleri sayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Birleştirilmiş Sınıf: “Bir okulda birden fazla sınıfın birleştirilmesiyle bir grup oluşturulmasına birleştirilmiş sınıf denir” (Erdem, 2015, s.13).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Eğitim Sisteminin Temel Öğeleri: Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Programı

Eğitim sisteminin temel amacı, belirli bilgi ve becerilere sahip, bu bilgi ve becerileri yerinde, zamanında kullanabilen nitelikli bireyler yetiştirebilmek ve bireylere temel vatandaşlık bilincini vermektir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Yılman, 2006;). Bir eğitim sisteminde, bahsi geçen amaçlara ulaşmak için eğitim sisteminin temel öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve programın birbirleri ile sürekli etkileşim halinde bulunması ve belli bir uyum içerisinde olması gerekir. Bu öğelerden herhangi biri için alınacak dağınık, çelişkili karar ve uygulamalar eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınmasını engeller, bunun sonucunda da eğitim sisteminden beklenen verim sağlanamaz (Abazaoğlu vd., 2016; Gözütok, 2013; Şişman, 2004; Üstüner, 2004; Yılman, 2006)

2. 1. 1. Öğrenci

Bir konudaki bilgileri öğrenmeye ve uygulamaya hazır, belirli nitelikleri ve vasıfları taşıyan bireylere öğrenci denir (Demirkuş, 2009). Öğrenci eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli öğelerinden biridir. Ayrıca öğrenci okulun varlık sebebidir. Okulun kuruluş amacı, içerisindeki yönetim ve öğretmenlerle birlikte öğrencilere nitelikli eğitim hizmeti sunmaktır (Dönmez, 2004; Şişman ve Turan, 2004'den akt., Selimoğlu, 2009, s. 12).

Yazı bulunmadan önce insanların en önemli eğitim ihtiyacı hayatta kalma mücadelesiydi. Çocuklar en önemli eğitimi anne babalarından ya da çevrelerinden informal yollarla alıyorlardı. Planlı ve programlı eğitim anlayışı yazının bulunması ile birlikte başlamıştır, denilebilir (Erden, 2009'dan akt., Çalık, 2018, s. 110).

Avrupa öğrenci eğitiminin tarihsel temelleri MÖ 8 - 6. Yüzyıldaki Roma ve Yunan kültürüne dayanır. Bu dönemde her ne kadar demokratik eğitim anlayışından bahsedilse de, demokrasi yalnızca aristokrat kesimine mensup erkekler için uygulamış, kadınları ve köleleri kapsamamıştır. Yunan eğitim idealinde "jimnastik" ve "müzik" yoluyla insanın her yönden gelişebileceği fikri savunulmuştur. Atina'da bir özel okul kurulmuş ve eğitim burada verilmiştir. Bu dönemde okuma yazma bilen kız öğrenciler az sayıda ve zengin tabakadandır. Roma'da durum Yunan eğitim anlayışına göre farklılık gösterir. Nitekim Roma'da aile eğitimi ön planda tutulmuş, baba, erkek çocuğuna okuma yazma ve gelenek göreneklerini öğretirken, anneler de kızlarına dikiş-nakış gibi beceriler öğretmekteydi.

Ancak bir süre sonra Roma'da da Yunan eğitim anlayışı benimsenmiş ve yalnızca varlıklı ailelerin çocuklarının eğitim öğretim gördüğü özel okullar kurulmuştur (Arslan, 2009; Çalık, 2018).

Orta Çağ'da öğrencilerin eğitiminde dini öğeler egemenlik gösterirken, Rönesans döneminde Yunan eğitim anlayışı canlandırılmış ve edebiyat, sanat, mimari, fen alanında gelişmeler yaşanmıştır (Gültekin, 2008).

Rönesans ve Reform dönemlerindeki gelişmelerle birlikte insanların bilim ve teknik alanında hızla ilerlemesine ortam hazırlamıştır. Bu gelişmeler sonucu 18 ve 19. yüzyıllarda, özellikle İngiltere'de buhar gücü ile çalışan makineler icat edilmiş ve büyük fabrikalar kurulmuştur. Sanayi Devrimi döneminde İngiltere'de fabrikalarda çalışan işçilerin üçte ikisini çocuklar oluşturmuştur. Bu durum çocukların eğitimden hızla uzaklaşmasına neden olmuş hatta fabrikalarda günde 16-18 saat aralığında ağır koşullarda çalışan çocuklarda ölüm oranlarını arttırmıştır (Avşar ve Öğütoğulları, 2012).

Herkes için eğitim fikrini benimseyen Fransa, 1791 yılında ihtilalin etkisiyle hazırlanan anayasada bütün vatandaşların ücretsiz olarak yararlanabileceği bir eğitim sistemi görüşünü gündeme almıştır. İngiltere'de bu durum 1870 yılında hazırlanan bir yasa ile kabul edilmiş ancak bütün ülkelerde uygulanabilir hale getirilememiştir. Nitekim bu hareket Rusya'da başarılı bir sonuç alamamıştır. Japonya'da ise 1872 yılında hazırlanan eğitim yasası ile ülkedeki bütün bireylerin okuma yazma bilmesi amaçlanmıştır (Garrido, 1986'dan akt., Oktay ve Ramazan, 1992, s. 51).

Türklerde ise İslamiyet'in kabulünden önceki dönemde, Yunan ve Roma uygarlıklarının aksine halk arasında bir tabaka ayrılmayıp çocukların tamamının toplumsallaştırılıp eğitilmesine önem verilmiş, cinsiyet ayrımı yapılmadan büyük bir çocuk sevgisi gösterilmiştir. Ayrıca eğitimde yaşam şekilleri örnek alınmış ve savaş becerileri, el sanatları gibi eğitimler verilmiştir (Akyüz, 2018).

İslamiyet'in kabulü ile birlikte öğrenci eğitiminde farklı eğitim öğretim kurumları kurulmuştur. Dönemin üniversiteleri niteliğinde olan medreseler nitelikli bilim adamlarının yetişmesine ortam hazırlamıştır. Ayrıca küçük camilerde okul öncesi eğitim verilirken büyük camilerde ilköğretim eğitimi verilmiştir. Bu okulların birçoğunda Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulana kadar eğitim faaliyetleri devam etmiştir (Akyüz, 2018; Binbaşıoğlu, 2005).

Türkiye'de ilköğretimi yayma ve çocukları eğitim hayatına katmadaki ilk adım II. Mahmut tarafından 1824 yılında hazırlanan bir belge ile atılmıştır. Bu belgenin içeriği daha çok İstanbul'da ki erkek çocuklarının sıbyan okullarına gönderilmesiyle ilgilidir. İstanbul dışında yaşayan vatandaşlar ile ilgili hükümler yer alsa da bu durum pek etki gösterememiş, kesin hüküm olarak Türkiye Cumhuriyeti dönemi 1924 anayasasında yer almıştır (Akyüz, 1989'dan akt., Oktay ve Ramazan, 1992, s. 49)

2. 1. 1. 1. Günümüz Öğrenci Profilleri

20. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmelerin sonucu olarak toplumlarda çok bilen insan tipinden ziyade bilgiyi edinme yollarını bilen insan tipine doğru bir yönelme olmuştur. Bu durum toplumların eğitim sistemlerine de yansımış ve öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihinsel becerilerden çok davranışlara yönelindiği, bilginin pasif olarak aktarıldığı eğitim anlayışlarının terk edilmesi gerektiği anlaşılmıştır (Avcı ve Durmuşçelebi, 2014).

Günümüz bilgi toplumlarında ihtiyaç duyulan öğrenci özellikleri arasında; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorgulayan, iletişim becerileri güçlü, problem çözme becerilerine sahip, bilgiyi arayan ve bulma yollarını bilen gibi nitelikler sıralanabilir (Avcı ve Durmuşçelebi, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) aracılığı ile 2011 yılında, 21. yüzyıl öğrenci özelliklerine yönelik bir çalışma yapmış ve bu çalışma sonucunda 21. yüzyıl öğrenci profili şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğrenci etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
2. Öğrenci işbirliği yapabilmelidir.
3. Öğrenci problem çözme ve araştırma yapabilme becerilerine sahip olmalıdır.
4. Bilgiye ulaşabilmeli, bilgiye ulaşırken teknolojiyi etkin ve verimli kullanabilmelidir.
5. Öğrenci demokratik, insani ve ahlaki bir tutuma sahip olmalıdır.
6. Öğrenme süreci yaşam boyu sürmelidir.
7. Analitik düşünebilmeli ve davranabilmelidir.
8. Türkçeyi doğru ve iyi kullanabilmelidir.
9. En az bir sanat dalında kendini yetiştirebilmelidir.
10. Hoşgörülü olmalı ve farklılıklara saygı duymalıdır.
11. Nasıl öğreneceğini bilmeli ve kendisiyle barışık olmalıdır.
12. Vatandaşlık bilincine sahip olmalı ve her türlü fanatizmden uzak durmalıdır.
13. Belirli bir özgüvene ve öz disipline sahip olmalıdır.
14. Olaylara farklı açılardan bakabilmeli ve çok yönlü düşünebilmelidir.
15. Dünya sorunlarına duyarlı olmalı ve dünya barışına katkı sağlayabilmelidir.
16. Belirli bir vizyonu olmalı ve yabancı dil bilmelidir.
17. Zamanını verimli kullanabilmelidir.
18. Bilimsel okur-yazar olmalıdır.
19. Arkadaş seçiminde seçici olabilmelidir.

2. 1. 1. 2. Kırsal Kesimde Yaşayan Öğrenciler

Türkiye’de tarihli 1924 Köy Kanunu kapsamında nüfusu 20.000’den az olan yerleşim yerleri kırsal alan olarak tanımlanmaktadır (Esengül, 2005’den akt., Çeken, Karadağ ve Dalgın, 2007, s. 3). Daha genel bir ifade ile metropolitan yerleşim yerleri dışında yer alan şehirleri kapsayan, ilçe, köy ve mezralarda iş olanakları, eğitim, sağlık ve kültürel etkinlikler gibi her türlü sosyal güvenceden yeteri kadar yararlanamayan bireylerin oluşturduğu mekânsal büyüklükleri ifade eder (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000).

Geleceğin dünyasında yer almak isteyen ülkeler, üreten, sorgulayan, problem çözme becerilerine sahip, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinde düzenlemelere gitmektedir. Ancak düzenlenen eğitim sistemleriyle hedeflenen amaçlara tamamen ulaşamadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, uygulanan öğretim programları, öğretmenler, aileler, bireyin kendi yaşantıları, ekonomik faktörler ve çevre olarak sıralanabilir. Öğrencilerin yaşadıkları çevrenin başarılarına etkisi büyüktür. Nitekim pek çok olanaktan mahrum olan kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin başarılarının düşük olduğu görülmektedir (Ece, 2012).

1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, toplumda yaşayan bütün bireylerin, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak genel amaçlar arasında yer alır (MEB, 1973).

Ancak kırsal yapının coğrafi, ekonomik ve sosyokültürel dezavantajlarının kırsal kesimdeki eğitimi olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda Milli Eğitim Temel Kanunu’nda amaçlanan bireylerin birçok yönleriyle geliştirilmesi amacı kırsal kesim yapısı içerisinde tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir (Yıldırım, 2010).

Gelişmekte olan veya az gelişmiş olan ülkelerde kırsal kesimde üretim birimi ailedir. Ailedeki bütün bireyler bu yerleşim yerlerinde yoğun olarak gerçekleştirilen tarımsal faaliyetlerde görev alırlar. Bu durum bireyin eğitim olanaklarından faydalanmasını kısıtlar. Bu durumda aileler çocuklarının kendilerine eğitim yoluyla kazandıracakları statü ile tarımsal faaliyette çalışacak insan gücü ihtiyacı arasında bir seçim yaparlar. Ailenin ekonomik durumu ve yerleşim yerinde eğitime bakış açısı bu seçimi etkileyen faktörlerdendir (Adak, 2005).

Ailelerin toplumsal ve kültürel özelliklerinin öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden birisi olduğu bilinmektedir. Genellikle kırsal yerleşim yerlerinde olan geleneksel geniş ailelerde yatay ve dikey kuşakların birlikte yaşaması ve ailede söz hakkının genellikle ailenin en büyüğünde olması, aile içerisindeki çocukların eğitimsel açıdan kısıtlandığı ve dolayısıyla toplumsal gelişmeyi önlediği bilinen bir gerçektir. Ayrıca bu tip ailelerde kız çocuklarının gelecekte evinin kadını olacağı için eğitim olanaklarından

faaydalanmasının gereksiz olduğu dűşüncesi hakimdir (Aslan, 2002). Bu durumun Türk Milli Eđitimi'nin temel ilkeleri arasında yer alan eğitim kurumlarının dil, din, ırk, cinsiyet ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu belirten "Genellik ve Eşitlik" ile eğitimde kadın, erkek herkese eşitlik sağlanır ibaresi yer alan "Fırsat ve İmkan Eşitliği" kavramları ile çelişkilili olduğu görölmektedir (MEB, 1973).

İnsana yapılan yatırımlar arasında sağlık, beslenme ve eğitim yatırımları bulunmaktadır. İnsan kaynağından yeterince faydalanabilmek için eğitim alanına yapılan yatırımlar önem arz eder. Eğitim harcamaları sayesinde eğitime ilişkin toplumsal isteklerin karşıllanması ve ekonomik büyümenin hızlanması sağlanır. Eğitim düzeyi arttıkça toplumun üretim düzeyinin arttığı da bilinen bir olgudur (Özsevgeç, 2018). Ancak kırsal kesimde bulunan köy okullarında yakıt, elektrik, bakım-onarım giderleri genel bütçe ve özel idare desteğiyle sağlanırken, bu okulların temizlik malzemesi, kırtasiye malzemesi ve bazı araç gereçler yönünden sınırlandırıldıkları görölmektedir (Kavak, İkinci ve Gökçe, 1997). Gelişmiş ölkelerdeki kırsal kesim okullarında da benzer ekonomik sorunlar olabilmektedir. Hannum, Irvin, Banks ve Farmer (2009), Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan kırsal kesim yerleşkelerinde bulunan okullarda genellikle düşük öğretmen maaşları ve finansal yetersizliklerden kaynaklanan nedenlerle eğitim öğretim faaliyetlerinde aksamalar olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği günümüz eğitim sistemlerinde, kırsal kesimde yaşıyan öğrenci yaşantılarının düzenlenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Mevcut kırsal kesim öğrenci profili incelendiğinde öğrencilerin motivasyon eksikliği ve uzak hedeflerden kopuk oldukları ayrıca öğrenim gördükleri eğitim öğretim ortamının okul kaynakları ve çevresel açıdan birçok eksikliklerinin bulunduğu görölmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları çevredeki ekonomik ve sosyokültürel imkansızlıklar onları nitelikli eğitim yaşantılarından uzaklaştırmaktadır (Karadeniz, 2014). Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek hiçbir fert yoktur" ilkesinden hareket edilerek bu yörelerde yaşıyan öğrencilere de gerekli desteğin sunulması çağdaş bir toplum olma yolunda faydalı olacaktır.

2. 1. 2. Öğretmen

Bir eğitim sisteminde en temel öge öğretmendir (Göl, 2004; Kavcar, 2002; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Sarı ve Altun, 2015; Şişman, 2004). Çünkü verilecek eğitimin niteliği, iyi yetiştirilmiş nitelikli öğretmenler ile doğru orantılıdır (Kavcar, 2002; Şişman, 2004). Hiçbir eğitim modelinde, modeli uygulayacak personelin yani öğretmenlerin niteliğinin üzerinde eğitim hizmeti sunulamaz (Ataç, 2003'den akt., Başkan ve Aydın, 2006, s. 36).

Bir okul içerisindeki öğretmenlerin niteliği doğrultusunda eğitim öğretim hizmeti sunabilir (Kavcar, 2002).

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999'dan akt., Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016, s. 226).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları vardır. Sünbül (1996) bu sorumlulukları; öğrenmeyi sağlama, etkili sınıf yönetimi, güven sağlama ve toplumsal liderlik olarak sıralamıştır. Şişman (2002) ise öğretmenlerin rollerini okul içi ve okul dışı olmak üzere iki başlık altında toplamış, öğretmenlerin okul içi rolleri arasında, öğretmenin iyi bir temsilci, liderlik vasıflarına sahip, bilgi ve beceri sahibi, arabulucu, rehber ve danışmanlık görevlerini yerine getirebilen bireyler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin okul dışında da bulunduğu toplum içerisinde, yeni görüşlerin öncüsü, toplum kültürünün koruyucusu ve geliştiricisi olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlik kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Bunlar;

Bir toplumu yakından ilgilendiren her türlü sosyal, ekonomik ve kültürel veriyi takip edebilen ve bunları ders içeriğine aktarabilen kimselere öğretmen denir (Mustan, 2002).

Öğretmen, insanı tıpkı bir mimar gibi şekillendiren ve biçimlendiren bir sanatkardır (Şişman, 2004).

Öğretmen, öğrencilerine istedik davranışları öğretmede ve öğrenilenleri pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olan kişilerdir (Başaran, 1994'den akt., Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004, s. 1).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu kuramsal bilgileri temele alarak, bireyin yaşantılarında toplumun kalite standartlarını yükseltecek şekilde yaşantı değişikliği sağlayan kişi öğretmendir (Şahin, 2006'dan akt., Yıldırım, Fidan ve Ergün, 2017, s. 6).

Öğretmen, bir psikoloğun sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyine yakın psikoloji bilgisine sahip, problem çözme becerilerinde uzman, sosyal ve insancıl, değişime açık, yaşamı seven ve sevdiren bir bireydir (Özbay, 2008).

1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu'nda ise öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (MEB, 1973)

şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmenliğin tarihçesi eskilere dayansa da bir meslek olarak ele alınışı modern okulların kurulmasıyla başlamıştır. Öncesinde sadece bir çocuk bakım işi olarak algılansa da, bugün dünyada bir çok ülkede bilimsel ve akademik olarak profesyonel bir meslek

konumunda olmakla birlikte özel uzmanlık bilgisi gerektiren mesleklerdendir (Şimşek, 2012).

Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğu için bu mesleği tercih eden insanların sahip olması gereken birtakım yeterlilikler ve özellikler bulunmaktadır (Şişman, 2004). Özbay'a (2008) göre öğretmenlik mesleğini yapabilmek için temelde üç şart bulunmaktadır. Bunlar; belli bir alanda yeterli bilgiye sahip olma, sahip olunan bilgileri diğer insanlara aktarabilecek düzeyde donanımlı olma, bu iki özelliği yerine getirebilecek kişisel bir yapıya sahip olmadır.

Mesleki olarak yeterlilik, bir mesleğin başarılı olarak icra edebilmesi için bireyin sahip olması gereken nitelikleri ifade eder. Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu ortaklaşa yürüttüğü çalışmalar sonucunda öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilik alanlarını belirlemişlerdir (Şişman, 2002).

İlk olarak 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı üniversitelerin temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu" oluşturulmuştur. Bu komisyon gerek çeşitli ülkelerdeki yeterlilik belgelerinden gerekse de yurdun çeşitli bölgelerinden gelen eleştiri ve görüşler doğrultusunda 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu'nun amaç ve ilkeleri doğrultusunda "Öğretmen Yeterlilikleri" belgesini hazırlamıştır. Bu belgede öğretmen yeterlilikleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Eğitim-öğretim yeterlilikleri, genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri şeklindedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2017).

Öğretmen yeterlilikleri konulu bir diğer çalışma Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında yapılmıştır. Bu çalışma; öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere 5 başlıktan oluşmuştur. Öğretmen eğitimi başlığı ile ilgili projeleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş, bu proje kapsamında 2004 yılında öğretmen yeterlilikleri adı altında bir çalıştay düzenlemiştir. Bu çalıştay sonucunda:

- a) Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- b) Öğrenciyi tanıma
- c) Öğrenme ve Öğretme süreci
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- e) Okul, aile ve toplum ilişkileri
- f) Program ve içerik bilgisi

şeklinde 6 yeterlilik alanı belirlenmiştir (ÖYGM, 2017)

Son yıllarda, eğitim alanında ve eğitim sisteminde yaşanan yeni gelişmeler sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmış ve YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

Bakanlığın diğer birimleri, çok sayıda akademisyen ve öğretmenin katılımıyla toplantılar düzenlemiş ve mesleki yeterlilikler güncellenmiştir. Bu kapsamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler şeklinde üç başlık olarak belirlenmiştir. Bu üç yeterlilik alanı altında 11 yeterlilik ve bu yeterliliklere ilişkin 65 gösterge bulunmaktadır (ÖYGM, 2017). Söz konusu 3 yeterlilik alanı ve bunlara ilişkin alt yeterlilik alanları Şekil 1’de gösterilmektedir.

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi: Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişim çalışmalarına katılır

Şekil 1. MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve alt yeterlilikler

2. 1. 2. 1. Sınıf Öğretmeni

İlköğretim, örgün eğitim kapsamında yer alan ve toplumdaki bireylerin sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı bir bölümdür (Çınar, 2008). “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir” (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ayrıca 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da ilköğretimin kapsamı şöyle açıklanmaktadır: Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (MEB, 1973).

8 yıllık zorunlu ilköğretim kapsamında bulunan ve insanların yaşamında eğitime yönelik attıkları ilk adım olan temel eğitim dönemi içerisindeki anaokulları ve ilkokullar eğitim sisteminde ayrı bir öneme sahiptir (Karataş ve Kınalıoğlu, 2018). Bu dönemde ailesinden ilk kez ayrılan birey, çağdaş bir yaşam için; okuma yazma, ana dilini iyi ve doğru kullanma, temel problem çözme becerilerine sahip olma, toplumsal yaşam kurallarını öğrenme gibi kazanımlar edinir (Çınar, 2008). Bir çocuğun hayata yönelik ilk deneyimleri edindiği ve yetişkin yaşamına hazırlandığı bu dönemin temel alt yapısını oluşturan sınıf öğretmenleri büyük öneme sahiptir (Aydın vd., 2008). Ayrıca Türkiye'nin tamamında okul öncesi eğitim uygulamalarının yaygın olmaması da sınıf öğretmenlerini önemli kılan bir gerektir (Ergun ve Ersoy, 2014).

Türkiye'de ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileridir. Sınıf öğretmenliği bu 4 sınıfın tamamında eğitim-öğretim yapma esasına dayanır. Sınıf öğretmenlerinin bir öğrenciye 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitim verdiği düşünüldüğünde bu öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğrencileriyle daha fazla vakit geçirdiği görülebilmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ve önemini arttırmaktadır (Karataş ve Kınalıoğlu, 2018).

2. 1. 2. 1. 1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Toplum oluşturulan bireylerin, dünyadaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri iyi bir eğitim sistemi ve bu eğitim sistemi içerisinde var olan öğretmen kadrosu ile sağlanabilir (Kazu ve Aslan, 2012). Eğitimde kalite verimliliğin sağlayıcısı olan ve eğitim öğretim sürecini başarılı bir şekilde idame ettirmekle yükümlü olan öğretmenlerin, yetiştirilme süreci, yetiştirildiği ortam ve yetiştiren öğretim elemanlarının niteliği gibi etkenler önem arz eder (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016). Eğitimde istenen ideallere ulaşmak ve çağdaş bir toplum olabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım özellikler vardır. Öğretmenlerin, öğrencileri üzerinde olumlu bir etki bırakabilmesi, öğrencilerine gerekli bilgi ve birikimleri aktarabilmesi ve olumlu öğrenme yaşantıları sunabilmesi için kendilerini geliştirebildikleri öğretmen yetiştirme programlarına gereksinim vardır (Şahin ve Kartal, 2013).

Sınıf öğretmenliği, diğer öğretmenlik alanlarına göre daha ayrı bir öneme sahiptir. Bu farklılıklardan en önemlisi birden çok disiplin alanını (İlk okuma yazma, Matematik, Fen ve teknoloji) çocuğa kazandırmakla yükümlü olmasıdır. Toplumun gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel becerileri kazandıran sınıf öğretmenlerinin ülke

gereksinimlerine cevap verecek nitelikte yetiştirilmesi önemlidir. (Aydın vd., 2008). Aşağıda Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni yetiştirme ilgili yapılmış olan çalışmalarla ilgili bilgiler verilecektir.

2. 1. 2. 1. 1. 1. Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştirme konusu hükümetlerin gündeminde öncelikli konular arasında yer almıştır. Eğitimin toplumun bütün kesimlerine ulaştırılması fikri özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme uygulamasını gerekli kılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

1923 yılında Türkiye'de 10102 ilkokul öğretmeni bulunmaktaydı. İlkokula yönelik mesleki öğrenim görenlerin sayısı 378 kadın ve 2356 erkek olmak üzere toplam 2734 kişiydi. Bu öğretmenlerin çoğu medrese mezunu ya da öğretmen okullarında 1 - 2 yıllık aldıkları eğitimle mesleklerini icra ediyorlardı (Akyüz, 2006). 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız hale getirilmesi, ilkokul öğretmenlerin sayı ve nitelik yönlerinden geliştirilmesi için daha kapsamlı çalışmaların yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca 1927 yılı nüfus sayımına göre ülkenin %79'luk kısmı köylerde yaşamakta ve köy nüfusunun yalnızca %6'sı okuma yazma bilmekteydi. Bu durum köye öğretmen yetiştirme işine de ayrı bir önem kazandırmıştır (Aydın vd., 2008). Köylerde öğretmenlik yapacak kişilerin eğitilmesi amacıyla o dönem Denizli'de bulunan Erkek Muallim mektebi, Köy Muallim Mektebi'ne dönüştürülür. Ayrıca yine Kayseri'de köye öğretmen yetiştirmek amacıyla bir Köy Muallim Mektebi açılır. Ancak bu okullar kaynak yetersizliği, ikili eğitim sisteminin demokrasiye aykırı oluşu, öğretmen okullarının yeniden yapılandırılmasıyla köy öğretmen ihtiyacının ortadan kalkacağı gerekçeleriyle 1933 yılında kapatılmıştır (Özkan, 2016; Öztürk, 1996'dan akt., Korkmaz, Bağçeci, Meşe ve Ünsal, 2013, s. 158).

Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1937 yılında "3238 Sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu" çıkarılmış ve İzmir Kızıllı ile Eskişehir Çifteler ilçelerinde iki adet öğretmen okulu açılmıştır. Bu okullarda 6-8 aylık bir süreç içerisinde öncelikle üç sınıflı küçük köy okulları için eğitimciler yetiştirilmiş bu süreçten olumlu sonuçlar alınınca büyük köyler için de eğitim verilmeye başlanmıştır. Atatürk'ün talimatıyla bu okullara askerliğini çavuş olarak yapmış bireylerin seçilmesi önceliği getirilmiştir. Bu okullarda yetişen öğrenciler 10 TL maaş karşılığı köylere gönderilmiştir. Üç sınıflı köy okullarına gönderilen köy eğitimcileri hem öğrencilerin hem de köy halkının eğitilmesinde görevlendirilmiştir. Ayrıca bu eğitimciler köy halkına modern tarım tekniklerini öğreteceklerdir. Eğitimcilerin yetişemediği yada yapmakta zorlandığı uygulamalara yardımcı olmak için 8-10 köy eğitimcinin bulunduğu her bölge için gezici başöğretmen görevlendirilecektir (Altunyayla,

2005'den akt., YÖK, 2007, s. 30). Bu çalışma köye öğretmen yetiştiren Köy Enstitülerine altyapı hazırlamada önemli bir etken olmuştur (Aydın vd., 2008; Korkmaz vd., 2013; Özkan, 2016).

1940 yılına gelindiğinde 6 yaş üstü nüfusun yalnızca %22'si okuma yazma bilmekteydi. Köylerde ise bu oran %10 civarındadır. Ayrıca köylerde sağlık, temizlik gibi konularda da eksiklikler vardı. Köy enstitüleri bu durumu eğitim kanalıyla düzenlemek amacıyla kurulmuştur. Dönemin öğretmen okullarında yalnızca kitabı bilgilere göre eğitim veriliyor öğretmen adayları köy yaşamından habersiz bir şekilde yetiştiriliyordu (Akyüz, 2018).

Köyün ve köy halkının kalkınması, köylünün okutulması, eğitilmesi ve üretim yeteneğinin artırılması amacı ile dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 Sayılı Kanun ile kurulmuştur (Aydın vd., 2008; Binbaşıoğlu, 2005). Şehirlerden uzak ve kırsal yerleşim yerlerinde kurulan bu kurumların sayıları zamanla 21'e ulaşmıştır. Şekil 2'de bu okulların isimleri ve kuruluş tarihleri verilmiştir (Akyüz, 2018).

<u>1940'da Kurulanlar:</u> 1. İzmir-Kızılcıllu 2. Eskişehir-Çifteler 3. Lüleburgaz-Kepirtepe 4. Kastamonu-Gölköy 5. Malatya-Akçadağ 6. Antalya-Aksu 7. Ladik-Akpınar 8. Adapazarı- Arifiye 9. Vakfıkebir-Beşikdüzü 10. Kars-Cılavuz 11. Bahçe-Düziçi 12. Isparta-Gönen 13. Balıkesir-Savaştepe 14. Kayseri-Pazarören	<u>1941'de Kurulanlar:</u> 15. Ankara-Hasanoğlu 16. Konya Ereğli-İvriz <u>1942'de Kurulanlar:</u> 17. Yıldızeli-Pamukpınar 18. Erzurum-Pulur <u>1944'de Kurulanlar:</u> 19. Ergani-Dicle 20. Aydın-Ortaklar <u>1948'de Kurulanlar:</u> 21. Van-Erciş
--	--

Şekil 2. 1940-1948 yılları arasında kurulan köy enstitüleri

Köy Enstitülerinin ilk resmi programı 1943 yılında kabul edilmiştir (Akyüz, 2018). Bu programa göre öğrencilere okutulacak dersler üç başlık halindedir. Bunlar; Kültür Dersler, Teknik Dersler ve Ziraat Dersleridir. Öğrenim süreleri ilkokul üzerine 5 yıl olan bu okullarda 230 haftalık bir eğitim- öğretim süreci uygulanmıştır. Bu sürecin 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası ziraat derslerine ve 58 haftası da teknik derslere ayrılmıştır (Karakuş, 2015). Şekil 3'te 1943 tarihli köy enstitü programında yer alan ders grupları ve dersler gösterilmiştir (Akyüz, 2018):

Kültür Dersleri	Ziraat Dersleri	Teknik Dersler
Türkçe Tarih Coğrafya Yurttaşlık Bilgisi Matematik Fizik Kimya Tabiat ve Okul Sağlığı Yabancı Dil El Yazısı Resim-İş Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar Müzik Askerlik Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı Öğretmenlik Bilgisi Ziraat İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik	Tarla Ziraatı Sanayi Bitkileri Ziraatı Zootekni Kümes Hayvanları Bilgisi Arıcılık ve İpek Böcekçiliği Balıkçılık ve Su Ürünleri Ziraat Sanatları	Köy Demirciliği Köy Dülgerliği Köy Yapıcılığı Köy ve El Sanatları (kızlar için)

Şekil 3. 1943 köy enstitüleri programı

Beş yıllık süreç içerisinde kültür derslerine ayrılan 5060 saatlik süreçte bütün sınıf düzeylerinde her hafta 22 saatlik program uygulanmış, ziraat ve teknik dersler için de yine bütün sınıf düzeyleri haftalık 11 saat ayrılmıştır (Akyüz, 2018).

Türkçe dersi, beş yıllık süreçte 736 saatlik uygulama süresi ile program içerisinde en fazla ağırlığa sahiptir (Karakuş, 2015). Öğrencinin anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmek, düşünce ve ahlak yapısında yeni değerler katmaya önem vermek bu dersin en önemli amacı olarak belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe dersinin işlenişi ağırlıklı olarak okuma metinleri üzerinden gerçekleştirilmiş, bir okuma parçası üzerinde nasıl çalışacağı öğrencilere ayrıntılı olarak aktarılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005).

Köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek, bilimsel araştırmalar yapmak, gezici baş öğretmen ve ilköğretim müfettişi ihtiyacını karşılamak amacı ile 1942 yılında Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nün içerisinde Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Bu okulda öğrenim görmek isteyen adaylardan bir yıl öğretmenlik yapmış olma ve bakanlıkça açılan sınavı kazanma şartı aranmıştır. Okulun eğitim süresi üç yıldır (Karakuş, 2015). Okullarda uygulanan program Şekil 4'te belirtilmiştir (Karakuş, 2015):

Dersler	1. Yıl Hafta / Saat	2. Yıl Hafta / Saat	3. Yıl Hafta / Saat
Türk Dili ve Yazını Çalışması	2	2	2
Yazma ve Deneme Çalışması	3	3	3
Metin İnceleme Çalışması	2	2	2
İş Eğitimbilimi	3	3	3
İş Eğitimbilimi ve Eğitimbilim Tarihi	-	3	3
Çocuk Ruhbilimi ve Ruh Sağlığı	3	3	3
Öğretim Metodu	5	5	4
Genel ve Yüksek Matematik	4	4	2
Genel ve Yurt Coğrafyası	2	2	-
İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi Tarihi	-	-	2
Yabancı Dil	4	4	4
Toplumbilim	2	2	2
Etüt Seminer Çalışmaları ve Dal Dersleri	5	5	6

Şekil 4. Yüksek köy enstitüsü programı

1952 yılında, Talim ve Terbiye Dairesi, Köy Enstitülerine yönelik yapılan eleştiriler neticesinde bu okulların programlarında değişiklikler yapılmasına karar vermiştir. Açıklamada, köy enstitüsü uygulamasının aynı anda, öğretmen, ziraatçı ve sanatkar yetiştirmesinin fayda sağlamadığı, öğretmenin bu şekilde çalışmasının okula ve devlete fazla mali yük getireceği belirtilmiştir. Bu açıklamadan sonra enstitü programı daha çok genel bilgi derslerine yönelmiş ve Şubat 1954'te bu okullar kapatılarak diğer öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. Köy Enstitülerinde 18.000 erkek ve 2000 kadın olmak üzere toplam 20.000 öğretmen ayrıca 2000 sağlık memuru yetişmiştir (Akyüz, 2018).

1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na 85-90 bin aralığında sınıf öğretmeni yetiştirme yetkisi vermiş, bunun sonucunda öğretmen okullarının sayısı 80'e, öğrenci sayısı 54 bine, mezun sayısı da 9 bine yükseltilmiştir (Dilaver, 1994'den akt., Aydın vd., 2008, s. 132).

1973 tarihli, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanması, bu mesleği yapacak kişilerin bir yükseköğrenimden geçirilmesi gerekliliğini gündeme getirmiş ve 1974-1975 yılında ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla 2 yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur. Bu okulların sayıları iki yıl

içerisinde 50'ye ulaşmış ve düşük puanlı öğrencilerin tercih etmesi ve siyasal grupların müdahalesi olduğu gerekçeleri ile 1981 yılında 17'ye kadar indirilmiştir. Eğitim Enstitüleri, 20 Temmuz 1982 tarihi itibari ile Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülerek üniversiteler bünyesine alınmış, 1989 yılından itibaren öğretim süreleri 4 yıl olarak kabul edilmiş son olarak 1992 yılında Eğitim Fakültesi olarak isimlendirilmişlerdir (Akyüz, 2018). Şekil 5'te bu okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanan program gösterilmiştir.

Alanlar ve Dersler	1. Sınıf		2. Sınıf	
	1. Yarı yıl	2. Yarı yıl	3. Yarı yıl	4. Yarı yıl
<u>Genel Kültür Dersleri (Zorunlu):</u>	Haftalık Ders Saatleri			
Türkçe-Kompozisyon	2	2	-	-
Düşünce Tarihi	-	3	-	-
Ekonomiye Giriş	-	3	-	-
Devrim Tarihi	-	-	2	2
Yabancı Dil	2	2	2	2
Araştırma	-	-	-	3
<u>Sınıf Öğretmenliği Dersleri (Zorunlu):</u>				
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
Türkçe Öğretimi	-	-	2	2
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	-	3
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-
Matematik Öğretimi	3	-	-	-
Din Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
Müzik ve Öğretimi	2	2	2	-
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	2	-
Resim-İş, Yazı ve Öğretimi	2	2	2	-
Uygulama (Öğretmenlik Stajı)				
<u>Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (Zorunlu):</u>				
Eğitime Giriş	2	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	2	-
Eğitim Prog. ve Yöntem	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	2
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	-	2

Şekil 5.1979-1980 eğitim enstitüsü sınıf öğretmenliği ders programı

YÖK, 1997 yılında almış olduğu kararla, 1998-1999 eğitim-öğretim yılı itibarı ile sınıf öğretmenliğini, ilköğretim bölümü adı altında sınıf öğretmenliği anabilim dalına dönüştürmüştür. 8 yıl sonra 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında yeniden düzenlemeye gidilmiştir (Aydın vd., 2008).

Yükseköğretim Kurulu yapmış olduğu son güncelleme ile 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılında temel eğitim bölümü adı altında sınıf öğretmenliği anabilim dalına ait ders programı listesini sunmuştur (YÖK, 2018). Şekil 6'da üniversitelerde uygulanması öngörülen sınıf öğretmenliği ders programı listesi gösterilmiştir:

<p>I. YARIYIL Eğitime Giriş (3 Kredi) Eğitim Sosyolojisi (3 Kredi) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (3 Kredi) Yabancı Dil 1 (3 Kredi) Türk Dili 1 (5 Kredi) Bilişim Teknolojileri (5 Kredi) İlkokulda Temel Matematik (5 Kredi) Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (3 Kredi)</p>	<p>II. YARIYIL Eğitim Psikolojisi (3 Kredi) Eğitim Felsefesi (3 Kredi) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2 (3 Kredi) Yabancı Dil 2 (3 Kredi) Türk Dili 2 (5 Kredi) Çevre Eğitimi (4 Kredi) İlkokulda Temel Fen Bilimleri (5 Kredi) Türk Tarihi ve Kültürü (4 Kredi)</p>
<p>III. YARIYIL Öğretim Teknolojileri (3 Kredi) Türk Eğitim Tarihi (3 Kredi) Seçmeli 1 (4 Kredi) Seçmeli 1 (3 Kredi) Seçmeli 1 (4 Kredi) İlkokulda Drama (4 Kredi) Fen Bilimleri Lab Uygulamaları(3 Kredi) İlkokuma ve Yazma Öğretimi (6 Kredi)</p>	<p>IV. YARIYIL Öğretim İlke ve Yöntemleri (3 Kredi) Eğitimde Araştırma Yöntemleri (3 Kredi) Seçmeli 2 (4Kredi) Seçmeli 2 (3 Kredi) Topluma Hizmet Uygulamaları (3 Kredi) Seçmeli 2 (4 Kredi) Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi (5 Kredi) Türkçe Öğretimi (5 Kredi)</p>
<p>V. YARIYIL Sınıf Yönetimi (3 Kredi) Eğitimde Ahlak ve Etik (3 Kredi) Seçmeli 3 (4 Kredi) Seçmeli 3 (3 Kredi) Seçmeli 3 (4 Kredi) Hayat Bilgisi Öğretimi (5 Kredi) Matematik Öğretimi 1 (4 Kredi) Fen Öğretimi (4 Kredi)</p>	<p>VI. YARIYIL Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (3 Kredi) Türk Eğitim Sist. ve Okul Yönetimi (3 Kredi) Seçmeli 4 (4 Kredi) Seçmeli 4 (3 Kredi) Seçmeli 4 (3 Kredi) Sosyal Bilgiler Öğretimi (5 Kredi) Matematik Öğretimi 2 (4 Kredi) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr. (4 Kredi)</p>
<p>VII. YARIYIL Öğretmenlik Uygulaması 1 (10 Kredi) Özel Eğitim ve Kaynaştırma (3 Kredi) Seçmeli 5 (4 Kredi) Seçmeli 5 (4 Kredi) Müzik Öğretimi (4 Kredi) İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi (5 Kredi)</p>	<p>VIII. YARIYIL Öğretmenlik Uygulaması 2 (12 Kredi) Okullarda Rehberlik (3 Kredi) Seçmeli 6 (4 Kredi) Seçmeli 6 (4 Kredi) Karakter ve Değer Eğitimi (3 Kredi) Görsel Sanatlar Öğretimi (4 Kredi)</p>

Şekil 6. YÖK sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri

4 yıl süreli sınıf öğretmenliği lisans programının ders içeriği incelendiğinde %35'lik bir kısmın Meslek Bilgisi derslerine, %19'unun Genel Kültür derslerine ve %46'sının da Alan Eğitimi derslerine ayrılmış olduğu görülmektedir. Çalışmadaki önemi açısından,

programda yer alan “İlk okuma ve Yazma Öğretimi” ve “Türkçe Öğretimi” derslerinin içeriğinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlk okuma ve Yazma Öğretimi: Okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki, Türkçenin özellikleri ve ilk okuma-yazma öğretimine etkisi; okuma ve yazma öğretim yaklaşımları, ilk okuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, ilk okuma ve yazma öğretimi açısından birinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilk okuma ve yazmaya hazıroluşluk (öğrenci) ve hazırlık (öğretmen), ilk okuma ve yazma öğretiminde başarısızlık ve nedenleri, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler (araçların özellikleri, seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilk okuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi (tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları, kelime hazinesinin geliştirilmesi, ilk okuma ve yazmanın değerlendirilmesi, ilk okuma yazma öğretimi ve teknoloji kullanımı (YÖK, 2018, s. 7).

Türkçe Öğretimi: Türkçe öğretiminde kullanılabilecek çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; şiirlerin, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin öğretimi, metinler arası okuma ve yazma; metinlerden anlam kurma, kelime hazinesinin geliştirilmesi, medya okuryazarlığı (görsel okuma ve sunu), okuma ve teknoloji kullanımı, metinlerden anlam kurmayla ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma ve teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve kuralları; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi; İlkokul Türkçe programının incelenmesi, diğer derslerle ilişkisi konuları işlenecektir (YÖK, 2018, s. 9).

2. 1. 3. Öğretim Programı

Öğretim programları, bir ülkede, ulusal ve uluslararası statüde kaliteli bir eğitim sistemi kurmak, ülkenin kalkınmasında gerekli olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek, toplumun kültürel değerlerini korumak ve revize etmek, toplumda var olan insan davranışlarını, sosyal, politik ve ekonomik yönden en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amaçları için geliştirilirler (Özdemir, 2009). Bir eğitim sisteminde yapılacak olan yenilik ve düzenlemeler, öğretim programında yer alma düzeyine göre anlam kazanır. Çağın gerektirdiği uygun niteliklere sahip olan bir öğretim programı hedefleri, hedeflere ulaşabilmek için düzenlenen içeriği, uygulanacak yöntem veya yöntemleri, araç-gereçleri, hedeflere ulaşılma düzeyini gösteren değerlendirme ölçütlerini içermektedir (Gözütok, 2013).

Eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, istedik yönde özellikler kazanmaları, bu kurumlarda verimli öğrenme yaşantıları geçirmelerine bağlıdır. Öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamları, içerisinde bulunan çağın toplumsal ve bilimsel gelişmelerine uyum sağlayacak düzeyde yapılandırılmalıdır (Demirtaş, 2017). Eğitim sisteminin niteliği açısından, çağın

gereksinimlerini yerine getirmede yetersiz kalan programların güncellenmesi, geliştirilmesi ya da tamamen değiştirilmesi zorunlu olabilir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Variş'a (1996) göre program geliştirme, milli eğitim ve okulun belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda, okul içinde ve okul dışında, düzenlenen içeriklerin öğrenciye kazandırılması için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine yönelik çabalara denir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte program geliştirme çalışmalarının hız kazanmaya başladığı ve okullarda uygulanan programlarla ilgili kapsamlı değişiklikler yapıldığı söylenilebilir (Gözütok, 2013; Yüksel, 2000). Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen 3 Mart 1924 tarihli "Öğretim Birliği Yasası" ile bütün öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmış ve okulların programlarında kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Aynı yıl Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırlamış olduğu rapor doğrultusunda ağırlıklı olarak ilköğretim programlarının güncellenmesine gidilmiş, 1950'li yıllara gelindiğinde ise daha çok ortaöğretim programlarında yapılandırmaya gidilmiştir (Demirel, 2017).

Cumhuriyetin ilanından itibaren ilköğretimde, taslak niteliğinde olanların dışında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ve 2018 olmak üzere 8 program uygulamaya konulmuştur. Bu bağlamda, başlıklar halinde programların içeriklerinden bahsedilecek, ayrıca çalışmanın içeriği ve önemi açısından bahsi geçen programlardaki İlk Okuma Yazma Öğretim Programlarına da değinilecektir.

2. 1. 3. 1. 1924 İlkokul Programı

1924 İlkokul Programı Cumhuriyet tarihinin ilk programı olmakla birlikte iki yıl gibi kısa bir süre uygulanmış bir geçiş programıdır (Bıkmaz, 2013).

23 Nisan 1924 tarihinde toplanan II. Heyet-i İlmiye ile Türk eğitim sistemini, yeni devlet düzenine uygun şekilde uyarlamak ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun esaslarına göre oluşturulması için çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Bu toplantı sonucu 1924 - 1925 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere zorunlu ilköğretim süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesine, ilkokullara yönelik bir program hazırlanmasına ve programa yönelik ders kitaplarının yazılmasına, ilkokullarda haftalık ders saatlerinin 26 saat olmasına, erkek ve kız öğrenciler için haftalık ders programlarının ayrı ayrı oluşturulmasına karar verilmiştir (Bıkmaz, 2013; Türkoğlu ve Sarı, 2006).

1924 İlkokul Programı'nın genel ya da derslere göre düzenlenmiş özel amaçları olmayı, dersler ve derslerin içeriğindeki konu dağılımları dikkate alınmıştır. Dersler arasında ilişki kurulmamış, Cumhuriyetten önceki son programlardan farklı olarak bazı yeni derslerin programa konulmasına veya ders içeriklerinin ve adlarının güncellenmesine

yönelik çalışmalar yapılmıştır. Nitekim eski programlarda yer alan Lisan-i Osmani dersi 1924 programında Türkçe dersi olarak yer almış ve yine eski programda bulunan Musabihat- Ahlakiye dersi yeni programda Musabihat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi olarak güncellenmiştir. Kur'an-ı Kerim ve Malumat-ı Diniye dersleri ise Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri olarak birleştirilmiştir (Çelenk, 2000). Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri birinci sınıflar hariç diğer sınıflara haftada iki saat olacak şekilde okutulmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Programda yer alan dersler; Türkçe, Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri, Hesap, Hendese Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha, Musabihat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye, Resim, El işleri, musiki, terbiye-i Bedeniye şeklinde olup her sınıf düzeyinde toplamda haftalık 26 saatlik bir çizelge halinde düzenlenmiştir (Çelenk, 2000). Kız ilkokullarında erkek ilkokullarındaki çizelgeden farklı olarak üçüncü sınıfta verilmeye başlanan Nakış, Biçki ve Dikiş dersleri bulunmaktadır (Bıkmaz, 2013). 1924 İlkokul Programına göre Erkek İlk mekteplerinde uygulanan haftalık ders programı aşağıda Şekil 7'de gösterilmiştir (Çelenk, 2000):

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe					
Elifbe	12	-	-	-	-
Kıraat	-	4	3	2	2
İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	1	-	2	2
Sarf	-	-	-	1	1
Yazı	-	2	1	1	1
Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	2
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha	3	3	2	2	2
Musabihat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye	1	1	1	1	1
Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	-
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Şekil 7. 1924 ilkokul programı haftalık ders programı

1924 yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey'in öncülüğünde Elifba (Alfabe) Kongresi düzenlenerek ilk okuma yazma öğretiminin nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur. Programda uygulanmak üzere savti (ses) yöntemi ile Sözcük yöntemlerinden birisinin seçilmesi istenip, heceleme yöntemi yasaklanmıştır. Öğretmenler bu iki yöntemi de kullanmakta özgür bırakılmışlardır. Sözcük yönteminin kabulü ile çözümlene yöntemi resmen uygulamaya konulmuştur. Bu yöntemlerin nasıl kullanılacağına dair bir yönerge

öğretmenlere sunulmuştur. Yönergede, her sözcüğün önce öğretmen tarafından sözel olarak açıklanması ardından bu sözcüğü içeren cümleler oluşturulması istenmiştir (Binbaşıoğlu, 2005).

2. 1. 3. 2. 1926 İlkokul Programı

Daha çok bir geçiş ve proje niteliği taşıyan 1924 İlkokul Programı iki yıl süreyle yürürlükte kaldıktan sonra yerini Cumhuriyet tarihinin en kapsamlı programı olan 1926 İlkokul Programına bırakmıştır (Özkan, 2008; Türkoğlu ve Sarı, 2006). Cumhuriyetin temelleri, Atatürk devrimleri, demokrasi ve vatandaşlık gibi birçok önemli konu bu programda kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (Bıkmaz, 2013).

1924 Programında yer alan birçok uygulama 1926 Programı ile değişikliğe uğramıştır. Bunlardan bazıları;

1. 1924 programında belirlenen ilkokullarının süresinin beş yıl olması uygulaması devam ederken, 1926 programında ilk 3 sınıf birinci devre, son iki sınıf ikinci devre olarak şekillendirilmesi,

2. 1924 programında dersler arasında ilişki kurulmayıp birbirinden bağımsız şekilde işlenirken, 1926 programında dersler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına, Tabiat Tetkiki, Muhasabat, Tarih ve Coğrafya derslerinin birinci devrede "Hayat Bilgisi" dersi adı altında toplanmasına karar verilmesi,

3. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak birinci devrede tek kitap, ikinci devrede çok kitap uygulamasının gerçekleştirilmesi benimsenmesi,

4. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi benimsenmiş bu doğrultuda resim ve el işi derslerine ayrı bir önem verilmesi,

5. 1926 İlkokul Programı ile ilk kez derslerin özel hedeflerine yer verilmesi şeklinde olmuştur.

Ayrıca yeni Türk Alfabesinin kabul edilmesi 1926 İlkokul Programı yürürlükteyken gerçekleşmiş, bu programa yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma özelliği de kazandırmıştır (Çelenk, 2000).

1926 tarihli ilkokul programında ilkokulun amacı; genç nesilleri muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir şeklinde kısa bir şekilde ifade edilmiş iyi bir vatandaşta olması gereken nitelikler ve diğer bahsi geçen konular açıkça ifade edilmemiştir. Ancak bugünün programlarının temelini oluşturan toplu öğretim, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçlarını belirtmesi açısından Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinmiştir (Çelenk, 2000; Türkoğlu ve Sarı, 2006). 1926 İlkokul Programında I. ve II. devrelere uygulanan haftalık ders programı Şekil 8'de gösterilmiştir (Çelenk, 2000):

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
<u>Türkçe:</u>					
Alfabe	10	-	-	-	-
Kıraat	-	4	4	3	3
İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	2	2	2	2
Grammer	-	-	-	1	1
El Yazısı	-	2	2	1	1
Din Dersi	-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap Hendese	4	4	5	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Resim-Elişi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1
Cimnastik	2	2	2	2	2
Ev İdaresi				(1)	(1)
Dikiş				(1)	(1)
TOPLAM	26	26	26	26	26

Şekil 8. 1926 ilkokul programı

Programda yer alan Ev İdaresi ve Dikiş dersleri kız mekteplerine mahsus olup, Ev İdaresi dersi için 4. sınıflarda jimnastik dersinden ve 5. sınıflarda imla dersinden 1 saat bu derslere tahsis edilecek, ayrıca Dikiş dersi için de her iki sınıf düzeyinde (4 ve 5. sınıf) resim ve elişi derslerinden yine 1'er saat bu derslere ayrılacaktır (Özkan, 2008).

1926 İlkokul Programı'nda ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili 4 yöntem gündeme gelmiştir. Bunlardan birincisi harflerin adını söyleyerek okumaya başlama olarak bilinen ve Tanzimat döneminde kullanılan Tesmiye yöntemi, bir diğeri İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kullanılan ve okuma yazmanın sesli harflerden başlanarak öğretildiği savti yöntem, çözümlene ve karma yöntemdir. Program bahsi geçen tesmiye ve savti yöntemlerin kullanımını yasaklarken çözümlene ve karma yöntemlerinin kullanımını öğretmenlere bırakmış ancak çözümlene yönteminin kullanılmasının daha uygun olacağını dile getirmiştir (Binbaşıoğlu, 2005).

1928 yılında Türkçenin grammer ve mantık yapısına uymadığı gerekçesiyle Arap harfleri kaldırılarak yeni Türk harfleri kabul edilmiş ve halkın okuma yazma oranını arttırmak için millet mektepleri kurulmuştur. Bu okulların süresi iki yada dört aylık kısa bir süreci içermektedir. Yeni harflerin kabulü ile birlikte okuma yazma öğretim yöntemlerinde belirsizlikler oluşmaya başlanmış, çözümlene yönteminin yeni harfler ile öğretimde

başarılı olamayacağı gibi eleştiriler almıştır. Yeni harflerle basılan 1930 programında çözümlene yöntemine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamış, programın hedefleri arasında konuşma ve yazma eğitimi ön planda tutularak okuma dolaylı olarak ele alınmıştır (Engin ve Uygun, 2011).

2. 1. 3. 3. 1936 İlkokul Programı

1936 İlkokul Programı, bir önceki programın (1926) dönemin ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilip geliştirilmesiyle oluşturulmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006). 1936 İlkokul Programı hazırlanırken 1926 programındaki deneyimler, eğitimciler tarafından çevrilen ve yazılan makaleler, harf inkılabı etkili olmuştur (Türe, 2013).

1936 İlkokul Programının hedefleri şu şekildedir:

1. Eğitim politikamızın temel taşı, bilimsizliği gidermektir.
2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı yurttaş yetiştirmek.
3. Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.
4. Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.
5. Milli vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.
6. Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi.
7. Milli tarihimizin sevdirmesi.
8. Türk dilinin milli bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması (İlkokul Programı, 1936'dan akt., Türkoğlu ve Sarı, 2006, s. 330).

Bu bilgilerden hareketle 1936 programında ekonomik, tarihi, dil, sosyal ve kültürel yönden ulusal değerlerin yansıtıldığı ve bir millileştirme politikasının yansıtıldığı söylenilebilir. Ayrıca bu program ile yalnızca öğrencilerin değil bütün toplumun bu kazanımları edinmesi amaçlanmıştır (Türe, 2013).

1936 programı ile 1926 programı ve öncesindeki bütün programlarda Türkçe dersi başlığı altındaki okuma, imla tahrir gibi konular ayrı birer ders olmaktan çıkarılıp tek bir Türkçe dersi olarak güncellenmiştir. Yazı dersi ise Türkçe başlığı altından alınıp ayrı bir ders olarak programda yer almıştır. Programda yine toplu öğretim ilkesi benimsenmiş, dersler arasında ilişki kurulması, öğrencilere grup çalışmaları yaptırılması gibi uygulamalar önerilmiştir. Şekil 9'da 1936 İlkokul Programı haftalık ders programı gösterilmiştir (Çelenk, 2000):

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Şekil 9. 1936 ilkokul programı haftalık ders programı

1936 İlkokul Programında okuma yazma ile ilgili olarak öğretimin Hayat Bilgisi konularına bağlı olarak yürütülmesi, çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çözümlene yönteminin kullanılmasına ilişki ibareler yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 2005). Ayrıca çözümlene yönteminin esas olması koşuluyla birleşim yönteminin de kullanılabileceği belirtilmiştir (Şahin, 2016).

2. 1. 3. 4. 1948 İlkokul Programı

1948 programı öncesinde Türkiye’de, 1936 İlkokul Programı ve Köy Mektepler Müfredatı olmak üzere iki program yürürlükteydi. Köy ve şehir programlarının aynı anda yürürlükte olması zorunlu olan ilköğretim sürecinde eğitim standartlarında farklılaşma olduğu gerekçesiyle bazı çevrelerce eleştiri almıştır. 1936 programının bu eksikliklerini gidermek ve süresi 5 yıla yükseltile köy okullarındaki eğitim durumlarını düzenlemek amacıyla 1945 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından çalışmalar başlatılmış ve yeni ilkokul programı 1948 yılında kabul edilerek yayımlanmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

1 Kasım 1948 tarihi itibarıyla uygulamaya konulan ve 20 yıl süreyle uygulanan 1948 programında, toplumsal bakımdan, kişisel bakımdan, insan ilişkileri bakımından ve ekonomik hayat bakımından olmak üzere dört ana başlık halinde ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirlenmiştir (Tertemiz, 2000).

1948 programına, 1936 programından farklı olarak çocuk gelişimiyle ilgili bir çizelge eklenmiş bunun yanında eğitim öğretimde faydalanılacak araç-gereçlerden, müze gezileri, sınıf ve okul kitaplıklarında bulunması gerekenlere ilişkin açıklamalar ve yönergeler bulunmaktadır. Bu yönüyle 1948 programının, 1936 programına göre daha ayrıntılı olarak hazırlandığı söylenilebilir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Köy ve şehir ilkokulları arasındaki nitelik sorununu ortadan kaldırmaya yönelik birtakım çalışmalar yürütülmüş ve her iki okul türüne yönelik benzer ders programları yayınlanmıştır. Şekil 10 ve Şekil 11’de bu okullardaki haftalık ders programı çizelgeleri gösterilmektedir (Tertemiz, 2000).

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden eğitimi	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Şekil 10. Şehir ilkokulları 1948 haftalık ders programı

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	6	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Matematik	4	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Tarım-İş	6	6	6	6	6
Yazı	-	1	1	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

Şekil 11. Köy ilkokulları 1948 haftalık ders programı

1948 ilkokul programına göre ilk okuma yazma öğretimi sürecine basit cümlelerle başlanması önerilir. Daha sonra bu cümleler bölünerek kelimelere, kelimeler bölünerek hecelere ve en son heceler bölünerek harflere ulaşılması hedeflenmektedir. İncelenen cümle veya kelime ilgili bol bol hikaye, tekerleme anlatılması ve çocuğun konuya dikkatini çekmek için kullanılacak ifadelerin günlük hayat ile iç içe olması tavsiye edilmiştir (Binbaşıoğlu, 2005).

Böylelikle 1936 programındaki hangi yöntemle ilk okuma yazma öğretileceği konusundaki tereddütler 1948 programıyla giderilmiş ve programda cümle yönteminin kullanılacağı kesin olarak belirlenmiştir (Şahin, 2016).

2. 1. 3. 5. 1968 İlkokul Programı

Milli Eğitim Bakanlığı, uygulamadaki 1948 programının, eğitim alanındaki hızlı gelişmelere ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun getirdiği yeni anlayışa uyamayı ve uygulamada çeşitli aksaklıklar olması gibi nedenler ile programın tekrar gözden geçirilmesini zorunlu görmüş ve harekete geçmiştir. 1961 yılında yayınlanan bir genelgeyle eğitim kurumlarından 1948 programına yönelik eleştiriler istemiş, Talim ve Terbiye Kurulu ile işbirliği yapılarak 16 kişilik bir uzman ekibiyle birlikte bu eleştiriler incelemeye alınmıştır. İnceleme sonucunda ilkokul programında yapılacak değişikliklere ilişkin bir rapor hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan rapor doğrultusunda 1962 yılında program taslağını hazırlamak üzere içerisinde köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenler, ilkokul müdür ve müfettişleri, Milli Eğitimi müdürü ve yöneticilerden oluşan 108 kişilik bir komisyon çalışmalara başlamıştır. Son olarak 35 kişilik bir uzman grubundan oluşan bir komisyona sunulan taslak, 12 Eylül 1962 tarihinde beş yıl süre ile denenip geliştirilmesi şartıyla 1962 - 1963 eğitim öğretim yılında 14 ilde seçilen 106 okulda uygulamaya konulmuş, öğretimde esneklik ilkesini esas alması, yaşantı ve deneyimlere dayanması, dersler ve ders konuları arasında ilişki kurması yönleri ile olumlu dönütler almış ve 1 Temmuz 1968 günü kabul edilerek 1968 İlkokul Programı olarak kabul edilmiştir (Koçer, 2013; Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Programda ilkokulda okutulacak dersler, haftalık ders programları ve normal öğretim, çift öğretim ve birleştirilmiş sınıflı okullara ilişkin çalışma programı örnekleri sunulmuştur. Ayrıca mihver dersler olarak kabul edilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde okutulacak her sınıf düzeyi için üniteler belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriğinde belirli günler ve haftalara da yer verilmiştir. 1968 İlkokul Programına ilişkin haftalık ders programları Şekil 12'de verilmiştir (Tertemiz, 2000):

DERSLER	SINIFLAR				
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
TOPLAM	25	25	25	25	25

Şekil 12. 1968 İlkokul haftalık ders programı

1968 programında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin esaslar 1948 programı ile aynı hükümleri içerip çözümlene yönteminin kullanılmasını içerir. Ayrıca yazının kullanımına ilişkin büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi hususunda dikkatli olunması uyarısı yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005).

2. 1. 3. 6. 1998 İlköğretim Programı

1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nın en önemli kararlarından birisi, 1974 yasasında yer almasına rağmen uygulamaya konulmayan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin kabul edilmesidir. Alınan kararlar birlikte 1997 yılında ilköğretim kesintisiz olarak 8 yıl zorunlu hale getirilmiştir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin kabul edilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı yeni ilköğretim programını hazırlamıştır. 1998 programı davranışçı yaklaşım esaslarını kabul eden ve yurt genelinde ortak ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanmış bir çerçeve programdır (Şahin, 2009).

1998 programı ile birlikte bütün sınıf düzeylerinde geçerli olmak üzere Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders saatlerinde haftada 1 saat azaltmaya gidilmiş, 4. sınıfta yabancı dil dersi uygulamaya konulmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006). Derslerin içeriğinde yer alan ünitelerin ve konuların belirlenen sırada işlenmesi zorunluluğu getirilmemiş, programda gösterilmeyen çevre özelliklerinin ünitelere sonradan da eklenilebileceği belirtilmiştir (Şahin, 2009). 1998 İlköğretim Programı haftalık ders programları Şekil 13'te gösterilmiştir (Şahin, 2013):

DERSLER	SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Fen Bilgisi	-	-	-	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	-	-	-	-	-	-	1	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	4	4	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Resim-İş	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
İş Eğitimi	-	-	-	3	3	3	3	3
Trafik ve İlk Yardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	3	3	2	2	2
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30

Şekil 13. 1998 İlköğretim haftalık ders programı

1998 programında Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde değişiklik yapılmamış, 1968 programında benimsenen yöntemler uygulanmaya devam edilmiştir (Şahin, 2013).

2. 1. 3. 7. 2005 İlköğretim Programı

1990'lı yılların sonuna gelindiğinde Türkiye'de yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte, 2004 yılında program geliştirmeye yönelik kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır. Program geliştirme çalışmalarının gereklilikleri; bilgi kavramına yönelik yeni anlayışlar, yaşam boyu öğrenme ilkesini esas alan bir eğitim anlayışının gelişmesi ve Avrupa Birliği kurallarına uygunluk olarak açıklanmıştır. 2005 programında davranışçı anlayış yerini yapılandırmacılığa bırakmış ve parçalı program anlayışı yerine sekiz yıllık kesintisiz eğitimin gerektirdiği şekilde düzenlenmiştir (Şahin, 2009). Yapılan çalışmalar neticesinde 2004-2005 eğitim öğretim yılında Ankara, Kocaeli, Van, İzmir, Bolu ve Hatay illerinde, 1 ve 5. sınıflar için hazırlanan Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe ders programları pilot uygulamaya konulmuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006). 2004 - 2005 eğitim öğretim yılında adı geçen şehirlerde 120 pilot okulda uygulanan program, 2005 - 2006 eğitim öğretim yılı ile birlikte tüm Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Çetin, 2009). Şekil 14'te 2005 programına yönelik olarak hazırlanan haftalık ders programı gösterilmiştir (Gözütok, 2013):

	DERSLER	SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
	Fen ve Teknoloji	-	-	-	4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	3
	Yabancı Dil	-	-	-	2	2	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım	-	-	-	-	-	2	2	2
	Trafik ve İlk Yardım	-	-	-	1	1	-	-	-
	Rehberlik / Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
	ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI	28	28	28	26	26	28	28	28
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil	-	-	-	2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Resim vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi	-	-	-	-	-	1	1	1
	Halk Kültürü	-	-	-	-	-	1	1	1
	Tarım / Hayvancılık Uygulamaları	-	-	-	-	-	1	1	1
	Takviye ve Etüt Çalışmaları	1	1	1	-	-	-	-	-
	SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI	2	2	2	4	4	2	2	2
GENEL TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30	

Şekil 14. 2005 ilköğretim programı haftalık ders çizelgesi

2005 programı ile birlikte okuma yazma öğretiminde köklü değişikliklere gidilmiş ve 1948 programından itibaren kesintisiz uygulanan cümle çözümlene yöntemi terkedilmiş yerine seslerin öğretilmesiyle başlanan ve en kısa sürede anlamlı bütüne ulaşmayı öngören ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. Ayrıca yazı öğretiminde de değişikliğe gidilmiş dik temel yazı yerine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik el yazısı ile öğretilmeye başlanmıştır (Şahin, 2016).

2. 1. 3. 8. 2018 İlköğretim Programı

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2016 - 2017 yılından itibaren öğretim programlarında değişiklik ve düzenlemeler yapılmasının gerekliliğini dünyada ve Türkiye’de yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri örnek göstererek açıklamıştır. Böylesine hızlı ilerleyen bir dünya düzeninde öğrencilerin de kendilerini

yenileyebilen, eğitimle kazandığı özellikleri hayatın farklı alanlarında kullanabilecek yeterli bilgi ve beceriye sahip bireyler olması gerekmektedir.

Bahsi geçen düzeyde özelliklere sahip bireyler yetiştirmek öğretim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Bu sebeple MEB, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda, çağın gerekliliklerini, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim programlarında yenilemeye gitmiştir.

Ortaokul ve lise eğitiminde yenilenen öğretim programlarına ek olarak ilkökul düzeyinde de; Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Türkçe dersleri öğretim programlarının tamamında yenilemeye gidilmiştir (MEB, 2017).

2012 - 2013 eğitim öğretim yılından itibaren 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda okutulan “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersinin adı, oyun ve spor yoluyla öğrenme temelli bir ders olması ve ortaokullarda uygulanmakta olan ders ile hem içerik hem alanda oluşturduğu algı bakımından bütünlük arz etmesi sebebiyle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2018 tarih 123 sayılı kararı ile “Beden Eğitimi ve Oyun” olarak değiştirilmiştir.

TTKB aynı tarihli kurul kararı ile haftalık ders programlarında da güncellemeye gitmiştir. Aşağıda kurul kararları sonucu oluşturulan İlkokul Ders Programı Şekil 15'te gösterilmiştir:

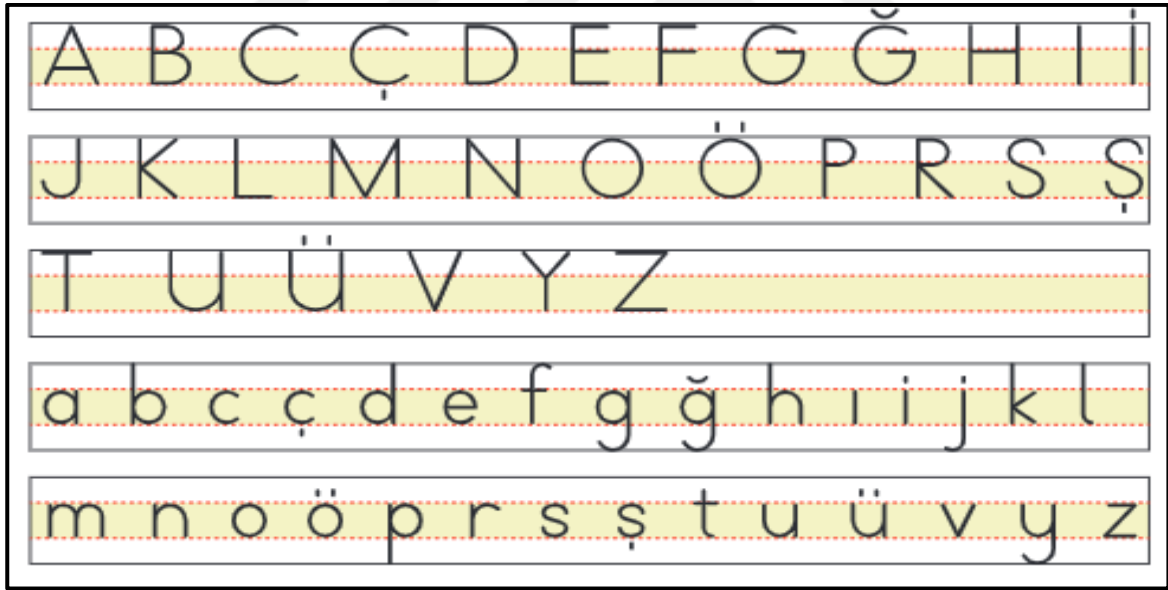
DERSLER	SINIFLAR			
	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5
Hayat Bilgisi	4	4	3	-
Fen Bilimleri	-	-	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3
Yabancı Dil	-	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
Trafik Güvenliği	-	-	-	1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2
Serbest Etkinlikler	4	2	2	-
TOPLAM	30	30	30	30

Şekil 15. 2018 İlkokul programı haftalık ders çizelgesi

MEB 2018 yılında yayımlamış olduğu programdan sonra 2019 tarih 9 sayılı kararı ile bazı ders programlarında 2019 - 2020 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değişikliğe gitmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programı içeriğinde yer alan ilk okuma yazma sürecinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma sürecinin "ses esaslı ilk okuma yazma" esası ile yürütüleceği ve dik temel harflerin kullanılacağı belirtilmiştir. İlk okuma yazma sürecinde yalnızca okuma ve yazma becerilerini kazandırmakla sınırlı kalınmadığı aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, analiz ve sentez yapma becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir süreç olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019).

Programda ayrıca ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminin uygulama aşamaları hakkında bilgiler verilmiş, kullanılacak dik temel harflerin yazım şekilleri gösterilmiştir. Aşağıda Şekil 16'da ilk okuma yazmada kullanılacak dik temel harfler gösterilmiştir:



Şekil 16. TTKB dik temel harfler

Ayrıca seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşturma çalışmalarına yönelik örnekler verilmiş, detaylı açıklamalar yapılmıştır.

2. 2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

Birden fazla sınıf düzeyinin bir araya getirilerek tek bir öğretmen tarafından öğretimin yapıldığı sınıflara birleştirilmiş sınıf (Berry, 2010), bu tarz sınıfların bulunduğu okullara ise birleştirilmiş sınıflı okul denir (Doğan, 2000). Birleştirilmiş sınıflı okullar bir gelişmişlik göstergesi olmayıp, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Japonya gibi birçok gelişmiş ülkede de var olan eğitim kurumlarıdır. (Palavan ve Göçer, 2017). Eğitimin en temel haklardan olduğu günümüz dünyasında, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ilköğretime olan erişim hızla artmakta, bu ülkelerdeki kırsal bölgelerde bulunan halkların da eğitim öğretim faaliyetlerine katılabilmesi için birleştirilmiş sınıf uygulamaları bir kolaylık sunmaktadır (Suzuki, 2012).

Dünyada birleştirilmiş sınıf uygulamaları, 19. yüzyılın ikinci yarısıyla beraber özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaygınlık göstermiştir. Sanayi devrimi döneminde şehirleşmenin de etkisiyle bu sistem terkedilip müstakil sınıflı okullara yönelim olmuştur. 1960 yılından itibaren bu okulların tamamen kaldırılması planlansa da 1980'li yıllara gelindiğinde durum tersine dönmüş ve özellikle kırsal kesimde yaşayan toplumdaki bütün bireylerin eğitim öğretimden faydalanabilmesi için birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasının yaygınlaştırılması çalışmaları başlamıştır. Genellikle küçük ilköğretim okullarında yürütülen bu uygulamalar, Finlandiya ve Avustralya gibi ülkelerde büyük ilköğretim okulları bünyesinde de bulunmaktadır. Bu durumun iki ana nedeni vardır:

1. Birleştirilmiş sınıflı okul, doğum oranı düşük ve yoğun göç veren kırsal yerleşim yerlerinde eğitim öğretim sunar. Ayrıca öğrenci miktarının stabil tutulmasıyla okulların kapanması durumunun önüne geçilmiş olur.

2. Çoklu seviye sınıfları oluşturularak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları ve bireysel ihtiyaçlarını gidermelerini sağlamak (Ludwig, 2004'den akt., Tokat İl Mem, 2015, s. 12).

Birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de eski dönemlerden bu yana var olan bir uygulamadır. Cumhuriyetin ilanından itibaren bu uygulamayı zorunlu kılan nedenlerin başlıcaları; öğrenci ve öğretmen sayılarının azlığı ve derslik sayısının yetersizliğidir (Erdem, 2015).

1930 yılında Köy Mektepler Müfredatının uygulama konulmuş ardından 1939 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şurasında köy okullarının süresinin üç yıldan beş yıla çıkarılmasıyla, beş sınıfın bir arada bulunduğu tek öğretmenli gruplara öğretmen yetiştirme işi gündeme gelmiştir. 1951 yıllarında köy okullarının durumunu incelemek üzere Türkiye'ye gelen Wofford, yaptığı çalışmalar sonucunda bir rapor hazırlamış, bu raporda sınıf sistemi yerine grup sistemini önermiştir. Grup sistemi ile 1, 2 ve 3. sınıflar bir grup olurken 4 ve 5. sınıflar da ayrı bir grup olarak düzenlenmiştir. Wofford, raporunda

birleştirilmiş sınıflı köy okullarına ilişkin bir program taslağı da sunmuştur. 1954 yılında birleştirilmiş sınıflı okullarda inceleme yapmak üzere 25 kişilik bir ekip Amerika'ya gönderilmiş, yaptıkları incelemeler sonucunda Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağını oluşturmuşlardır. Bu taslak Bolu denem okullarında uygulanmıştır. Wofford'un görüşleri ve ülke çapında Bolu iline yönelik benzer uygulamalardan alınan görüşler doğrultusunda 1962 Program Taslağı oluşturulmuş daha sonra 1968 İlkokul Programı hazırlanmıştır (Tokat İl Mem, 2015).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını daha etkili duruma getirebilmek için birçok kez çalışmalar yürütülmüştür. 2000 yılına kadar bu okullar için ayrı bir program uygulanırken 2000-2001 eğitim öğretim yılı ile birlikte bu uygulama kaldırılmış ve müstakil sınıflarda yer alan hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler programlarının birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmasına karar verilmiştir (Şahin, 2012).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları halen devam etmekte olup, 2016-2017 eğitim öğretim yılına ait öğretmen ve öğrenci sayıları şekil 17'de gösterilmiştir (URL-2, 2017).

SINIFLAR	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI
2 Sınıf bir arada	4423	98.732
3 Sınıf bir arada	449	6.627
4 Sınıf bir arada	1731	31.165
TOPLAM	6603	136.524

Şekil 17. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen ve öğrenci sayıları

Çalışmanın yürütüldüğü Ardahan ilinde son 5 yıllık süreçteki birleştirilmiş sınıflı okul sayılarının mevcut ilkokul sayılarına oranı şekil 18'de gösterilmiştir (Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019):

DÖNEM	Birleştirilmiş Sınıflı Okul Sayısı	Mevcut İlkokul Sayısı	Oranı (%)
2014-2015	44	94	46,81
2015-2016	41	90	45,56
2016-2017	40	88	45,45
2017-2018	29	75	38,67
2018-2019	33	76	43,42

Şekil 18. Ardahan ili birleştirilmiş sınıflı okul sayılarının mevcut ilkokul sayılarına oranı

2. 2. 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “ İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” gereği 1,2,3 ve 4. sınıflar ilkokul 5,6,7 ve 8.sınıflar ortaokul kapsamına alınmıştır (MEB, 2014). Birleştirilmiş sınıflı okullar, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının ilk 4 yıllık ilkokul sürecine yönelik bir yapılandırma (Erdem, 2015). Birleştirilmiş sınıfların öğretmen ve derslik sayısına göre oluşturma şekilleri Talim ve Terbiye Kurulunun 2014 tarihli kararına göre şekil 16’da sunulmuştur:

Öğretmen Sayısı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
1	(1+2+3+4)			
2	(1+2)		(3+4)	
2	(1)	(2+3+4)		
2	(1+2+3)			(4)
3	(1)	(2+3)		(4)
3	(1+2)		(3)	(4)
3	(1)	(2)	(3+4)	

Şekil 19. Birleştirilmiş sınıf oluşturma biçimleri (Erdem, 2015; MEB, 2014)

Tek Öğretmenli Okul: 1,2,3 ve 4.sınıflar birleştirilerek tek öğretmen tarafından okutulur. Yönetim açısından en zor birleştirilmiş sınıf uygulamasıdır. Bu sınıflarda bütün kazanımlar için etkinlik yaptırmak diğer birleştirilmiş sınıf uygulamalarına göre daha zordur.

İki Öğretmenli Okul: Normal şartlarda 1 ve 2. sınıflar bir arada 3 ve 4. sınıflar bir arada olacak şekilde uygulanması tavsiye edilmiştir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi nedenler dikkate alınarak (1), (2+3+4) veya (1+2+3), (4) şeklinde uygulama yapılabilir.

Üç Öğretmenli Okul: 1 ve 4. sınıfların bağımsız, 2 ve 3. sınıfların bir arada okutulması önerilmektedir. Ancak yine öğrenci sayısı ve derslik sayısı gibi etkenler göz önüne alındığında (1+2), (3) ve (4) ya da (1), (2) ve (3+4) şeklinde uygulanabilir (Erdem, 2015).

2. 2. 2. Birleştirilmiş Sınıflarda Haftalık Ders Programları

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 30/04/2014 tarih ve 15 sayılı kararı gereğince 2015 - 2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla tek öğretmenli, iki öğretmenli ve üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması öngörülen haftalık ders programları sırasıyla şekiller halinde verilmiştir. Şekillerde küçük harflerle yazılan dersler ödevli dersleri, büyük harflerle yazılan dersler öğretmenli dersleri ifade etmektedir (MEB, 2014):

GÜNLER	SINIFLAR			
	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
PAZARTESİ	HAYAT BİLGİSİ			Sosyal Bilgiler
	Türkçe	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe	Türkçe
	Matematik	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler			DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
	SERBEST ETKİNLİKLER			İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
SALI	Hayat Bilgisi			SOSYAL BİLGİLER
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe	Türkçe
	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE	TÜRKÇE
	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik	Matematik
	GÖRSEL SANATLAR			İNSAN HAKLARLYURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler			
ÇARŞAMBA	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Fen Bilimleri	
	Türkçe	Türkçe	FEN BİLİMLERİ	
	Serbest Etkinlikler	YABANCI DİL	Yabancı Dil	Yabancı Dil
	Matematik	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER			Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	Serbest Etkinlikler			TRAFİK GÜVENLİĞİ
PERŞEMBE	HAYAT BİLGİSİ			Sosyal Bilgiler
	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE	TÜRKÇE
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe	Türkçe
	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik	Matematik
	Serbest Etkinlikler	Yabancı Dil	YABANCI DİL	YABANCI DİL
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER			
CUMA	Hayat Bilgisi		FEN BİLİMLERİ	
	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE	TÜRKÇE
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe	Türkçe
	Matematik	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK
	MÜZİK			
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER			

Şekil 20. Tek öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı

GÜNLER	SINIFLAR		SINIFLAR	
	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
PAZARTESİ	HAYAT BİLGİSİ		HAYAT BİLGİSİ	Sosyal Bilgiler
	Türkçe	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE
	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE	Türkçe
	Matematik	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK
	GÖRSEL SANATLAR		YABANCI DİL	Yabancı Dil
SALI	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ
	Hayat Bilgisi	Türkçe	FEN BİLİMLERİ	Türkçe
	TURKÇE	TURKÇE	TURKÇE	TURKÇE
	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK	Matematik
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER
ÇARŞAMBA	SERBEST ETKİNLİKLER		GÖRSEL SANATLAR	
	Türkçe	TURKÇE	Hayat Bilgisi	SOSYAL BİLGİLER
	TURKÇE	Türkçe	FEN BİLİMLERİ	
	Matematik	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK
	MUZİK	MUZİK	Serbest Etkinlikler	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
PERŞEMBE	SERBEST ETKİNLİKLER	Yabancı Dil	MUZİK	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	SERBEST ETKİNLİKLER	
	HAYAT BİLGİSİ		Fen Bilimleri	
	TURKÇE	Türkçe	Türkçe	TURKÇE
	Türkçe	TURKÇE	TURKÇE	Türkçe
CUMA	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik
	MUZİK		Serbest Etkinlikler	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
	Hayat Bilgisi		HAYAT BİLGİSİ	Sosyal Bilgiler
	Türkçe	TURKÇE	TURKÇE	Türkçe
CUMA	TURKÇE	Türkçe	Türkçe	TURKÇE
	MATEMATİK	Matematik	Matematik	MATEMATİK
	SERBEST ETKİNLİKLER		Oyun ve Fiziki Etkinlikler	TRAFİK GÜVENLİĞİ
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Oyun ve Fiziki Etkinlikler

Şekil 21. İki öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı

GÜNLER	SINIFLAR			
	1.SINIF	2 VE 3.SINIFLAR		4.SINIF
PAZARTESİ	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ		SOSYAL BİLGİLER
	TURKÇE	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE
	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE	TURKÇE
	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK
	GÖRSEL SANATLAR	Yabancı Dil	YABANCI DİL	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
	SERBEST ETKİNLİKLER	GÖRSEL SANATLAR		MUZİK
SALI	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ		FEN BİLİMLERİ
	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE	FEN BİLİMLERİ
	TURKÇE	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE
	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK	TURKÇE
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	MUZİK		YABANCI DİL
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER		GÖRSEL SANATLAR
ÇARŞAMBA	TURKÇE	TURKÇE	Fen Bilimleri	SOSYAL BİLGİLER
	TURKÇE	Türkçe	FEN BİLİMLERİ	MATEMATİK
	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	YABANCI DİL	Yabancı Dil	YABANCI DİL
	MUZİK	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER		İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASI
	SERBEST ETKİNLİKLER	SERBEST ETKİNLİKLER		TRAFİK GÜVENLİĞİ
PERŞEMBE	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ		FEN BİLİMLERİ
	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE	TURKÇE
	TURKÇE	TURKÇE	Türkçe	TURKÇE
	MATEMATİK	Matematik	MATEMATİK	MATEMATİK
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER		İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASI
	SERBEST ETKİNLİKLER	SERBEST ETKİNLİKLER		DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ	FEN BİLİMLERİ	SOSYAL

Şekil 22. Üç öğretmenli sınıflar birleştirilmiş sınıf haftalık ders programı

2. 2. 3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme Öğretme Süreçleri

Birleştirilmiş sınıflarda dersler, bağımsız sınıflardan farklı olarak öğretmenli ve ödevli dersler şeklinde işlenir (Doğan, 2000).

Öğretmenli dersler, öğretmenin öğrencilerle doğrudan ilgilendiği, öğrenci çalışmalarına diğer gruptan daha fazla zaman ayırdığı derslerdir. Bu derslerde öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıklarında anlamakta güçlük çektiği konulara öncelik vermeli ve ödevli derslerle bir bütün halinde işlemelidir (MEB, 2014).

Öğretmenli derslerde öğretmen bir rehber görevinde olmalı ve öğrencilere yol göstericilik yapmalı, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları konuları bu derste işlemeli ve ödevli saatlerde de yapılan çalışmaları değerlendirmelidir (Şahin, 2012).

Öğretmenli dersler, birleştirilmiş sınıf tecrübesi olmayan öğretmenler için zor olabilir. Ancak günlük çalışma planlarını oluşturan, öğretmenli ve ödevli derslere yönelik programlı etkinlikler hazırlayan öğretmenler öğrencilerine kendi kendine çalışabilme yetenekleri kazandırabilir (Doğan, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenin önceden planlamış olduğu etkinlikler doğrultusunda öğrencilerin kendi kendilerine yapmış oldukları çalışmalar ödevli dersler olarak isimlendirilir (Samancı, 2016).

Ödevli derslerde öğretmen dersin ilk 5-10 dakikası öğrencilere yapacakları çalışmalarla ilgili açıklamalarda bulunur. Daha sonra diğer grupla öğretmenli derse başlar. Ancak öğretmen, ödevlendirilmiş grubu takibi elden bırakmamalı, grupta dikkati dağılan öğrencileri uyarmalı, bireysel yardıma ihtiyacı olan öğrencilere fırsat buldukça yardımcı olmalıdır. Öğretmen ders bitimine son 5-10 dakika kala ödevli grubun çalışmalarını kontrol etmeli ve çalışmalarını tamamlamalarında öncü olmalıdır (Doğan, 2000).

Ödevli derslere başlanmadan önce öğretmenler öğrencilerin çalışmalardan gerekli kazanımları edinebilmeleri için, etkinlikler öncesinde öğrencilere gerekli açıklamaları yapmalı, öğrencilere kendi kendine ve grupla çalışma tekniklerini kazandırmalı ve mutlaka öğrenci çalışmalarını öğrencilerle birlikte değerlendirmelidir (Şahin, 2012).

Ödevli derslerde amaç öğrencileri meşgul edip susmalarını sağlamak değil, onların kendi kendilerine çalışarak birşeyler öğrenmelerini sağlamak ve büyük küçük bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır (MEB, 2014).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında gerek öğretmenli derslerde gerekse de ödevli derslerde öğrenciler seviye ve ilgi grupları halinde çalıştırılabilir (Erdem, 2015).

Seviye Grupları: Eğitimin her döneminde olduğu gibi ilkökul düzeyinde de öğrencilerde gelişimsel ve öğrenme düzeyleri açısından farklılıkları olabilir (Samancı, 2016). Belirli bilgi ve beceri alanlarında birbirleriyle yakın düzeyde bulunan öğrencilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan gruba seviye grubu denir (Şahin, 2012). Seviye grupları bütün derslerde uygulanmamalı özellikle ifade beceri derslerinden olan Türkçe ve Matematik derslerinde uygulanmalıdır (Samancı, 2016). Örneğin 1, 2 ve 3. sınıf matematik dersinde geri kalmış bir 3. sınıf öğrencisi aynı düzeydeki bir 2. sınıf öğrencisiyle bir seviye grubu oluşturabilir (Erdem, 2015).

İlgi Grupları: Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin mihver ve ifade beceri derslerinde ilgi duydukları alanlara ilişkin sınıf mevcuduna göre 3 - 5 kişiden oluşan gruplara denir (Samancı, 2016). Oluşturulan gruplarla proje ve deneysel çalışmalar yapmak, araştırma

ve gözlem yapmak amaçlanır. İlgili grupları, öğrencilerin yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğinden öğretmenler bu konuya önem vermelidir (Erdem, 2015).

Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan seviye ve ilgi gruplarının yarar ve sınırlılıkları şunlardır (Erdem, 2015; Samancı, 2016):

Yararları:

Öğrencilere belirli bir plan doğrultusunda birlikte iş yapabilme becerileri kazandırır.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konuları öğrenmesini sağlar.

Öğrencilerde sosyalleşme, paylaşma ve yardımlaşma bilinci geliştirir.

Sorumluluk alma, liderlik, tartışma, eleştirme gibi becerilerin gelişmesini sağlar.

Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantıları sunmasının yanında, farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşma anlayışı kazandırır.

Sınırlılıkları:

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını tam olarak tespit edemeyebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların genellikle köylerde olması sebebiyle etkinliklerde gerekli araç-gereçlerin temini sağlanamayabilir.

Yeterli zamanın olmaması grup çalışmalarını sınırlayabilir.

Öğrencilerin grup çalışmalarına daha öncesinde çalışmamış olmaması çalışmanın etkililiğini kısıtlayabilir.

2. 2. 4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Yararları ve Sınırlılıkları

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de halen birçok ilde devam etmekte olan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yararlarının yanında sınırlılıklarının da bulunduğu görülmektedir. Bu uygulamanın yararları ve sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2000; Erdem, 2015; Kuzu ve Aslan, 2012; Kılıç ve Abay, 2009; Samancı, 2016; Sezer, 2010; Şahin, 2012; Yıldız ve Köksal, 2009):

Yararları:

Birden çok sınıfın bir arada eğitim görmesi öğretmen kaynağının kullanımında ülke ekonomisine fayda sağlamaktadır.

Bütün yerleşim yerlerine beş derslikli okullar yapmak yerine 1 - 2 derslikli okullar yapılarak daha çok yerleşim yerine okul yapma olanağı sunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerin farklı yaş gruplarından oluşması, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme ve işbirliği kurma becerileri geliştirmelerine fırsat vermektedir.

Öğrencilerin ödevli derslerde kendi kendine çalışmaları, onlarda kendini yönetme, planlı çalışma ve kendi kendine öğrenme gibi kazanımların elde edilmesini sağlar.

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları öğrencilerin bir alt sınıfa dair öğrenme eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesini kolaylaştırmaktadır.

Sınırlılıkları:

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarını arttırmaktadır.

Öğretmenlerin ders içi etkinliklere yönelik yapacağı hazırlıklar artmaktadır.

Bu okullarda genellikle göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri görev yapmakta ve deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar neticesinde eğitim öğretim hedeflerinin tamamına ulaşmak güçleşmektedir.

Birden fazla grubun bir arada bulunması sınıf yönetimini zorlaştırmakta, bir grupta ders işlenirken diğer ödevli grup dersi bölebilmektedir.

Programda belirtilen kazanımların tamamına ulaşmak güçleşmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda bulunan öğrenciler, bağımsız sınıflardaki öğrencilere göre öğretmenleriyle daha düşük düzeyde iletişime geçmektedir.

Köy ve kırsal yerleşim yerlerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda fiziki alt yapı ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklı sorunlar olabilmektedir.

Genellikle bağımsız sınıflarda eğitim öğretime ilişkin lisans eğitimi alan öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasına uyum sağlayamamanın yanında köy şartlarından da olumsuz etkilenebilmektedir.

2. 2. 5. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenler

Kırsal yerleşim yerlerine ait olan birleştirilmiş sınıf uygulaması görevli öğretmenin desteğini gerektiren bu destek dahilinde verim sağlanabilen bir uygulamadır (Şahin, 2012). 21. yüzyılda bir Türkiye hatta dünya gerçeği olan birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi dönemlerinde bu görevi yerine getirebilecek şekilde yetiştirilmeleri önem arz etmektedir (Erdem, 2015). Bu nedenle hizmet öncesi lisans eğitim dönemi ders programında yer alan “ Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersine gereken önem verilmelidir (Genç, 2012).

Genellikle köy yerleşim yerlerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda göreve başlayan sınıf öğretmenleri öncelikle bulunduğu köyü ele almalıdır. Köyün tarihçesi, coğrafi durumu, ekonomik yapısı, kültürel yapısı öğretmenin ele alması gereken konulardandır (Erdem, 2015).

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve mesleki yeterlilikler

arasında temel olarak farklılık yoktur. Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Komisyonu tarafından belirlenen bir öğretmende bulunması gereken özellikler; Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlilikler ve tamamlayıcı mesleki yeterlilikler şeklinde sıralanmış, bu yeterliliklerin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerde de bulunması belirtilmiştir (Samancı, 2016).

Birleştirilmiş sınıflı okulda görev yapan bir sınıf öğretmeni, eğitim-öğretim sürecinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için bahsi geçen genel yeterliliklere sahip olmanın dışında, çeşitli toplantılar ve etkinlikler yoluyla velilerin de katılımını sağlamalı, köy halkıyla sürekli iletişim halinde olarak köyün gelişmesinde önderlik rolü üstlenmelidir (Genç, 2012).

2. 3. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Okuma-yazma, eski ve yeni kuşaklar arasında bilgi ve deneyimleri aktaran bir köprü olmanın yanı sıra kuşaklar arasındaki haberleşme ve anlaşmada etkili bir araçtır. İnsan hayatında bu denli önem arz eden okuma yazma becerilerini kazandıran öğretim faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken birçok husus bulunmaktadır. Nitekim okuma yazma öğretimi yalnızca Türkçe dersinde başarı sağlamak için edinilmeyip, birçok dersin kazanımlarının elde edilmesinin ön şartları arasında yer almaktadır. Bu nedenle okuma yazma, yalnızca ilkökul 1. sınıfta birkaç aya sığdırılan bir faaliyet olarak düşünülmemeli, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmalıdır (Öz, 1999).

Akyol'a (2015) göre ilk okuma ve yazmanın temel amaçları şunlardır: Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma gibi temel becerileri kazandırarak Türk dilini sevdirmek, noktalama işaretleri ile ilgili bilgileri kavratmak, öğrencilerin sözel anlatım becerilerini güçlendirerek, yazılı anlatıma hazır hale getirmek, büyük ve küçük harflerin yazılışlarını kavratarak, yazma becerilerini geliştirmek, bireye okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak, Kelime hazinesini geliştirerek, düzeyine uygun hikaye ve masalları anlatabilme becerisi kazandırmaktır.

Çağdaş toplumlarda, bireyin kendi çalışma alanında ilerleyerek önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisiyle mümkün olmakta bu nedenle ilk okuma yazma sürecinde hedef sadece çocuğa okuma yazma becerisini kazandırmak olmamalı, çocuğun aynı zamanda okuduğunu anlaması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği kazandırmak olmalıdır (Çelenk, 2007).

2. 3. 1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Özellikleri

Altı yaş civarında okula başlayan çocukların okuma yazma becerilerini kazanabilecek olgunlukta olduğu kabul edilse de öğrenciler arasında bireysel farklılıklar

olduğu unutulmamalı ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları bu faktörler göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir (Öz, 1999). Bu yaş dönemi çocuklarda bencillik ve övülme arzusu üst düzeydedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine karşı sabırlı ve hoşgörülü olmalı, onların güzel davranışları sonucunda “aferin”, “çok güzel çalışmışsın” gibi telkin edici sözlerde bulunmalıdır. Ayrıca bu dönem küçük kas becerileriyle ilgili çocukta gelişimin yoğun olarak yaşandığı bir zaman dilimi olması açısından öğretmen rehberlik etmeli aşırılığa kaçmadan uygun etkinliklerle bu gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olmalıdır (Akyol, 2015).

Çocuğun disiplinli bir eğitim öğretim yaşantısıyla ilk kez tanıştığı birinci sınıfta, öğretmen çocuğu okuldan soğutmamalı, ona aile yuvasının sıcaklığını hissettirmelidir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bol bol oyun etkinliklerine yer verilmeli, çocuğun süreçten sıkılmaması sağlanmalıdır (Gözüküçük, 2016).

Bu dönemde öğrencilerin sadece okuma yazma becerilerinin gelişmesi ön planda tutulmamalı, dil becerilerinin gelişimine de önem verilmelidir. Televizyon okul dönemi çocuğunun toplumsallaşmasında ve dilsel becerilerinin gelişmesinde önemli bir etken olup, bilinçli bir şekilde kullanıldığında etkili bir iletişim aracı olacaktır (Çelenk, 2007).

Türkiye’de uygulanmakta olan 12 yıllık eğitim sisteminin en önemli ve ilk halkası olan birinci sınıfta, öğrenci okula küstürülmemeli, başarısız olduğunda sınıfın bir köşesine itilmemeli, cesaretlendirilmelidir. Ayrıca bu sürece aileler de dahil edilerek okul-aile işbirliği içerisinde çocuğa nitelikli öğrenme ortamları sunulmalıdır (Gözüküçük, 2016).

2. 3. 2. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

2. 3. 2. 1. Bireşim Yöntemi

Bireşim yönteminde, okuma yazma öğretimine sesli harflerin öğretimiyle başlanır. Sesli harflerden sonra 21 sessiz harf verilir. Harf verilme sırası kolaydan zora olacak şekilde sıralanır. Harf öğretiminde öncelikle büyük harfin okunması ve yazımı öğretildikten sonra aynı işlem küçük harfte de uygulanır. Daha sonra öğretilen sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harfler getirilerek heceler oluşturulur. Bu şekilde heceler çoğaltılarak kelimeler, kelimeler çoğaltılarak cümleler oluşturulur. Bu bağlamda bireşim yönteminde harf, hece, sözcük, cümle ve serbest okuma aşamalarının olduğu söylenilebilir (Çelenk, 2007).

Bireşim yöntemi, öğrencilerin harfleri birleştirirken, harflerin anlamlarını kavrayamaması, öğrencilerin heceleyerek okuması ve sık sık geri dönüşler yapması, ünsüz harflerin tek tek okunurken sorun yaşanması, anlamı olmayan hecelerin sürekli

tekrar edilmesiyle öğrencide okumaya karşı bir bıkkınlık durumunun oluşması, öğrencilerin harfleri heceleyerek yazdıkları için yavaş yazdıkları eleştirilerini almıştır (Şahin, 2016).

2. 3. 2. 2. Çözümleme Yöntemi

Temelini Gestalt psikolojisinin bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesinden alan çözümleme yönteminde okuma yazma öğretimi çocuk için anlam içeren cümlelerin öğretilmesiyle başlar. Zaman içerisinde cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünerek harfler çocuğa sezdirilmeye çalışılır. Cümle çözümleme yönteminin; öykü çözümleme, cümle çözümleme ve kelime çözümleme olmak üzere üç alt tekniği bulunmaktadır (Çelenk, 2007).

Çözümleme yöntemi, okuma yazma sürecini uzatarak nisan-mayıs aylarında sonlandırması ve öğrencilerin öğrendiklerini tam olarak pekiştiremeden yaz tatiline gitmeleri, cümleleri anlamadan ezberle okuma-yazma durumlarının olması gibi eleştiriler almıştır (Şahin, 2016).

2. 3. 2. 3. Karma Yöntem

Karma yöntem, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin üstünlüklerinin ele alınması ve bu yöntemlerin sınırlılıklarının azaltılması amacıyla geliştirilmiş bir okuma yazma yöntemidir (Şahin, 2016). Bu yöntemde öğretime cümle, cümlecik ya da kelimedenden başlanmakta ve ardından hece ve harflerin tanıtımına geçilmektedir. Cümle, kelime, hece ve harf aynı anda öğretilmektedir. Bu uygulamanın gerekçesi, çözümleme yöntemindeki zaman alıcı faaliyetlerin önüne geçmek ve bireşim yönteminin eksikliklerini gidermek olmuştur (Çelenk, 2007).

Karma yöntem, öğrencilerde karmaşa yaratması, okuma yazma sürecini hızlandırır da doğru ve anlamlı okuma konusunda çocuğu tam olarak geliştirmedeği, normalden çok hızlı tamamlanan bu sürecin öğrencilerde kelime telaffuzlarında yanlışlıklar yapma durumunu arttırdığı görülmüştür (Şahin, 2016).

2. 3. 2. 4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Son yıllarda PISA ve UNESCO gibi kuruluşların okuma yazma öğretimi üzerine yaptığı çalışmalar, birçok ülkenin okuma öğretim yöntemlerini sorgulamasına neden olmuş ve yeni öğretim yöntemlerinin gerekliliğine ihtiyaç duyulmuştur (Bay, 2010).

Türkiye’de de bu araştırmaların sonuçları incelemeye alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren geleneksel eğitim anlayışının çağın gereksinimleri açısından yetersiz olması sebebiyle öğrenci merkezli yaklaşımları temel alan

yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiştir. 2004 yılı taslak programıyla pilot çalışmalar yapılmış ve 2005 - 2006 eğitim öğretim yılında yurt genelinde yeni programlar uygulanmıştır. Bu çalışmayla Türkçe dersi içerisinde bulunan ilk okuma yazma öğretim programı da değiştirilmiş ve yaklaşık yarım asır kullanılan cümle yöntemi terk edilerek ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya başlamıştır. Ayrıca bu yöntemle birlikte dik temel yazı kaldırılarak bitişik eğik el yazısı öğretimine başlanmıştır (Çelenk, 2007; Şahin, 2016).

2005 programında ses temelli cümle yönteminin özelliklerine de yer verilmiş, bu yöntemle okuma yazma öğretiminin beş öğrenme alanıyla birlikte (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) yürütüleceği, okuma yazma öğretimine seslerle başlanılacağı ve seslerin birleştirilmesiyle anlamlı yapıların oluşturulacağı, yeni yöntemin Türkçenin ses yapısına olan uygunluğu gibi özelliklerinden bahsedilmiştir (Çelenk, 2007).

Gözüküçük'e (2016) göre ses temelli okuma yazma öğretiminin ilkeleri şunlardır:

Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.

Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.

Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

Somut öğelerden yararlanılmaya çalışılmalıdır.

Hece tablosu kullanılmamalıdır

Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.

2. 3. 2. 4. 1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar takip edilerek gerçekleştirilir (MEB, 2019):

İlk okuma yazmaya hazırlık: İlk okuma yazmanın birinci basamağı olan bu aşamada öğrencilere harfler verilmeden önce doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan seslerin verildiği dinleme eğitimi çalışmaları, yazmaya başlamadan önce kasların gelişimi için yapılan parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, öğrencilerde kullandıkları elin gelişimini sağlayan ve harflerdeki yön kavramını oluşturabilmeleri için yardımcı olan boyama ve çizgi çalışmaları verilir.

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme: Öncelikle sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmeye yönelik çalışmalar yapılmalı bu çalışmalarda şarkı, bilmece ve tekerlemelerden faydalanılmalıdır. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kurlmaları sağlanmalıdır. Ses harf ilişkisi verildikten sonra harfin yazımına geçilmeli öncelikle büyük harf ardından küçük harfin yazımı birlikte gösterilmelidir. Harf grupları ve harflerin öğrenciye verilmiş sırası şekil 23'de sunulmuştur:

DİK TEMEL HARF GRUPLARI		
1. GRUP	e l a k i n	E L A K İ N
2. GRUP	o m u t ü y	O M U T Ü Y
3. GRUP	ö r i d s b	Ö R İ D S B
4. GRUP	z ç g ş c p	Z Ç G Ş C P
5. GRUP	h v ğ f j	H V Ğ F J

Şekil 23. Dik temel yazı harf grupları

Birinci harf grubunun ikinci harfi olan “l” öğretiminden sonra hece öğretimine geçilmeli, hece öğretimi sırasında büyük harf kullanılmamalıdır. Harfler ilerledikçe her zaman önce kapalı hecelere ardından açık hecelere ulaşılmalıdır. Hecelerden kelimeler oluşturulurken öğrencinin anlamını bildiği kelimelerin oluşturulmasına önem gösterilmelidir. Kelimelerden cümleler oluşturulurken öğrencilerin öğrendiği kelimelerle oluşturulmasına özen gösterilmeli, cümle içerisinde öğrencinin öğrenmediği harfleri içeren görseller kullanılmamalıdır. Öğrencilere metinler sunulurken, bu metinlerin anlamlı cümlelerden kurulmasına dikkat edilmelidir

Bağımsız Okuma ve Yazma: Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra en az iki hafta süreyle temaya başlanmamalı, öğretmen rehberliğinde sesli ve sessiz okuma anlama çalışmaları yapılmalıdır. Bu süreçte okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma ve bilmeceler kullanılabilir.

2. 4. Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi

Öğretmenin öğrencisiyle çoğu kez birebir ilgilendirmesini gerektiren ilk okuma süreci birleştirilmiş sınıf uygulamalarında önemli sorundur. Nitekim bu sınıflarda öğretmenli ve ödevli derslerin olması öğrencilerin çoğu kez bireysel çalışmalar yapmasını gerekli kılmıştır (Çelenk, 2007). Farklı seviye gruplarından oluşan birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin yükü artmakta ve öğretmen ilk-okuma yazma sürecine gereken vakti ayıramamaktadır (Aybek ve Aslan, 2014).

İlkokul programları incelendiğinde 1. sınıflar için Türkçe dersinin haftalık 10 saat olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Bağımsız sınıflarda dahi öğretmenleri zorlayan bir süreç olan ilk okuma yazma öğretimi, birleştirilmiş sınıflı okullarda bu sürenin yarı yarıya inmesiyle daha zorlayıcı olacağı bir gerçektir (Aktay, 2016). Bu durumda, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmenler ders planlarını birinci sınıf öğrencilerinin süreç içerisindeki durumlarını göz önünde bulundurarak yapmalı, ödevlendirilmiş olan birinci sınıf öğrencilerini takip etmeli, öğrencilerin kendi kendilerine yapabilecekleri çizgi çalışmalarını ödevli derslere denk getirmelidirler. Ayrıca ödevli derslerin sonunda öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalar değerlendirilmeli ve öğrenciye geri dönüt vermeli, öğrenciler ödüllendirilerek teşvik edilmelidir (Çelenk, 2007).

Türkiye’de sınıf öğretmeni olarak atanan adayların çoğu doğu illerindeki köy okullarında göreve başlamaktadırlar (Aktay, 2016). Bu yörelerde, öğrenciler tarımsal faaliyetlerde çalışmakta, veliler eğitime beklenen katılımı göstermemekte ve hatta bazı köylerde Türkçe anadil olarak konuşulmamaktadır (Kaya ve Taşdemirci, 2009).

Anadilin Türkçe olmadığı bir bölgede göreve başlayan öğretmen öncelikle öğrencilerinin Türkçeyi kullanabilme düzeylerini incelemeli ve öğrencilerin konuşmayı öğrenmesini beklemeden tıpkı normal sınıftaymış gibi eğitim öğretim faaliyetlerine başlamalıdır. Öğretmen durumu genel hatlarıyla ele almalı ve öğrencilerin okul dışında da Türkçe konuşmasına yönelik faaliyetlerde bulunmalı, görsel kartlar oluşturmalı, oyun ağırlıklı dersler yapmalı, çizgi film izletmeli, Türkçeyi bilen öğrencilerle bilmeyen öğrencileri bol bol iletişimde bulunduracak çalışmalar yürütmeli, kısa cümlelerden oluşan fişler düzenleyerek bunu okulda görünür yerlere asmalıdır (Çelenk, 2007; Taşkaya, 2016).

2. 5. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan literatür taraması genel hatlarıyla birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yöneliktir.

2. 5. 1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaya (2005) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik sebepleri arasında; hizmet öncesinde adayların iyi yetiştirilmediği, ailelerin sürece olan ilgisizliği, zaman yetersizliği, öğrencilerle

bireysel olarak ilgilenilememesi ve öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamaması gibi bulgulara ulaşmıştır.

Yıldırım'ın 2008'de yapmış olduğu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmenli ders saatlerini yeterli bulmadıklarını ayrıca denetim elemanlarınca yapılan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ilk okuma sürecinde bazı harflerin yazımında karmaşa yaşadıklarını, bitişik eğik yazıyı öğrenmede güçlük yaşasalar da daha düzgün yazma becerisi kazandıklarına dair bulgular edinmiştir.

Aybek ve Aslan (2014) çalışmalarında, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde okuduklarını anlamada; hece, kelime ve cümle oluşturmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Durumun çözümüne ilişkin olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmenlere birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini, birleştirilmiş sınıflı okulların kaynak eksikliğini gidermek amacıyla bu okullara araç-gereç temin edilmesini önermişlerdir.

Açan (2015) çalışmasında, öğrencilerde Türkçenin yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak özellikle ilk harf grubunda öğretim sürecinin 2 - 3 hafta kadar uzadığını, ikinci harf grubunda da benzer sorunların yaşandığını, ilkökul programının birleştirilmiş sınıfın yapısına uymadığı, ailelerin sürece katkılarının olmadığını belirtmiştir.

Coşkun'un 2018'de yapmış olduğu çalışmasında ilk okuma yazma sürecinin ardından bağımsız sınıflar ile birleştirilmiş sınıflar açısından karşılaştırmış, öğrencilerde okuma becerisinde farklılık bulunmazken okuduğunu anlamada bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğunu saptamıştır.

Literatür birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak incelendiğinde sayılı çalışmalar elde edilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarında karşılaştığı sorunlara yönelik olan çalışmalarda incelenmiştir.

Özben 1997'de yaptığı çalışmasında, uygulanmakta olan programın birleştirilmiş sınıf uygulamalarına uygun olmadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının gerek zaman yetersizliği gerek programın içeriği itibari ile karşılanamadığı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu sınıfların öğretimi ve yönetimi ile ilgili yeterli deneyim, bilgi ve beceri sahibi olmadıkları, öğretmenlere, bitirdikleri yüksek öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflı ilkokullara yönelik olarak yeterli bilgi ve becerilerin verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Dursun (2006) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenemediklerini, velilerin ilgisiz olduklarını, zamanın yetmemesinden dolayı hedeflere tam olarak ulaşamadığını, büyük öğrencilerin küçükle

üzerinde hakimiyet kurduklarını, ödevli derslerde öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız ve Köksal (2009) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler arasında paylaşma ve işbirliği anlayışlarının güçlendiğine, ancak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanan programların bağımsız sınıf programlarından farklı olması ve öğrenci seviyelerine göre düzenlenmiş bir programın gerekliliğine, kaynakların yetersizliğine, sınıfların ısınması ve temizlik problemlerinin varlığına ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliklerine değindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç ve Abay (2009) çalışmasında, birden çok sınıfın bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş eğitim uygulayamadıklarına, yeni mezun olan öğretmenlerin yeterli deneyime sahip olamadıkları için birçok konuda yetersiz kaldıklarına, öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflara yönelik uygulama eğitiminin yapılmasının gerektiğine, birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik esnek bir program anlayışının bakanlıkça uygulanmasının gerekliliğine gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Döş ve Sağır (2013) yapmış oldukları çalışmada, birleştirilmiş sınıflı okulların en temel problemlerinin merkezden uzak yerleşim yerlerinde olmasına ve bu uzaklıktan dolayı merkezdeki yöneticilerin bu okullara yönelik gereken hassasiyeti gösteremediklerine, okulların fiziki olarak eski okul binalarına sahip olması ve laboratuvar gibi eğitim alanlarından yoksun olduğuna, ders araç-gereçlerinin yetersiz oluşuna, okullardaki büro işlemlerini yürütecek personelin bu işlemlerle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Elma (2013) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflı bir okuldaki öğretmenin hem öğretmenlik yapması hem de bağımsız sınıflı okullarda birden çok kişinin yaptığı işleri tek başına yapmakta güçlük çektiği 1. sınıf dışındaki bazı öğrencilerin de okuma yazma bilmemesi nedeniyle başarılı öğrencilere fazla vakit ayıramaması, ödev kontrolünde sorun yaşanması ve programın gerisinde kaldıklarına yönelik bilgiler edinmiştir. Ayrıca bazı okullarda tek öğretmen olarak çalışmanın, öğretmenlere getirdiği psiko-sosyal ve mesleki yalnızlık gibi sorunların olduğuna ulaşmıştır.

Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015) çalışmasında, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütmekte sorun yaşadıklarını, bu sorunun temel sebebinin ise lisans eğitimi döneminde aldıkları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin teorik oluşuyla ilgili olduklarını belirttikleri, ayrıca lisans dönemindeki öğretmenlik uygulaması derslerinin şehir merkezlerindeki okullarda

yapılmasının onları köy öğretmeni olmaktan uzaklaştırdıklarını, öğretmenlerin köy ortamına uyum sağlamada güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

Palavan ve Göçer (2017) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilik görevinin ve bu görevin getirdiği sorumlulukların olmaması dışında daha başarılı olacaklarına inandıklarına, ayrıca bu okullarda yürütülecek idarecilik işleri ile ilgili lisans eğitimlerinde eksikliklerin olduğuna, okullarda karşılaşılan sorunların çözümünde aile desteğinin yetersiz olduğuna ve denetim yapan müfettişlerin tavırlarının kendilerinde stres oluşturduğuna, denetimi yapan müfettişlerin öğretmenlerin çalıştıkları ortamı ve koşulları göz önünde bulundurmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Tosun ve Filiz (2017) çalışmasında, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda sık sık ekonomik sıkıntılarla karşılaştıklarına, MEB tarafından bu okullara verilen ödeneğin yetersiz olduğuna bu durumun okulun işleyişini olumsuz yönde etkilediğine ve birleştirilmiş sınıflı okullara ait her okulu kendisine ait bir bütçesinin olduğu bir sistemin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2. 5. 2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Phajane (2014) yaptığı bir araştırmada birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretim faaliyetlerini etkileyen sınıf yönetimi ve disiplin anlayışı, akran öğretimi, öğretim planlaması, sınıf büyüklüğü gibi faktörlerin olduğunu belirtmiş ancak bütün bu faktörleri düzenlemenin iyi yetişmiş bir öğretmenle büyük oranda farklılaşacağı sonucuna ulaşmıştır.

Joyce (2014) yapmış olduğu bir araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz gördüklerini, öğretmenlerin yalnızca başarılı olan öğrencilerle ilgilendiklerini öğrenmede güçlük çeken öğrencilere bireysel olarak vakit ayırmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenlere yeterli düzeyde uzman desteği sağlanmadığı, hazırlanan müfredatta özellikle kırsal kesimde öğrenim gören öğrenci özelliklerinin de dikkat alınmasının gerektiği, öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflara yönelik olarak hizmet içi eğitimler verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Nkoro, Emoruwa ve Erinsakin (2014) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda küçük öğrencilerin büyük öğrencilerden birçok şey öğrendikleri, öğrencilerin sosyal becerilerinin daha hızlı ve erken geliştiğini, öğrencilerde kişisel sorumluluk duygusunun arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca bu uygulamanın birden çok grubun bir arada bulunmasıyla ekonomik olarak da faydalı olduğu tespit edilen bulgular arasındadır. Ayrıca bu çalışmada birleştirilmiş sınıf uygulamalarının avantajlarının yanında, bu okullara yönelik olarak denetim yetersizliği, zaman sınırlılığı, okuldaki eğitim materyali eksikliği, öğretmenlere bu

okullara yönelik olarak verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yetersizliği gibi birtakım dezavantajlarının olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Lapuz (2015), çalışmasında, şehir merkezinden uzak kırsal yerleşim yerlerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı köy okullarında kaynak yetersizliklerinin eğitim öğretim ortamındaki faaliyetleri sınırlandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okul binalarının içerisinde ve dışarısında var olan problemlerin birtakım finansal desteklerle sağlanabileceği bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumlu yanlarının da olduğunu, özellikle de öğrencilerin sosyalleşmesinde, işbirliği ve paylaşma anlayışlarının gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik olarak, bu öğretmenlere uzmanlar aracılığı ile destekler sunulması, acil çözülmesi gereken problemler olduğunda bu problemlerin giderilmesi için acil bir iletişim hattı kurulması ve bu hat aracılığı ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik desteğin yine uzmanlarca sunulması gerektiğine ulaşılmıştır.

Khazaei ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada birleştirilmiş sınıflarda zaman eksikliği, zaman eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi, öğretmenlerin bu okullara yönelik olarak yeterli deneyime sahip olamayışı, birleştirilmiş sınıflı okullara yapılan maddi yardımın yetersizliği ve bunun sonucunda eğitim kurumlarında nitelik eğitim öğretim ortamlarının olmaması gibi sorunların var olduğuna ulaşmışlar bu sorun giderilmesi için de öğretmenlerin içinde buldukları durum göz önünde bulundurularak onlara teşvik ödenekleri verilmesi, eğitim otoritelerinin bu okulları kapatmak yerine yeterli materyallerle donatması, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak eğitim uzmanlarının görevlendirilmesinin gerektiğini dile getirmişlerdir.

Sattari (2016) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerde farklı akran gruplarının bir arada bulunmasının öğrencilerde davranışsal bozukluklar meydana getireceğine dair bulgulara ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin bu tarz bozukluklarından üstesinden gelebilmeleri için hizmet içi eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesini, birleştirilmiş sınıf uygulamaları konusunda deneyimsiz öğretmenlere eğitim uzmanlarının rehberlik etmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Ramrathan ve Mzimela (2016) çalışmalarında, birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmenlerin bu konuya yönelik sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya dökmeye zorlandıkları, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde ana dillerine yönelik yeterlilik sahibi olmalarında okul öncesi eğitimin büyük etkisinin olduğu ayrıca içinde buldukları yaşın özelliklerinin de okuma yazma sürecinde önemli bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler, bağımsız sınıflara yönelik

olarak hazırlanan ilk okuma yazma öğretim programının kırsal kesimlerde bulunan birleştirilmiş sınıflı okul öğrencilerine tam olarak hitap etmediğini ve programın bu öğrencilerin özelliklerini de ele alarak tekrar hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

2. 6. Literatür Taramasının Sonucu

Bir toplumda nitelikli bireylere sahip olabilmenin ön şartlarından birisi de sağlam temellere oturtulmuş bir eğitim sisteminin varlığıdır. Eğitim sistemlerinden istenen verimin sağlanabilmesi ise, sistemin temel öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve öğretim programı arasında etkili bir işleyiş olmasına bağlıdır.

Günümüz toplumlarında istenilen öğrenci profilleri incelendiğinde, problem çözme becerilerine sahip, yeterli özgüven ve öz disiplin anlayışlarının geliştiği bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Ancak bu durumun gerçekleşebilmesi için toplumdaki bütün bireylerin aynı şartlar altında yaşaması gerekmektedir ki bunun kırsal ve şehir yerleşmeleri arasında sağlanabilmesi güç bir durumdur. Nitekim Türkiye’de kırsalda bulunan ailelerin yaşayış biçimleri, ekonomik faaliyetleri öğrencilerin durumlarını da etkilemekte dolayısı ile istenilen öğrenci profilinin sağlanmasını da güçleştirmektedir.

Eğitim sisteminin diğer önemli öğelerinden olan öğretmenlerin ülke şartlarına göre yetiştirilmesi önem arz eder. Özellikle ilk görev yeri genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin kırsal yerleşim yerleri olan sınıf öğretmenlerinin bu yörelerde yaşayan insanların yaşayış biçimleri ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, gerek okul içi gerek okul dışı faaliyetlerini bu yönde düzenlemesi nitelikli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulması açısından önemlidir. Özellikle bu yörelerde yoğunluk gösteren birleştirilmiş sınıflı okul yapısı hakkında lisans dönemi eğitimi sürecindeki “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersini etkili bir şekilde incelemek sınıf öğretmenlerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarınca yine lisans dönemi sürecinde alınan “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi de ilerleyen meslek hayatları süreci için ayrı bir öneme sahiptir.

Sistemin bir diğer önemli öğesi olan öğretim programlarındaki genel işleyiş de eğitimde istenilen sonuca ulaşmada önemli bir faktördür. Öğretim programları hazırlanırken ülke şartları tamamı ile göz önünde bulundurulmalıdır. Yörenin yapısı, aile yapıları, öğrenci yapıları bir bütün halinde ele alınmalıdır. Bir çocuğun, eğitim öğretim hayatının temelini oluşturan ilk okuma yazma öğretim programı hazırlanırken ayrı bir önem gösterilmeli ve birden çok sınıfın bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıfların yapısı ele alınarak oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Nitekim ilkokul Türkçe ders saatinin haftalık 10 saat olduğu düşünüldüğünde, birleştirilmiş sınıflarda bunun bir sınıf düzeyinde 2 - 3 saate kadar düşeceği bir gerçektir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı okullarda yürütülecek

eğitim ğretim faaliyetlerine gereken önem verilmeli özellikle bu okullardaki ilk okuma yazma ğretimi süreci ayrı bir durum olarak ele alınmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma ğretimi sürecine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Açan, 2015; Aybek ve Aslan, 2014; Coşkun, 2018; Kaya, 2005; Yıldırım, 2008). Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma ğretimi sürecinin sınıf ğretmenlerinin yetiştirilme süreçleriyle ele alınan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın sınırlı literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri hakkında bilgi verilecektir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşıma bağlı olarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi genellikle nitel araştırma yaklaşımı içerisinde görülen, güncel bir olgu, olay, durum üzerine derinlemesine inceleme yapmayı öngören bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2015).

3. 1. 1. Nitel Araştırma Yaklaşımı

Araştırma, bir soruna veya soruya sistematik ve mantıklı bir şekilde cevap arama çabasıdır. Araştırmacı bilinmeyen bir durumu tanımlama ve birtakım sonuçlara ulaşma gayreti içerisinde olan kişidir. Bir araştırmanın sistematik olması için, araştırmaya yönelik plan oluşturulmalı, bilgi toplama, yorumlama ve sonuçlara ulaşma sürecinin birbirini tamamlar nitelikte olması gerekmektedir. Araştırmanın mantıklı olabilmesi için de, araştırmacının araştırdığı sorulara yönelik gerçekçi cevaplar verebilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 1999).

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitim gibi sosyal alanlarda insan ve toplum davranışlarını inceleyen, insan ve grup davranışlarında "Niçin?, Nasıl?, Ne şekilde?" gibi soruların cevaplarını arayan, bunların tespitinde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanan araştırma türüne nitel araştırma yaklaşımı denir (Yiğit, 2013). Nitel araştırma, bireylerin sosyal veya beşeri bir problem durumunu anlamlandırmaya ve keşfetmeye yönelik olarak kullandıkları yaklaşımdır. Bu yaklaşımda araştırma süreci; soruların ve bu sorulara yönelik olarak işlem basamaklarının geliştirilmesi, araştırmacının ortamdaki veri toplaması, özel durumlardan genel durumlara ulaşılarak tümevarımsal veri analizlerinin yapılması ve araştırmacının verilerin analizini yorumlama aşamalarını içermektedir (Bütün, 2016). Yıldırım (1999) nitel araştırma yaklaşımının 6 temel özelliği olduğunu belirtmiştir:

1. Doğal ortama duyarlılık: Araştırmanın konusu olan olgu ve olay içerisinde buldukları doğal ortamlarında incelenmelidir.

2. Araştırmacının katılımcı rolü: Nitel araştırmacı, bizzat çalışma yaptığı alanda bulunan, deneklerin tecrübelerini yaşayan ve alanda edindiği tecrübeleri verilerin analizinde kullanır.

3. Bütüncül yaklaşım: Nitel araştırma, problemi içeren değişkenleri birbirlerinden bağımsız ele almak yerine onların birlikteliğini ön plana alır.

4. Algıların ortaya konması: Nitel araştırma yaklaşımında araştırmacı, araştırmaya katılan bireyleri daha önceden formüle edilmiş bir testle sınırlandırmak yerine onların dış dünyayı nasıl yorumladıklarını ve yaşama yönelik algılarını anlamak amacıyla katılımcılarla konuşur, durumlarını gözlemler.

5. Araştırma deseninde esneklik: Nitel araştırmada kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, araştırmanın geçerliliğin ve güvenilirliğinin sağlanmasında önemli bir etkidir.

6. Tümevarımcı analiz: Nitel araştırma yaklaşımında belirli bir teorik yapının sebep-sonuç ilişkilerini incelemek yerine, araştırmacının topladığı bilgilerden yola çıkılarak, bu bilgileri anlamlandırma ve yeni bir teoriye ulaşma amacı vardır.

Yine Yıldırım'a (1999) göre, bir çalışmanın nitel olduğunu belirlemek için hepsinin bir arada olması gerekmez. Örneğin, sadece görüşmenin olduğu bir çalışmada doğal ortama olan duyarlılık ön planda olmayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda görev yapıyor olması bu nedenle çalışmanın doğal ortamında geçiyor olması ayrıca araştırmacının da birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapmasına nedeniyle araştırmacının katılımcı rolünün de çalışmaya dahil edilmesinin nitel araştırma yaklaşımı içerisinde ele alınmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

3. 1. 1. 1. Durum Çalışması Yöntemi

Durum çalışması literatürde, olay incelemesi, özel durum çalışması, örnek olay çalışması, vaka çalışması gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir (Aytaçlı, 2013). Durum çalışması, güncel bir olgu ya da olayı kendi sınırları çerçevesinde derinlemesine inceleyen nitel araştırma modelidir (Kaplan, 2013).

Ekiz'e (2015) göre durum çalışması yöntemini diğer araştırma yöntemlerinden ayıran en önemli özelliği, araştırmacının araştırma sürecine dahil olarak araştırılan özel konunun içerisinde girmesi ve onu derinlemesine inceleme fırsatı bulmasıdır.

Durum çalışması yöntemi, yalın olması, bilimsel genellemelere izin vermemesi ve elde edilen verilerin incelenmesinin zaman alması gibi nedenlerle eğitim araştırmacıları tarafından eleştirilmiş ve deneysel araştırmalardan daha az değer görülmektedir (Aytaçlı, 2012).

Durum çalışmasında, bahsi geçen durum kavramı, bir bireyi, bir grubu yada bir topluluğu ele alabilir. Araştırmanın konusu olan durum, içerisinde bulunduğu, topluluk, süreç gibi olaylar ele alınarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, söz konusu etmenlerin incelenecek durumu nasıl ve şekilde etkiledikleri veya bu durumdan nasıl etkilendikleri, veri kaynaklarından elde edilen sonuçlarla birlikte detaylı bir şekilde incelenir (Kaplan, 2013).

Bu çalışmada mesleğinin ilk üç yılını doldurmamış ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimine yönelik görüşleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı ile sürece yönelik bilgi toplanmaya çalışıldığından durum çalışması yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma yapılacak grupların araştırma sürecine daha kolay dahil edilebilmesi ve daha kolay ulaşılabilir olması açısından uygun durum örnekleme ve örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması sebebiyle ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Başaran, 2017; Ekiz, 2015).

Araştırmanın çalışma grubunu ise Ardahan ili ve Damal, Göle, Çıldır ilçelerindeki, meslek hayatının ilk üç yılında olan, birincisi sınıfa giden öğrencisi bulunmuş veya bulunan, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapısı incelendiğinde dört sınıfın bir arada bulunduğu tek öğretmenli okullar, 2 sınıfın bir arada bulunduğu 2 öğretmenli okullar ya da 1 ve 4. sınıfların ayrı, 2 ve 3. sınıfların birlikte eğitim öğretim gördüğü 3 öğretmenli okulların mevcut olduğu görülmektedir. Üç okul yapısının göz önünde bulundurulması sebebi ile öğretmenlerde ilk üç yıl şartı aranmış böylelikle her öğretmenin en az bir kez 1. sınıf okutması tecrübesinin bulunması amaçlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili ön bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Ön Bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte/Bölüm	Hizmet Yılı	Birleştirilmiş Sınıf Sayısı	Bağımsız Sınıfta Görev Durumu	Sınıf Mevcudu	1.Sınıf Mevcudu
Ö1	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	4	Hayır	11	5
Ö2	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Hayır	10	4
Ö3	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Evet	17	8
Ö4	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	3	Hayır	15	4
Ö5	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	4	Hayır	15	4
Ö6	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Hayır	16	9
Ö7	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Evet	12	5
Ö8	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	1	2	Hayır	17	10
Ö9	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	1	2	Hayır	17	3
Ö10	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Evet	10	6
Ö11	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Hayır	11	7
Ö12	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Hayır	13	7
Ö13	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Hayır	15	9
Ö14	E	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Hayır	11	4
Ö15	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	2	2	Evet	11	5
Ö16	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Hayır	11	6
Ö17	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Hayır	12	7
Ö18	K	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	3	2	Hayır	10	4
Ö19	K	Eğitim	1	2	Hayır	10	5

Tablo 1'in devamı

Ö20	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Hayır	12	7
Ö21	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	2	2	Hayır	10	6
Ö22	E	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	4	Hayır	14	6
Ö23	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Evet	11	8
Ö24	E	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	2	2	Evet	14	5
Ö25	E	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Hayır	10	4
Ö26	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Hayır	14	3
Ö27	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Hayır	17	11
Ö28	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	1	2	Evet	19	9
Ö29	E	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	2	2	Hayır	14	9
Ö30	K	Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Eğitim	3	2	Evet	16	7

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri 13 erkek ve 17 kadından oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılı sürelerine bakıldığında 4 öğretmenin (Ö8, Ö9, Ö10, Ö28) 1. Hizmet yılında, 11 öğretmenin (Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö21, Ö24, Ö29) 2. Hizmet yılında ve 15 öğretmenin de (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30) 3. hizmet yılları içerisinde oldukları içerisinde oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden yalnızca 1 tanesi (Ö4) üç sınıflı birleştirilmiş sınıfta, 3 öğretmen (Ö1, Ö5, Ö22) dört sınıflı birleştirilmiş sınıfta görev yapmakta iken katılımcı diğer 26 öğretmen iki sınıflı birleştirilmiş sınıfta görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 22 tanesi daha önce bağımsız sınıfta görev yapmadıklarını belirtirken, 8 tanesi de daha önce bağımsız sınıf deneyimlerini olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin toplam sınıf mevcutları 10 (Ö2, Ö10, Ö18, Ö19, Ö21, Ö25) ile 19 (Ö28) aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin toplam sınıf mevcutları içerisindeki 1. sınıf öğrencilerinin sayısı 3 (Ö9, Ö26) ile 11 (Ö27) aralığındadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış veri toplama aracı seçilmiştir.

3. 3. 1. Yarı Yapılandırılmış Veri Toplama Aracı

Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 30 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine, birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yapılan literatür taraması sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı katılımcı öğretmenlere çalışma ortamlarına giderek sunulmuş ve soruları yazarak yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenler belirttikleri veya belirtecekleri görüşler hakkında araştırmacıdan yardım alabilmiş ve daha sağlıklı bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış veri toplama aracı hazırlanırken, literatür taraması yapılmış, yurtiçi ve yurtdışında konuya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanmış olan veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin olarak uzman görüşleri alınmıştır. Nitel çalışmalarda kapalı yanıtları içeren temalar ve verilerin yanlış yorumlanması gibi hatalar çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürebilir. Bu sebeple çalışma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip, nitel araştırma konularında uzmanlaşmış kişilerden çalışmayı incelemesinin istenmesi, inanılabilirliği arttıran önemli bir faktördür (Başkale, 2016). Uzman görüşünün ardından hazırlanmış olan pilot çalışma uygulanmış ve veri toplama aracına son hali verilmiştir (Bknz. Ek-1).

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama uygulamaları 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılı birinci ve ikinci döneminde yapılmıştır. Ardahan ili merkez, Çıldır, Damal, Göle ilçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullara gidilmiş, öğretmenlere çalışmanın kapsamına yönelik bilgiler verilmiş ve gönüllülük esasına göre hazırlanmış olan formdaki soruları yazarak cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen 30 öğretmen formdaki soruları yanıtlamıştır. Yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla öğretmenlerin, çalışma ortam ve koşullarının yerinde incelenmesi fırsatı bulunmuştur.

3. 3. 2. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği, başka bir özellikle karıştırmadan ölçebilme durumudur (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013). Nitel araştırmalardaki geçerlilik kavramı içerik ve anlamsal olarak nicel araştırmadaki geçerlilik kavramından farklıdır (Ekiz, 2015).

Nitel araştırmalarda beş çeşit geçerlilik vardır (Maxwell, 1992'den akt., Ekiz, 2015, s. 37):

Betimleyici geçerlilik: Araştırılan konunun içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, araştırmacının kendi düşünceleri doğrultusunda şekillenen geçerlilik türüdür.

Yorumlayıcı geçerlilik: Araştırmaya katılan kişilerin, konuya yönelik duygu ve düşüncelerinin, onların kelimeleriyle açıklanmasıdır.

Kuramsal geçerlilik: Araştırılan konunun, araştırmacı ve katılımcılar tarafından şekillendirilmesidir.

Genelleyici geçerlilik: Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla oluşturulan kuramın, benzer durumları anlamlandırmada yararlı olmasıdır.

Değerlendirici geçerlilik: Araştırmacı, araştırma sonuçlarından elde ettiği bulgular ile araştırılan konuya yönelik değerlendirmelerde bulunur ve karar verir.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özellik ya da özellikleri ne derece bir tutarlılıkla ölçtüğünün göstergesi olarak tanımlanabilir (Tekin, 1993'den akt., Dicle, 2013, s. 109).

Ekiz'e (2015) göre nitel araştırma yaklaşımına yönelik olarak yapılan en belirgin eleştirilerden birisi de, bu araştırmaların güvenilirliğin az ya da hiç olmadığı yönündedir. Bu sebeple araştırmacılar çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına birtakım ilkeler ortaya koymuşlardır:

Üçgenleme: Bu teknikte izlenecek iki aşama vardır. Öncelikle araştırmada kullanılan metotlar çeşitlendirilecek ve sonrasında bu metotlardan elde edilen veriler karşılaştırılacaktır. İkinci aşamada ise araştırma sonucunda ya da araştırma sonrasında birden çok araştırmacı konuyu inceleyecektir.

Araştırma alanında uzun süre geçirme: Araştırmacı gerek araştırdığı konuyu derinlemesine incelemek gerekse de konuya etki eden faktörleri yeterince inceleyebilmek adına araştırma alanında konunun içeriğine göre yeterince vakit geçirmelidir.

Veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması: Veriler ve elde edilen analizler araştırılan kişilere sunularak, araştırmacının yorumlamaları konusunda görüşleri alınır. Katılımcıların ek görüşleri veri analizleri kısmına eklenebilir.

Veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması: Araştırma analizlerinin başka bir araştırmacıya sunulup görüşlerinin alınması sürecini içerir.

Araştırmacı edinilen bilgilerin bilimsel bir araştırmada kullanıldığını ve farklı amaçlarla kullanılmayacağını katılımcılara bildirmiştir. Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ayrıca pilot çalışma yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerinin alınmasının yorumlayıcı geçerliliği, araştırmacının çalışmadan elde ettiği verilerinden yola çıkarak değerlendirmelerde bulunmasının ise değerlendirici geçerliliği sağladığı; ayrıca araştırmacının da birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapıyor olmasının çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından araştırma alanında uzun süre geçirme ilkesine uygun olduğu ve çalışma sonucunun katılımcı öğretmenlere sunularak görüşlerinin alınmasının da yine güvenilirliği güçlendirmede önemli bir faktör olacağı düşünülmüştür.

3. 3. 2. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı

Bu araştırmada sırasıyla aşağıdaki işlemler takip edilmiştir:

1. Literatür taramasının yapılması,
2. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi,
3. Uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulama yapılması,
4. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracına son halinin verilmesi,
5. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı için Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin istenmesi (Bknz. Ek-2),
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile araştırmanın amacı ve içeriği hakkında görüşülmesi,
7. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun sınıf öğretmenlerine uygulanması,
8. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analiz edilmesi,
9. Raporlaştırma.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için temel düzey analiz biçimlerinden biri olan betimsel - yorumsal analiz kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen bilgiler detaylı olarak incelenmiştir.

Betimsel - yorumsal analizde araştırmacı, elde edilen verilerin tamamının sunulmasının mümkün olmadığı durumlarda verilerde indirgemeye giderek incelenen konunun doğrudan sunulmasını amaçlar (Ekiz, 2015).

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı öğretmenlere sunulmuş, konuya ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin isimleri etik kurallar gereği kullanılmamış olup Ö1, Ö2, Ö3,..... Ö30 şeklinde kodlamaya gidilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış veri toplama aracından elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4. 1. Katılımcıların Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Alınması

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine hazırlanan yarı yapılandırılmış veri toplama aracının B bölümündeki sorular ile öğretmenlere birleştirilmiş sınıflardaki ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik sorular yöneltilecek konu hakkındaki görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sorularla öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde aldıkları “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” ve “ilk okuma yazma öğretimi” derslerini mesleki hayatları açısından yeterli bulma düzeyleri, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde fiziksel ortamdaki, öğretmen yeterliliklerinden, öğrencilerden ve ailelerden kaynaklı sorunların nedenleri hakkındaki görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri de alınmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin formda yer almayan ancak konuya ilişkin belirtmek istedikleri ek görüşleri yazmaları da istenmiştir.

4. 1. 1. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Mesleki Hayat Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere ilk olarak lisans eğitimi sürecinde aldıkları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin mesleki hayatları için yeterli bulup bulmadıkları konusunda bir soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu dersin yüksek öğretim kurumlarında sadece teorik olarak ele alınmasını eleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bu dersi yeterli bulup bulmamalarına yönelik görüşleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Mesleki Hayat İçin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Görüşler		Öğretmenler	Frekans
Hayır	Derslerin teorik olması	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30	20
	Aile konusunun ele alınmaması	Ö13, Ö21	2
	Dersin saatinin arttırılması	Ö20, Ö22	2
	Bölgeler arası farklılıklar	Ö1	1
	Öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği	Ö4	1
	Uygulama Yetersizliği	Ö5	1
	Yaşama yakınlıktan yoksun ders içeriği	Ö29	1
	Öğretmenlik uygulamasının birleştirilmiş sınıflarda olmaması	Ö3	1
Evet	Birleştirilmiş sınıflarda uygulama imkanı	Ö27	1

Tablo 2 incelendiğinde lisans eğitimi dönemindeki birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini katılımcı 20 öğretmen dersin sadece teorik olarak işlenmesi, 1 öğretmen bölgeler arası oluşabilecek farklılıkların dersin konusu kapsamında olmaması, 2 öğretmen aile faktörünün ders içeriğinde ele alınmaması, 1 öğretmen bu derse yönelik olarak kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretiminin yetersizliği, 1 öğretmen birleştirilmiş sınıf dersine ilişkin uygulama yetersizliğini, 2 öğretmen yüksek öğretim kurumlarındaki ders saati sayısının arttırılmasının gerektiği, 1 öğretmen ders içeriğinin yaşama yakınlıktan uzak olduğu, 1 öğretmen de öğretmenlik uygulaması dersinin birleştirilmiş sınıflarda yapılmaması yönleriyle eleştirmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin yüksek öğretim kurumlarında yalnızca teorik olarak işlenmesi hususunda katılımcı öğretmenlerden bir tanesi konuya yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö15: “ Kesinlikle yeterli bulmuyorum. Fakültelerde en iyi şartlarda staj, eğitim-öğretim görüyoruz. Atandığımız yerlerde, köylerde durum farklı oluyor. Teorik eğitim tabii ki verildi, eksiksiz verildi belki fakat, özellikle birleştirilmiş sınıf için işin mutfağına girilmeli diye düşünüyorum.”

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin içeriğinde bölgeler arası farklılıkların ele alınmaması konusunda öğretmenlerden Ö1 görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Ö1: “Yeterli bulmuyorum. Çünkü bölgeden bölgeye yaşanan problemler çeşitlilik arz ediyordu. Bu problemleri kitaptan okuyarak tecrübe etmek mümkün değil.”

Öğretmenler üçüncü olarak aile faktörünün birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında ele alınmamasını eleştirmişler, konu ile ilgili Ö13 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö13: “... bu eğitimler verilirken veli profili dikkate alınmamaktadır. Sadece öğrenci iletişimi ile bazı sorunların aşılması mümkün değildir.”

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik eleştirilerinden bir diğeri de bu ders kapsamında verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliğidir. Konuyla ilgili olarak Ö4 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Ö4: “...lisans eğitiminde verilen eğitim ile içinde bulunduğumuz sınıf ortamı çok farklı, öğrenmiş olduğumuz öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak çok zor, bazen kendi yöntemlerimizi geliştirmek zorunda kalıyoruz.”

Katılımcı öğretmenlerden yalnızca bir tanesi birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini mesleki hayatı açısından yeterli bulmuş ve görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö27: “Evet buluyorum. Mezun olduğum fakülte Doğu Anadolu bölgesinde olduğu için stajlarımız birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yaptırılıyordu.”

Katılımcı öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini genel olarak teorik olması yönüyle eleştirdiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ders içeriğinde öğretim yöntem ve teknikleri, aile ve bölgesel farklılıklar gibi konuları eksik bulunduğunu ve bu dersi daha çok uygulamaya dönük faaliyetlerle yürütülmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4. 1. 2. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin Mesleki Hayat Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen ikinci soruda, öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde aldıkları ilk okuma yazma öğretimi dersinin mesleki hayatları için yeterli bulup bulmamalarıdır. Öğretmenlerin tamamı bu soruya ilişkin bir görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu ders ile ilgili görüşleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin Mesleki Hayat İçin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Evet	Yeterli uygulamalar	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12, Ö14, Ö18, Ö22, Ö26, Ö30	9
	Öğretmenlik uygulamasında tecrübe edildi	Ö10, Ö27, Ö28	3
	Kısmen yeterli	Ö8, Ö13, Ö29	3
Hayır	Teori ağırlıklı eğitim	Ö2, Ö5, Ö20, Ö21, Ö25	5
	Harf gruplarının değişmesi	Ö4, Ö6, Ö15, Ö16	4
	Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması	Ö14, Ö17	2
	Harf türünün değişmesi	Ö18, Ö21	2
	Sadece harf hece öğretimi	Ö13	1
	Bağımsız sınıflar için yeterli	Ö6	1

Tablo 3 incelendiğinde lisans eğitimi dönemindeki ilk okuma yazma öğretimi dersinin katılımcı sınıf öğretmenlerinin 9 tanesinin süreci yeterli bulduğu, 5 öğretmenin bu derslerin teori ağırlıklı olduğunu, 4 öğretmenin süreç içerisinde öğretilen harf gruplarıyla mesleki dönem içerisindeki harf gruplarının sıralamasının farklı olduğunu, 3 öğretmenin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilk okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir uygulama yapmadıklarını, 3 öğretmenin ise süreci kısmen yeterli buldukları görüşleri edinilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 2 tanesi ilk okuma yazma dersi kapsamında sadece harf hece öğretimini öğrendiklerini belirtmiş, 2 öğretmen de öğrenciler arası bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve farkı harf öğretim yöntemlerine yer verilmemesi hususunda süreci eleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden 1 tanesi lisans döneminde bitişik eğik el yazısıyla ilk okuma yazma öğretimini öğrendiklerini ancak mesleğe başlayınca dik temel yazıyla eğitim verildiği için zorlandığını, diğer 1 katılımcı öğretmen de öğrendikleri ilk okuma yazma öğretiminin yalnızca bağımsız sınıflar düzeyinde yeterli olduğunu savunmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun lisans dönemindeki ilk okuma yazma öğretimi ders sürecinin yeterliliğine ilişkin yarı yarıya olacak şekilde görüş ayrılığı yaşadıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 15 tanesi bu süreci yeterli bulurken diğer 15 öğretmen bazı nedenlerle dersi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili olarak öğretmenlerden Ö26 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö26: “Evet yeterli buluyorum. Çünkü bu öğretim üzerine uygulamalı olarak ders almıştık. Çeşitli uygulamalar sayesinde kendimizi geliştirebilmek adına küçük adımlar atmış olduk. Görev başına geçince bu adımlar ilham kaynağı oldu ve keyifli şekilde ilk okuma yazma derslerini işledik.”

İlk okuma yazma öğretimi dersinin işlenişine yönelik olarak öğretmenlerin belirttiği bir diğer görüş dersin teori ağırlıklı olarak ele alınmasıdır. Konuyla ilgili olarak Ö25 şu açıklamayı yapmıştır:

Ö25: “Üniversite eğitim aşamasında ilk okuma yazma öğretimi dersini teorik olarak yeterli buluyorum. Ancak öğrendiğimiz teorik bilgileri üniversite eğitimimiz boyunca uygulama fırsatı bulamadık.”

Katılımcı öğretmenlerin belirttiği bir diğer konu da ders içeriğinde verilen harf grupları sıralamasının, mesleğe başladıklarında değişmiş olması ve onlarda bocalamaya sebebiyet vermesidir. Katılımcı öğretmenlerden Ö16 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö16: “.....Değişen müfredatlar sonucunda öğrendiğimiz bilgileri uygulayamadan harf grupları değişikliğe uğradı. Bu dersin yapılan değişikliklerden etkilenmeyecek bir yapıyla anlatılması gerekiyor.”

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi dersini yeterli bulmama sebeplerinden bir diğeri de öğretmenlik uygulaması dersi sırasında 1.sınıflarda harf öğretimine yönelik fırsatların verilmemiş olmasıdır. Öğretmenlerden biri konuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ö10: “Öğretmenlik uygulaması dersimiz sırasında 1.sınıflarda çalışmadık. Bu dönemde sadece 2,3,4.sınıflarda uygulama eğitimi yaptık.”

Tablo 3'e yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersi bağlamında görüş ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir. Bu derse yönelik başlıca sorunlar arasında tıpkı birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinde olduğu gibi teori ağırlıklı eğitim verilip öğrenilenlerin pratiğe dökülmemesine yöneliktir.

4. 2. 3. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde fiziksel ortamdan (öğretim ortamından) kaynaklanabilecek sorunlara yönelik bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu fiziksel ortamdan kaynaklanabilecek sorunlarla ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Hayır	Sorun yok	Ö3, Ö6, Ö5, Ö12, Ö19, Ö18, Ö27	7
	Yetersiz materyaller	Ö4, Ö29, Ö14, Ö26, Ö15, Ö23	6
Evet	Alan yetersiz	Ö21, Ö24, Ö30, Ö1, Ö22	5
	Teknolojik donanım yetersizliği	Ö17, Ö20, Ö25	3
	Sıraların boyutu	Ö2, Ö28	2
	Isınma Sorunları	Ö11, Ö16	2

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 7 tanesi fiziksel ortamdan kaynaklanabilecek herhangi bir sorun olmadığını belirtirken, 6 öğretmen ders içi materyallerin eksikliğinin bir sorun olduğu görüşündedir. Öğretmenlerden 5 tanesi birden çok sınıfın bir arada bulunması sebebiyle alan yetersizliğinin bir sorun teşkil ettiğini, 3 tanesi teknolojik donanım konusunda eksiklik olduğunu, 2 öğretmen sıra boyutlarının öğrencileri zorladığını, 2 öğretmen de ısınma sorunları nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 5 tanesi konuyla ilgili görüş belirtmemiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde fiziksel ortamdan kaynaklanabilecek herhangi bir sorun olmadığını belirten öğretmenlerden Ö6 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Ö6: "Hayır çocuklar her ortamda öğrenebilirler. Fiziksel mekan öğretimin olmazsa olmazlarından değildir."

Öğretmenler fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunların en temelini öğretim materyallerinin yetersizliği konusunda olduğu görüşündedir. Nitekim öğretmenlerden Ö14 konuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

Ö14: "Okuma yazma öğretimi ve sürecinin bol materyalli ve bol görselli olması gerekiyor. İlk okuma yazma öğretiminde düz anlatım yöntemi yeterli olmaz, öğrenciyi sıkır. Bu yüzden fiziksel mekan mümkün olduğunca zenginleştirilmeli ve görselleştirilmeli."

Öğretmenlerin fiziksel mekandan kaynaklanan sorunlarla ilgili görüş birliğine vardığı bir diğer husus birleştirilmiş sınıflardaki alan yetersizliğidir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerden biri düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö30: "...sınıfların küçük, öğrenci sayısının fazla olması öğrencilerin rahat hareket edebilmelerini, kendilerine ait özgürlük alanlarına sahip olabilmelerini imkansız kılmaktadır."

Öğretmenlerin tamamı olmasa da büyük bir çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda fiziksel ortamdan kaynaklanabilecek birden çok sorunun varlığına değindikleri görülmektedir. Nitekim sınıftaki alanın yetersizliği, sıraların boyutu ve ısınma problemleri bu okullarda var olan fiziksel ortam sorunlarından bazılarıdır.

4. 2. 4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcı öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kendilerinden kaynaklı sorunların var olup olmadığı, varsa da bunların neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri Tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Hayır	Düşünmüyorum	Ö2, Ö5, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö21, Ö27	8
	Deneyimsizlik	Ö4, Ö6, Ö11, Ö25, Ö29	5
	Farklı yöntemler bilmeme	Ö3, Ö19, Ö24, Ö28	4
Evet	Sınıf yönetiminde yetersizlik	Ö17, Ö22, Ö26	3
	Birden çok görevin getirdiği sorumluluk	Ö15, Ö30	2
	Bıkkınlık	Ö1, Ö12	2
	Motivasyon düşüklüğü	Ö20	1

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı 30 öğretmenden 25 tanesinin kendilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 8 tanesi kendilerinden kaynaklı herhangi bir sorun olmadığını belirtmiş, 5 tanesi birleştirilmiş sınıflara yönelik deneyimsizliklerinden kaynaklı sorunlar olduğunu, 4 tanesi ses temelli cümle yöntemi dışında farklı okuma yazma öğretim yöntemleri bilmediklerini ve bunun kendileri için bir yetersizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 3 tanesi sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduklarını, 2 tanesi okulda öğretmenlik dışında görevlerinin olması sebebiyle tam anlamıyla eğitim öğretim sunamadıklarını, 2 tanesi bu sınıfların kendilerinde bir bıkkınlık hissi oluşturduğunu, 1 öğretmen de motivasyon düşüklüğü nedeniyle yeterli performans sergileyemediği görüşünü dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 5 tanesi bu soruya yanıt vermemiştir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde kendisinden kaynaklanan herhangi bir problem olmadığını belirten 8 öğretmen birisi olan Ö16 şu şekilde açıklama yapmıştır:

Ö16: “ Mesleğimin 3. Yılında olduğum için öğretmenliğimin ilk yıllarındaki eksikliklerimi giderdiğimi ve yeterli bilgi birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik olarak kendilerinde gördükleri eksikliklerden birisi deneyimsizliktir. Konu ile ilgili olarak Ö19 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Ö19: “Eğitim alırken yetersiz uygulamalardan dolayı fazla eksikliğim var. İlk senem olduğu için bunları maalesef sınıf ortamında düzeltiyorum.”

İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin kendilerinde gördükleri sorunlardan bir diğeri de ses temelli cümle yöntemi dışında okuma yazma öğretim yöntemleri bilmemeleridir. Ö24 bu konu hakkında şu şekilde görüş bildirmiştir:

Ö24: “Bütün öğrencilerin aynı yöntemle okuma yazma öğreneceğini düşünmüyorum. Lisans döneminde ilk okuma yazma öğretimi dersinde farklı harf öğretim yöntemleri öğrenmemeyi kendimde bir eksiklik olarak görüyorum.”

Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak birleştirilmiş sınıflı okul konusunda deneyimsiz olmaları ve ilk görev yerlerinin genellikle bu tarz okullar olması nedeni ile sorun yaşadıkları, birleştirilmiş sınıflarda kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olamama, sınıf yönetiminde problem yaşama ve müdür yetkilik gibi birden çok görevin getirdiği sorumlulukları yerine getirmede güçlük yaşadıkları görülmektedir.

4. 2. 5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar

Araştırmanın bu kısmında katılımcı öğretmenlere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunların olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar olduğu konusunda görüş birliğindedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir:

Tablo 6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Evet	Yaşantı eksikliği	Ö1, Ö8, Ö11, Ö16, Ö20, Ö26, Ö29	7
	Okul öncesi eğitimin olmaması	Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö22, Ö25	6
	Dikkat eksikliği	Ö9, Ö14, Ö15, Ö18, Ö24	5
	Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü	Ö3, Ö19, Ö21, Ö28	4
	Sağlıklı beslenmeme	Ö2	1
	Devamsızlıklar	Ö30	1
Hayır	Düşünmüyorum	Ö5, Ö7, Ö13, Ö17, Ö23, Ö27	6

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar hakkında öğretmenlerden 7 tanesi dikkat eksikliğini, 6 tanesi okul öncesi eğitimin olmayışını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 6 tanesi bu süreçte öğrencilerden kaynaklı herhangi bir sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca 5 öğretmen öğrencilerdeki dikkat eksikliğini, 4 öğretmen öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliğini, 1 öğretmen sağlıklı beslenmeme sonucu oluşan yetersizlikleri ve 1 öğretmen de öğrencilerin devamsızlıklarının fazla olmasının sürece yönelik sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunların en fazla yaşantı eksikliği konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin aynı görüş birliğine sahip 7 öğretmenden olan Ö11 ve Ö26 şu şekilde açıklama yapmıştır:

Ö11: *“Evet öğrencilerden kaynaklanan birçok sorun var. Bunlardan en önemlisi yaşantı eksiklikleri. İlkokul çağına kadar öğrenmeleri gereken temel becerileri öğrenmeden okula başlamış olmaları.”*

Ö26: *“Öğrencilerde var olan yaşantı eksiklikleri onları okula hazırlık ve uyum aşamalarında geri bırakabiliyor. Bu durumun öğrencilerin öğretime hazır hale gelmelerini yavaşlattığını düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin konu ile ilgili belirttiği diğer diğer husus bu öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmaları nedeniyle onlardan beklenen bazı kazanımları yerine getiremeyecek düzeyde 1.sınıfa başlamış olmalarıdır. Konu ile ilgili Ö4 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Ö4: *“Köy okullarında anasınıfı eğitimi almamış öğrenciler mevcut ve bunların çoğu kalem tutmayı bilmeden okula geliyor. Sorunlar elbette aşıyor ancak okuma yazmaya geçiş ve ilerleme süreci çok uzuyor.”*

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 6 tanesi ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan herhangi bir sorun olmadığını belirtmiştir. Ö17 duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö17: “Çocuklarla ilgili bir sorun yok. Tüm sıkıntı ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanıyor.”

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerden elde edilen görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı sorunların var olduğuna dair görüş birliğine vardıkları görülmektedir. Öğrencilerdeki ilk okuma yazma sürecine yönelik var olan yaşantı eksiklikleri, öğrencinin okul öncesi eğitim almaması ve küçük yaşta okula gelmesi nedeniyle hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması sorunlardan başlıcalarıdır. Bu süreçte öğrencilerden kaynaklı sorun olmadığını düşünen öğretmenlerin ise sorunu genelde ailelerde buldukları anlaşılmaktadır.

4. 2. 6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerden Kaynaklı Sorunlar

Çalışmaya katılan öğretmenlere bu bölümde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerden kaynaklı sorunların varlığı sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri Tablo 7’de özetlenmiştir:

Tablo 7. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerden Kaynaklı Sorunlar

	Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Evet	İlgisiz Aileler	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28	14
	Eğitimsiz aileler	Ö6, Ö10, Ö19, Ö22, Ö29, Ö25	6
	Evde farklı dil konuşulması	Ö3, Ö18, Ö20, Ö21	4
	Evde öğretmeye çalışma	Ö1, Ö2, Ö13	3
Hayır	Düşünmüyorum	Ö5, Ö12, Ö27	3

Tablo 7 incelendiğinde 30 katılımcı öğretmenden sadece 3 tanesi ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerden kaynaklı herhangi bir sorunun var olmadığını düşünürken diğer 27 öğretmen süreçte ailelerden kaynaklı bazı sorunların olduğuna dair görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Nitekim 14 öğretmen ailelerin ilgisizliğinden, 6 öğretmen ailenin eğitim durumundan, 4 öğretmen öğrencilerin evinde Türkçe dışında başka bir dil konuşulmasından, 3 öğretmen ailelerin evde okuma yazma öğretmeye çalışması ve bunu da yanlış bir şekilde yapıyor olmalarından bahsettiği görülmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerin ilgisizliği ile ilgili olarak öğretmenlerden birkaç tanesinin görüşü aşağıdadır:

Ö11: *“Ailelerden kaynaklanan en büyük sorun ilgisizlik. Aile çocuklarla evde ilgilenmediğinden sadece okulda verilen eğitimle ilerlemeye çalışıyoruz. Bu da ilk okuma için yetersiz oluyor.”*

Ö23: *“Aile ilgisiz oldukça çocuk da ilgisiz oluyor. Aile ne kadar ilgi gösterirse çocuk da o derece başarılı oluyor.”*

Ö24: *“Aileler ilgisiz davranıyor. Birçok aile öğrencisine, eve gelince yarım saat bile vakit ayırmıyor. Evdeki sorumluluğun kendisinde olduğu bilincinden uzak davranıyor.”*

Ailelerin eğitim durumlarının düşük olması sebebiyle ilk okuma yazma öğretim sürecinde sorun yaşandığına dair görüş birliğine varan öğretmenlerden olan Ö18 durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö18: *“Okuma yazma bilmeyen anne babalar sürece hiçbir şekilde katkı sağlayamıyor.”*

Öğretmenlerin aile kaynaklı sorunlar konusunda belirttiği bir diğer görüş ise evde Türkçe dışında başka bir dilin konuşuluyor olmasıdır. Ö3 konuyla ilgili olarak şu şekilde açıklama yapmıştır:

Ö3: *“Evde farklı bir dil konuşan çocuklar sesleri ve kelimeleri anlamada sorun yaşıyor.”*

Tablo 7 incelendiğinde 3 öğretmenin, evde aile tarafından öğrenciye okuma yazma öğretilmeye çalışılmasının bir sorun olarak belirtildiği görülmektedir. Ö2 konuya ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *“Aileler harflerin verilisinde seslendirmeleri yanlış yapmaktadırlar (b / be gibi). Ayrıca çocuğa evde acele bir şekilde önden ses/harf öğretme gibi çalışmalar yaparak sürece zarar vermektedirler.”*

İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklı herhangi bir sorunun olmadığını belirten 3 öğretmen birisi olan Ö27 şu şekilde bir açıklama yapmıştır:

Ö27: *“Ailelerin eğitime verdiği önem ve bilinçli olmaları okuma-yazma sürecinde bana ve çocuklara destek vermeleri sıkıntısız bir öğretim süreci geçirmeme vesile oldu.”*

İlk okuma yazma öğretim sürecinde ailelerden kaynaklanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri frekansları ile birlikte ele alındığında temel sorunun ailelerin ilgisizliği olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ailelerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü, Türkçe dışında evde başka bir dilin konuşulması ve ailelerin çocuklarına harf öğretmeye çalışması diğer sorun teşkil eden durumlar olduğu tablodan elde edilen görüşler doğrultusunda anlaşılmaktadır.

4. 2. 7. Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu bölüm için verdiği cevaplar Tablo 8’de özetlenmiştir:

Tablo 8. Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Okul-veli işbirliği	Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö27	8
Uygulama ağırlıklı ilk okuma yazma öğretimi	Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö23, Ö30	6
Müfredatta farklı okuma yazma öğretim yöntemleri	Ö9, Ö19, Ö22, Ö24, Ö28	5
Birinci sınıfların bağımsız sınıfta okutulması	Ö1, Ö21, Ö25	3
Teknolojik araç gereç kullanımının arttırılması	Ö10, Ö15, Ö26	3
Birleştirilmiş sınıflı okulların ders saatlerinde düzenleme	Ö17, Ö20	2
Akran eğitimi	Ö29	1
Ailelerin ses temelli cümle yöntemi hakkında bilinçlendirilmesi	Ö2	1
Birleştirilmiş sınıf uygulamasının kaldırılması	Ö14	1

Tablo 8 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma öğretimi sorunlarının çözümüne ilişkin olarak 8 öğretmen okul-veli işbirliğinin arttırılmasını, 6 öğretmen lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersinin teorik bilgilerden çok uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesini ayrıca bu dersin saatinde de bir arttırmaya gidilebileceğini, 5 öğretmen ilk okuma yazma öğretim programında sadece ses temelli cümle öğretim yöntemini kullanmak yerine başka ilk okuma yazma öğretim yöntemlerine de yer verilmesini, 3 öğretmen birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf öğrenci mevcudu kaç olursa olsun bu sınıfın mutlaka bağımsız sınıf olmasını, 3 öğretmen akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araç gereçlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda da yaygınlaştırılmasını, 2 öğretmen birleştirilmiş sınıflı okulların ders saatlerinde ve derslerinde düzenlemeye gidilmesini, 1 öğretmen okuma yazma öğrenemeyen ya da süreçten geri kalan öğrencilere akran eğitimi verilmesini, 1 öğretmen ailelerin ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında bilinçlendirilerek sürece katkıda bulunmalarının sağlanmasını ve 1 öğretmende birleştirilmiş sınıf uygulamasının tamamen kaldırılmasının gerekliliğini savunduğu görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde var olan sorunların aşılabilmesi için 8 öğretmenin görüş birliğine vardığı okul-aile işbirliğinin artırılması konusunda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö5: “Okuma yazma öğretiminde daha çok veli işbirliği olumlu etki edecektir. Öğretmen ve veli öncelikle öğrenciye okulu ve öğretmenini sevdirebilmek için birlikte bu duruma zemin hazırlamalıdır.”

Ö13: “Veliler çocuklarımızla yeterince ilgilenmediği için veli-öğretmen iletişimi istenilen seviyeye gelemiyor. Bu özellikle ilk okuma yazmada öğrencilerimizi olumsuz etkiliyor.”

Ö16: “Ailelerle işbirliği yapılarak ortak hedef ve amaçlar doğrultusunda belirli bir program uygulanması gerekiyor.”

İlk okuma yazma öğretimindeki sorunların çözümüne yönelik olarak yüksek öğretim kurumlarındaki ilk okuma yazma öğretimi dersinin uygulama ağırlıklı olması ve bu dersin saatinin artırılmasında görüş birliğinde olan öğretmenlerden birisi fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: “Fakültelerde ilk okuma yazmaya yönelik uygulamalı ders eğitime ağırlık verilmesi gerekiyor. Bazen kendimi ilk okuma yazma öğretimi dersi sırasında yetersiz hissettiğim anlar olabiliyor.”

Ö30: “...Eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimine yönelik uygulamalar yaptırılmalı ve öğretmenlik uygulaması dersinin en az bir döneminin köylerde yapılması sağlanmalıdır.”

Katılımcı öğretmenlerin sorunların çözümüne yönelik olarak bahsettiği bir diğer görüş ilk okuma yazma öğretim programında ses temelli cümle yöntemi dışında farklı öğretim yöntemlerine yer verilmesi tek bir yönteme bağlı kalınmamasıdır. Katılımcı öğretmenlerden Ö19 ve Ö22 konuyla ilgili olarak açıklamalarında şu ifadelere yer vermişlerdir:

Ö19: “Sadece tek yöntemin müfredata uyarlanmasını doğru bulmuyorum. Çocukların öğrenmelerinin farklı olduğu gibi yöntemlerinde zengin ve farklı olması gerekiyor.”

Ö22: “Her çocuğun ilgisini çekebilecek, her çocuğa hitap edebilecek, onların rahatlıkla algılayabilecekleri farklı ilk okuma yazma öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı.”

Sorunların çözümüne yönelik 3 öğretmen tarafından önerilen birinci sınıfların bağımsız sınıflarda okutulması görüşü ile ilgili Ö1 şöyle bir açıklama yapmıştır:

Ö1: “Köy okulu da olsa birinci sınıfların mutlaka bağımsız okutulması gerekiyor.”

Teknolojik araç gereçlerin kullanımının artırılmasının da birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimine yönelik sorunların çözümünde bir etken olduğunu belirten 3 öğretmenden birisi olan Ö15 şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö15: “EBA, Morpa Kampüs gibi etkileşimli videolar, etkinliklerin izletilmesi için batıdan çok köy okullarına projeksiyon, akıllı tahta ve internet gerekli. Görev yaptığım okula bir projeksiyon getirmem telefon internetine bağlanmama Türkçe bilmeyen çocuğu derse çekmeye yaradı. Harfleri animasyonla izletmekle her şey farklılaştı.”

Öğretmenlerin konu ile ilgili belirttiği bir diğer görüş birleştirilmiş sınıflı okulların ders saatlerinin ve ders sayılarının diğer okullardan farklı olmasının gerektiğidir. Ö17'nin konu hakkındaki görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö17: ".....Ders saatleri birleştirilmiş sınıflar için daha farklı düzenlenebilir. Beden Eğitimi ve Oyun dersinin saatleri azaltılabilir."

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin sorunların çözümünde belirttikleri diğer görüşlerin ailelerin ses temelli cümle yöntemi hakkında bilinçlendirilmesinin sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunacağı (Ö2), birleştirilmiş sınıf uygulamasının tamamen kaldırılarak bütün öğrencilerin bağımsız sınıflarda eğitim öğretim görmesinin sağlanması (Ö14) ve ilk okuma yazma öğrenmede geri kalan ya da öğrenemeyen öğrencilere akran eğitiminin sunulması (Ö29) şeklinde olduğu görülmektedir. Bahsi geçen konulara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: "Ailelere dönem başında ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili bir seminer verilerek ses temelli cümle yöntemine ilişkin önemli noktalar açıklanmalıdır."

Ö14: "Birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılarak buradaki öğrencilerin de bağımsız sınıflı okullarda eğitim öğretim görmesi sağlanmalıdır."

Ö29: " 2.sınıf öğrencileri serbest etkinlik gibi derslerde 1.sınıf öğrencileriyle bir araya getirilerek okuma yazma çalışmaları yaptırabilir."

Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak çözüm önerilerini bildirmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda yürütülecek olan ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları için katkı sağladığı düşünülebilir. Nitekim öğretmen sadece eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birisi olmakla kalmayıp aynı zamanda bu süreci en bilen ve yönlendirendir. Bu sebeple birleştirilmiş sınıflarda yürütülecek olan ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarının daha iyi olabilmesi için öğretmenlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulması gerektiği söylenebilir.

4. 2. 8. Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili Öğretmenlerin Eklemek İstedikleri Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlere "Burada bahsetmediğimiz ancak sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa bizimle paylaşır mısınız? Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 12 tanesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö12, Ö19, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29) bu konuda bir yorum yapmamıştır. Yorum yapan öğretmenlerin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Konuya İlişkin Ek Görüşler

Görüşler	Öğretmenler	Frekans
Öğretmen yetiştirme sisteminde düzenleme	Ö4, Ö23, Ö24, Ö26	4
Zaman probleminin giderilmesi	Ö7, Ö10, Ö11, Ö16	4
Birleştirilmiş sınıflı okullara ek materyal desteği sağlanması	Ö5, Ö15, Ö25	3
Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri	Ö13, Ö30	2
Birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılması	Ö14, Ö17	2
İlk okuma yazma dersine yönelik düzenlemeler	Ö18, Ö21	2
Okul-veli işbirliğini arttırmaya yönelik faaliyetler	Ö6	1

Öğretmenlerin bu bölümle ilgili ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

Ö4: "Eğitim sistemi bir bütün olarak ele alınmalı öncelikle öğretmen yetiştirme sistemi en baştan düzenlenerek nitelikli öğretmenler yetiştirilmelidir."

Ö5: "Öğretmenin mevcut şartları şikayet etmek yerine halihazırdaki imkanları (kısıtlı da olsa) kullanarak eğitim öğretim çevresini tasarlaması gerekir."

Ö11: "Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerden biri müdür yetkili olarak görev yapıyor. Bu durum zaten olumsuz olan durumu daha olumsuz hale getiriyor. Öğretmen bir yandan 1. ve 2.sınıflara ders anlatırken diğer yandan evrak düzenlemek için dersten çıkmak zorunda kalıyor."

Ö23: "Staj yaptığımız dönemi geç buluyorum. 1.sınıfın ikinci döneminden itibaren yapılması gerektiğini, sürekli çocuklarla işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum."

Ö24: "Sadece ilk okuma yazma öğretimi için değil, üniversitelerin içinde uygulama okullarının olmasının gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen yetişirken pratikte herşeyi öğrenip mesleğe başlamalı. İş, iş başında öğrenilir."

Ö30: "Rehber öğretmenlerine sadece merkez okullarında ihtiyaç duyulduğu düşünülüyor ancak köylerde yaşayan çocukların aile hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmeleri için köylerde de rehber öğretmen görevlendirilmelidir."

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme sisteminin yapısına yönelik eleştirilerde buldukları ve öğretmen yetiştirme sisteminde düzenlemelere gidilmesine ilişkin tavsiyeler verdikleri görülmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okullarda zaman kullanımının bir problem olduğu, öğretmenlerin sınıf içi aktiviteleri yetiştirmede güçlük çekmelerinin yanında müdür yetkilik görevi nedeni ile evrak işlemlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini aksattıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin dikkat çektiği diğer konular arasında birleştirilmiş sınıflı okullardaki materyal yetersizlikleri, bu okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenmesi gereken hizmet içi eğitim faaliyetleri ve ilk okuma yazma öğretimi dersinde düzenlemelere gidilmesi bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada mesleğinin ilk üç yılında olan ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde belirtilen amaçlar doğrultusunda uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada ilk elde edilen bulgu, katılımcı öğretmenlerin lisans eğitimi dönemlerinde almış oldukları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini mesleki hayatları açısından yeterli bulmamalarıdır. Öğretmenlerde bu derse yönelik genel görüş dersin teori ağırlıklı olduğu ve yeterli uygulamaya yer verilmediği şeklinde olduğu görülmektedir. Benzer olarak Ramrathan ve Mzimela (2016) da yapmış oldukları bir çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde yüksek öğretim kurumlarında almış oldukları derslerdeki teorik bilgileri uygulamaya dökmekte zorlandıklarını tespit etmiş ve bu kurumlarda uygulama ağırlıklı eğitim verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini yeterli bulmayışının nedenleri arasında; bölgesel arası farklılıklar ve aile konusunun ders kapsamında yeterli bir şekilde yer almaması, birleştirilmiş sınıflarda kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin üzerinde durulmaması gibi görüşleri belirttiği de elde edilen bulgular arasındadır. Özben (1997) yapmış olduğu bir araştırmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, bu sınıflarda eğitim öğretim sağlayabilecek yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıklarına ve öğretmenlere, bitirdikleri yüksek öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflı ilkokullara yönelik olarak yeterli bilgi ve becerilerin verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da katılımcı öğretmenlerin ağırlıklı olarak lisans dönemindeki ilk okuma yazma öğretimi dersini mesleki hayatları içerisinde yeterli bulmadığı yönündedir. Öğretmenler, harf gruplarının değişmesi, lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersinde yalnızca harf-hece öğretiminin eğitimini aldıklarını, öğretmenlik uygulaması derslerinde 1. sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi derslerine katılmadıklarını, ders içeriğinde farklı okuma yazma öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmediğini belirtmişlerdir. Aybek ve Aslan (2014) da yapmış oldukları bir çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere harfi/sesi öğrettikten sonra hece, kelime ve cümle oluşturmayı öğretmede zorlandıklarını, öğretmenlerin bu duruma yönelik hizmet içi eğitim faaliyeti istediklerini belirtmişlerdir.

Kaya'nın (2005) yapmış olduğu bir araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi faaliyetleri sırasında zorlanmalarına gerekçe olarak hizmet öncesi dönemde iyi yetiştirilmediklerini belirttiklerine dair bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi sırasında fiziksel ortamdaki sorunların olduğu yönündedir. Sınıf içi öğretim materyallerinin yetersizliği, sınıf alanının yetersizliği, teknolojik araç gereçlerden yoksunluk, ısınma ve sıraların boyutu gibi birçok sorundan bahsedildiği görülmektedir. Nitekim Döş ve Sağır (2013) yapmış oldukları çalışmada birleştirilmiş sınıflı okulların öğretmen görüşleri doğrultusunda temel problemlerinin okulların fiziki olarak eski binalara sahip oluşuna ve laboratuvar gibi eğitim ortamlarının olmayışına bunun yanında da ders araç gereçlerinin yetersiz olması olduğunu vurgulamışlardır. Yıldız ve Köksal (2009) ise birleştirilmiş sınıflı okullarda kaynak yetersizliği, ısınma ve temizlik problemleri gibi konular nedeniyle öğretmenlerin verimli eğitim öğretim faaliyetleri sunmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Phajane (2014) yapmış olduğu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler arasında sınıf büyüklüğünün bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle çalışmada elde edilen bulguların daha önce yapılmış olan diğer araştırmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğunun ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kendisinden kaynaklanan sorunların varlığını kabul ettiği elde edilen bulgulardandır. Öğretmenler bu sınıflara yönelik deneyimlerinin olmamasını, farklı okuma yazma öğretim yöntemlerini bilmemeyi ve sınıf yönetimi konusunda yeterli olmamayı kendilerinde birer sorun olarak görmüşlerdir. Benzer olarak Kılıç ve Abay (2009) da birden çok sınıfın bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni mezun olmaları ve yeterli deneyime sahip olmamaları nedeniyle birçok konuda yetersiz kaldıklarına ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflara yönelik uygulama yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Palavan ve Göçer (2017) de yapmış oldukları çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenliğin yanında idarecilik görevini de üstlenen öğretmenlerin her iki görevin üzerlerine yüklediği sorumlulukları yerine getirmede yetersiz kaldıkları ve lisans eğitimi dönemlerinde gerek bu okullarda gerekse de bağımsız sınıflı okullarda idarecilik görevine ilişkin yeterli eğitim alamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada elde edilen bulguların ilgili literatürle kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara yönelik bazı bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerdeki yaşantı eksiklikleri, okul öncesi eğitim almamış olmaları, dikkat eksiklikleri, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, köy

ortamında sağlıklı beslenmeme ve sürekli devamsızlıklar başlıca öğrenci sorunları olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ramrathan ve Mzimela (2016) çalışmalarında, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde ana dillerine yönelik yeterlilik sahibi olmalarında okul öncesi eğitimin büyük etkisinin olduğunu ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu yaşın özelliklerinin de okuma yazma sürecinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Açıan (2015) çalışmasında, öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerinin yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak özellikle ilk harf grubunun öğretiminde öğretim sürecinin 2 - 3 hafta kadar uzadığını, durumun ikinci harf grubunda da devam ettiğine dair sonuçların ortaya çıktığını belirtmiştir. Dursun (2006) da yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenemediklerini, öğrencilerin ödevli saatlerde dikkatlerinin dağıldığını ve çalışmalarını yapmadıklarını ayrıca sınıf içerisinde büyük öğrencilerin küçük öğrenciler üzerinde hakimiyet kurduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ailelerin okula ilgisiz olmalarını, aile eğitim durumunun düşük olmasını, ailelerin evde okuma yazma öğretmeye çalışmalarını ve yanlış öğretilmelerini, evde Türkçe dışında başka dillerin konuşulmasını aile kaynaklı sorunlar arasında gösterdiği elde edilen bulgular arasındadır. Özellikle ailelerin okula ve öğrenciye olan ilgisizliği öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu durum olarak görülmektedir. Kaya (2005) ve Dursun (2006) çalışmalarında ailelerin gerek okula gerekse de ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere karşı ilgisiz olmalarının eğitim öğretimi etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler okul – veli işbirliğinin artırılması, yüksek öğretimde kurumlarında ilk okuma yazma öğretimi derslerinin uygulama ağırlıklı olması, ilk okuma yazma öğretim programında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, birinci sınıf öğrencilerinin sayılarına bakılmaksızın bağımsız sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri, sınıflarda teknolojik araç gereç kullanımının artırılması, birleştirilmiş sınıflı okulların ders saatlerinde ve ders programlarında düzenlemeler yapılması, okuma yazma öğrenemeyen öğrencilere yönelik akran eğitimi faaliyetlerinin düzenlenmesi, ailelerin ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında bilinçlendirilmesi ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının tamamen kaldırılmasına yönelik çözüm önerileri geldiği tespit edilen bulgular arasındadır. Sidekli, Coşkun ve Ayhan (2015) çalışmalarında birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütmekte sorun yaşadıklarını, bu sorunun temel sebebinin ise öğretmenlerin lisans dönemindeki derslerin teorik oluşuyla ilgili olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir. Khazei ve diğerleri (2016) çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin deneyimsizlikleri nedeniyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremediklerini, okullardaki maddi olanaksızlıklar nedeniyle

eğitim ortamının istenilen niteliklere sahip olamadığını bu sorunların giderilmesi için de gerek öğretmenlere gerek okullara maddi destek sunulmasının gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır. Tosun ve Filiz (2017) de çalışmalarında birleştirilmiş sınıflı okulların sık sık ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya kaldığını, MEB tarafından bu okullara verilen ödeneğin yetersiz olduğunu bu durumun da okulun işleyişini olumsuz etkilediğini belirtmişler ayrıca birleştirilmiş sınıflı okulların kendilerine ait bir bütçesinin olmasının fayda sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ramrathan ve Mzimela (2016) alışmalarına katılan öğretmenlerin, bağımsız sınıflara yönelik olarak hazırlanan ilk okuma yazma öğretim programının kırsal kesimlerde bulunan birleştirilmiş sınıflı okul öğrencilerine tam olarak hitap etmediğini ve programın kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin özelliklerini de ele alarak tekrar hazırlanması gerektiğini ifade ettiklerini vurgulamışlardır. Benzer olarak Joyce (2014) de çalışmasında kırsal kesimde bulunan ve deneyimi olmayan öğretmenlere uzman desteği sağlanmasının gerekliliğinin yanında, hazırlanan müfredatın özellikle kırsal kesimde öğrenim gören öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulguların ilgili literatürle paralellik gösterdiği söylenilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim sisteminin en temel öğelerinden olan öğretmenlerin yetiştirilmesi hususunda düzenlemelere gidilmesini ve hatta yeniden yapılandırılmasını önerdikleri elde edilen bulgular arasındadır. Benzer olarak Phajane (2014) alışmasında birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan birçok sorunun üstesinden gelme de iyi yetişmiş öğretmenlerin karşılaşılan sorunları aşmada önemli bir faktör olabileceğini vurgulamıştır. Sattari (2016) de öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yüksek öğretim kurumlarında nitelikli eğitim hizmetleri sunulmasının yanında hizmet içi eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesini, birleştirilmiş sınıf uygulamaları konusunda eğitim uzmanlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik hizmetleri sunmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin konuya ilişkin olarak belirttikleri bir diğer görüş müdür yetkililiğin vermiş olduğu sorumluluk ve evrak yükü nedeniyle eğitim öğretim sürecini aksattığı yönündedir. Döş ve Sağır (2013) alışmalarında yüksek öğretim kurumundan yeni mezun olmuş bir öğretmenin birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdürlük görevini üstlenmesinin öğretmenlere fazladan iş yükü olduğunu ayrıca bu öğretmenlerin büro işlemlerini yürütecek yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Lapuz (2015) da yapmış olduğu araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan ve yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmede bir acil destek hattı kurulması ve bu hatta konu ile ilgili uzmanların öğretmenlere anında dönüt verebilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş sınıflı okullarda var olan zaman

sorununa da değinmişlerdir. Khazei ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada birleştirilmiş sınıflardaki zaman sorunun öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenemeyişlerinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla ilgili literatürlerin sonuçlarıyla örtüştüğü söylenilebilir.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulacaktır.

6. 1. Sonuçlar

Çalışmanın bulgularına paralel olarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin teori ağırlıklı olduğu ve öğretmenlere meslek hayatları içinde yeterli olmadığı tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin, bölgesel farklılıklar, ailesel özellikler gibi konuların bu ders kapsamında işlenen konular olması gerektiği görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin saatinin artırılması ve öğretmenlik uygulaması dersinin birleştirilmiş sınıflı okullarda da yapılmasını istediği belirlenmiştir.
3. Öğretmenlerin çoğunun lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu ders için de birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinde olduğu gibi teori ağırlıklı bir eğitime sahip olduğu ve öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenilenleri uygulamaya yönelik fırsatların sunulmadığı belirlenmiştir.
4. Lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersinde harf/hece öğretimi dışında kelime, cümle ve metin oluşturmaya yönelik çalışmaların yapılmadığı ve bu dersin bağımsız sınıflardaki eğitim öğretim faaliyetlerine göre düzenlendiği belirtilen öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.
5. İlk okuma yazma öğretiminde fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunların ağırlıklı olarak materyal eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca birden çok sınıfın bir arada bulunması sebebiyle öğretmenlerin etkinlik alanlarının kısıtlandığı ortaya çıkmıştır.
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda temizlik ve ısınma problemlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen bir başka unsur olduğu tespit edilmiştir.
7. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde farklı yöntemleri bilmemelerini kendilerinde bir yetersizlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik deneyimlerinin olmaması da kendilerinde gördükleri bir sorun olarak belirlenmiştir.

8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin özellikle müdür yetkililik görevinin getirdiği iş yükü ile eğitim öğretim faaliyetlerini aksattıkları ortaya çıkmıştır.
9. Öğrencilerin okul öncesi eğitimini almadan 1.sınıfa başlamalarının ilk okuma yazma öğretimi sürecini yavaşlattığı, bazı öğrencilerin sahip olması gereken birçok yeterlilikten yoksun olarak okula başladığı ve bir kısmının Türkçeyi konuşamadığı ortaya çıkmıştır.
10. Birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu kırsal yerleşim yerlerinde ailelerin okula ve öğrenciye ilgisiz oldukları tespit edilmiştir.
11. Bazı ailelerin öğrencilere okuldaki ilk okuma yazma sürecinden bağımsız olarak evde okuma yazma öğretmeye çalıştıkları ve öğrencileri yanlış yönlendirdikleri belirlenmiştir.
12. Bazı ailelerin evde Türkçe konuşmadıkları bu nedenle öğrencilerde de Türkçenin yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır.

6. 2. Öneriler

Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, elde edilen bulgu, tartışma ve sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir. *Geliştirilen öneriler Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler* ve *İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler* alt başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Lisans dönemi birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin saatleri arttırılmalı ve uygulama ağırlıklı eğitim verilmelidir.
2. Bölgesel farklılıklar ve aile özellikleri gibi konular birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında öğrencilere detaylı bir şekilde sunulmalıdır.
3. Lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersinin saatleri arttırılmalı teoriden çok uygulama ağırlıklı eğitim verilmelidir. Ayrıca bu ders kapsamında yalnızca harf/hece öğretimine ağırlık verilmemeli kelime cümle metin oluşturma çalışmaları yapılmalı, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarına ilk okuma yazma derslerinde uygulama yapma fırsatı verilmelidir.
4. Lisans dönemi ilk okuma yazma öğretimi dersi içerisinde birden çok okuma yazma öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.

5. Birleştirilmiş sınıflı okullara ekonomik destek verilmeli mümkünse bu okulların kendilerine ait bütçeleri olmalıdır.
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda temizlik ve ısınma problemlerinin giderilmesi için MEB ve diğer kurumlarca önlemler alınmalı mümkünse soba yerine kalorifer tesisatı kullanılmalı ayrıca her okulda en az bir tane temizlik personeli bulunmalıdır.
7. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine alanında uzman kişilerce rehberlik hizmeti sunulmalı, öğretmenlerin bu sınıflarda yürüteceği ilk okuma yazma öğretim faaliyetlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkilik görevini üstlenen öğretmenlere normal eğitim yapan okullara göre daha az iş ve evrak yükü verilmeli öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamasına dikkat edilmelidir.
9. Okul öncesi eğitim uygulamaları kırsal bölgelerde de yaygınlaştırılmalı özellikle Türkçenin anadil olmadığı yerleşim yerlerinde bulundurulacak öğrencilerin gerek Türkçe ile gerekse de birtakım eğitsel faaliyetlerle erkenden tanışması sağlanmalıdır.
10. Kırsal yerleşim yerlerinde okul-öğrenci-veli birliğinin sağlanması için çalışmalar yürütülmeli aileleri okula dahil edecek etkinlikler düzenlenmelidir.
11. Ailelere dönem başında ilk okuma yazma sürecine yönelik seminerler düzenlenmeli, ses temelli cümle yönteminin özellikleri anlatılmalı ve öğrencilere evde farklı yöntemlerle okuma yazma öğretmeye çalışmaları açıklanmalıdır.
12. Ailelere evde Türkçe kullanımına yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenmeli, öğrenci ve velilerinin bir arada olduğu gruplara müzik, sinema, tiyatro etkinlikleri düzenlenerek Türkçenin kullanımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

6. 2. 2. İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırma yalnızca birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve ilk okuma yazma öğretimi dersi ile sınırlı kalmıştır. Yine birleştirilmiş sınıf konusu içerisinde diğer derslere yönelik olarak da araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek meslekte 3 yıldan fazla çalışmış daha deneyimli öğretmenlerinde dahil edilmesiyle daha ayrıntılı bir araştırma yapılabilir.

3. Araştırma yalnızca Ardahan iliyle sınırlıdır. Diğer bölgelerde bulunan Şehirleri de kapsayacak Şekilde Tũrkiye genelinde ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde ğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: Bir durum alışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adak, N. (2005). Kırsal/Kentsel kesimde eğitim ve istihdam. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 24, 97-108.
- Aktay, E. G. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma ğretimi. F. S. Kırmızı ve E. nal (Ed.), *İlk okuma yazma ğretimi* içinde (s. 321-349). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma ğretimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitim sisteminin temel sorunu. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (s. 429-443). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2018* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı ğretmen yetiştirme [zel Sayı]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 225-250.
- Anağn, ř. S. (2013). Görüşme. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 299-326). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *Ardahan il milli eğitim müdürlüğü brifingi*. https://ardahan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/02110123_2018_-2019__BRYFYNG.pdf adresinden 01.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, M. (2009). Eğitimin tarihsel temelleri. M. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 28-49). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aslan, A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve ocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33.

- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59.
- Avcı, Ö. Y. ve Durmuşçelebi, M. (2014). Öğretmen görüşlerine göre ideal öğrenci tipi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 22-44.
- Avşar, Z. ve Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40.
- .Ayas, A. (2018). Eğitim-öğretimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 2-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2014, Mayıs). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma)*. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydın, R., Şahin, H. Ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 119-142.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Başkan, G. A. ve Aydın, A. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başkan, G. A. (2004). Sınıf öğretmeni yetiştirmede planlama sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-24.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, S., Dönmez, G. ve Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenilirlik. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 161-196). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Berry, C. (2010). *Multi-grade teaching discussion document*. Retrieved April 18, 2019 from <http://www.ioe.ac.uk>
- Bıkmaz, F. (2013). 1924-1926 ilk mektepler (müfredat) programı. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinde (s.33-72). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, L. ve Budak, Ç.(2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilköğretim programları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377-393.
- Bütün, M. (2016). Araştırma yaklaşımının seçimi. S. B. Demir (Çev. Ed.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (s. 3-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Coşkun, M. (2018). *Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Çalık, M. (2018). Eğitimin tarihi temelleri. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 110-125). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeken, H., Karadağ, L. ve Dalgın, T. (2007). Kırsal kalkınmada yeni bir yaklaşım: Kırsal turizm ve Türkiye'ye yönelik teorik bir çalışma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet öncesi ilköğretim. A, Tazebay (Ed.), *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* içinde (s. 1-27). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamaları hakkında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 487-502.

- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, 20, 1-28.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi-Bahar*, 37, 155-174.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkuş, N. (2009). *Özel öğretim yöntemleri I ders notu*, <http://www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr/ders/oo1.htm> adresinden 28.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış [Özel Sayı]. *Sakarya University Journal of Education*, 7, 756-768.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilim Araştırmaları (Tubar) Dergisi*, 13, 233-255.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2000). *Kırsal kalkınma özel ihtisas komisyonu raporu*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/bolgesel/oik538.pdf> adresinden 23.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dicle, A. N. (2013). Verilerin toplanması. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 91-127). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ekiz, D. (2012). Öğretimle ilgili temel kavramlar ve program geliştirme. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 11-41). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Ekiz, D (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ev eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75-87.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Genç, S. Z. (2012). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenin yeterlilikleri. Ç. Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde (s. 31-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Gözüküçük, M. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve yapılandırmacılık. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2013). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinde (s. 1-23). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gültekin, M. (2008). Eğitimin tarihsel temelleri. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 113-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı'na (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hannum, W. H., Irvin, M, J., Banks, J. B. and Farmer, T. W. (2009). Distance education use in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(3), 1-15.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). **T.C. Resmi Gazete**, 10705, 12 Ocak 1961.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531-536.

- Kaplan, A, Ö. (2013). Durum çalışması. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 197-217). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakuş, H. (2015). *75. yılında köy enstitüleri (17 nisan 1940-2015)*. Ankara: Ankara Politikalar Merkezi.
- Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 309-320.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2009). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-26.
- Kaya, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi (Kayseri ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 693-706.
- Kesten, A., Palavan, Ö., Dicle, A. N. ve Mercan, E. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Khazei, L., Ahmadi, P., Momeni, S. and Rahmani, F. (2016). Challenges and disadvantages of multigrade teaching: Qualitative research. *Science & Education*, 24(12), 145-142.
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 623-654.

- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G. (6-9 Temmuz 2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Koçer, E. (2013). 1968 ilkokul programı (Hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinde (s. 144-166). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. ve Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yıllar arası). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 155-167.
- Lapuz, M. C. (2015). Delights and difficulties multi-grade teachers in rural schools. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR)*, 3(7), 2454-4698.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). **T.C. Resmi Gazete**, 14574, 24 Haziran 1973.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Şehir okullarını farklı kılan şey nedir?* PISA Mayıs Bülteni.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 27.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 vizyon belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 22.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). **T.C. Resmi Gazete**, 30455, 21 Haziran 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. (2019). **T.C. Resmi Gazete**, 30686, 14 Şubat 2019.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- Nkoro, A. E., Emoruwa, F. O. and Erinsakin, M. O. (2014, March). *The prospects and challenges of multigrade teaching approach in secondary schools in Nigeria*. Paper presented International Conference on Arts, Economics and Management (ICAEM'14), Dubai, UAE.
- Okçabol, R. (1985). Sistem kavramı ve eğitim sistemimiz. *Eğitim ve Bilim*, 9(53), 12-22.
- Oktay, A. ve Ramazan, O. (1992). Çeşitli ülkelerde ilköğretim uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 49-58.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_ME_SLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 22.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Öz, M. Y. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Özbay, Y. (2008). Eğitim psikolojisi. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 19-27.
- Özkan, M. (2008). *1924, 1926, 1936, 1948 ilkokul programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında tarih konuları ve öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, M. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Özsevgeç, T. (2018). Eğitimin ekonomik temelleri. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 70-92). Ankara: Pegem Akademi.

- Palavan, Ö. ve Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-96.
- Phajane, M. (2014). Possibilities and challenges of teaching reading in a multi-grade classroom. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 359-365.
- Ramrathan, L. and Mzimela, J. (2016). Teaching reading in a multi-grade class: Teachers adaptive skills and teacher agency in teaching across grade r and grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1-8.
- Samancı, O. (2016). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sattari, R. (2016, November). *The effect of multigrade classrooms on student behavior, association for public policy analysis & management*. Paper presented 39th Annual Fall Research Conference (APPAM), Chicago, USA.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Senemoğlu, N. (2014). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*.
https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/sinif_ogretmeni_bilgiyi_aktaran_kisi_degil_bilgiye_ulasma_yollarini_ogreten_kisidir.pdf adresinden 03.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Selimoğlu, C. (2009). *İlk ve orta öğretimde istenmeyen öğrenci ve öğretmen davranışlarının çoklu disiplinler anlayışla gruplandırılarak çözümlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Suzuki, T. (2012). A comparative analysis of multigrade teaching in Japanese, Nepalese and Zambian primary schools. *Studies in Languages and Cultures*, 28, 37-50.

- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.
- Şahin, A. (2016). Geçmişte ve günümüzde kullanılan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 179-198). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Şahin, Ç. (Ed.). (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahin, S. A. (2013). 1998 ilköğretim programı (Hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi* içinde (s. 177-207). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şimşek, H. (2012). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 251-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (Ed.). (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2016). Ana dili Türkçe olmayanlara ilk okuma yazma öğretimi. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 199-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. A. Tazebay (Ed.), *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* içinde (s. 60-124). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 257-276.

- Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin niteliği, sorunları ve çözüm önerileri* (Çalıştay Raporu). Ankara: Ses Reklam İletişim Hizmetleri.
- Tosun, F. Ç. ve Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978-991.
- Türe, E. (2013). 1936 ilkokul programı (Hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinde (s. 80-100). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Türkoğlu, A. ve Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (s. 327-366). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- URL-1
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cd86e134e8730.17568764 Öğrenci. 15 Mart 2019.
- URL-2, <https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-personel/meb-birlestirilmis-sinifli-okullarda-gorev-yapan-ogretmen-sayisini-acikladi-23082.html> Birleştirilmiş sınıflı okullar. 16 Mart 2019.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, N., Fidan, N. K. ve Ergün, S. S. (2017). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 1-18.
- Yıldırım, N. (2010). Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler hakkında öğrenci, öğretmen görüşleri ve öğrencilerin özsaygıları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1080-1091.

- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, B. (2013). Bilimsel araştırmanın temelleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 1-31). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2000). Milli eğitim bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-608.



8. EKLER

Ek 1. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

A. Ön Bilgiler

Cinsiyet: Erkek ()	Kadın ()	
Mezun olunan fakülte/bölüm:		
Hizmet yılı:		
Kaç sınıflı birleştirilmiş sınıfta görev yapıyor: 2 ()	3 ()	4 ()
Daha önce bağımsız sınıfta görev yaptı mı?: Evet ()	Hayır ()	
Toplam Sınıf mevcudu:		
1.sınıf öğrenci mevcudu:		

B. Sorular

1. Lisans eğitimi sürecinde aldığınız “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersini mesleki hayatınız için yeterli buluyor musunuz? Bulup/bulmama sebepleriniz nelerdir?

2. Lisans eğitimi sürecinde aldığınız “İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersini meslek hayatınız için yeterli buluyor musunuz? Bulup/bulmama sebepleriniz nelerdir?

3. İlk okuma yazma öğretiminde öğretim ortamından (fiziksel mekan) kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz?

Ek 1'in devamı

4. İlk okuma yazma öğretiminde sizden kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz?

5. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz?

6. İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz?

7. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

8. Burada bahsetmediğimiz ancak sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa bizimle paylaşır mısınız?

Ek 2. Bilimsel Çalışma İzni



T.C.
ARDAHAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83499888-135.01.01-E.5923907
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Oğuzcan DENİZ)

21/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25/02/2019 tarihli ve 290 sayılı yazısı.

Trabzon Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Oğuzcan DENİZ'in hazırlamış olduğu "Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi " adlı tezi ile ilgili Müdürlüğümüze bağlı birleştirilmiş ilkokullarda bilimsel çalışma yapılmasının istendiği belirtilmektedir.

Bu nedenle, Oğuzcan DENİZ'in hazırlamış olduğu tez doğrultusunda Müdürlüğümüze bağlı birleştirilmiş ilkokullarda bilimsel çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fikret ÇERKEZOĞLU
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/03/2019

Mehmet KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Oğuzcan DENİZ, 05.12.1993 tarihinde Ardahan ili Çataldere köyünde doğdu. İlkokul 5. sınıfa kadar Ankara Keçiören Osman Hamdi Bey İlköğretim Okulu'nda, 5 ve 6. sınıfları İzmir Torbalı Çetineller İlköğretim Okulu'nda, 7 ve 8. sınıfları Ankara Keçiören Ufuktepe İlköğretim Okulu'nda tamamlamıştır. Ankara Keçiören Aydınlikevler Anadolu Lisesi'nden 2012 yılında mezun olarak aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programını kazandı. 2016 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Oğuzcan DENİZ, Karagöl Mahallesi, Serhat Sokak, Dış Kapı No: 8, İç Kapı No: 10, 75000, Merkez / ARDAHAN

E-Posta : oguzdeniz7506@gmail.com

Tel : (0531) 088 16 94