

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM
PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Fatma KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM
PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Fatma KARAKUŞ

Danışman: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK

Üye: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Üye: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2019

Fatma KARAKUŞ

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Fatma KARAKUŞ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Haziran 2019, 318 sayfa

Bu araştırmada Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik eğitim gereksinimleri, programın geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri incelenmiş; dersin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirlenen gereksinimler doğrultusunda süreçte geliştirilmiş ve öğretim programının uygulamadaki işleyişi temel alınarak öğretim programı değerlendirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Bu kapsamda uygulama süreci 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim gören ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alan 34 öğretmen adayının katılımı ile 14 haftalık zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmış; bu kapsamda kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, yansıtıcı değerlendirme formu, gözlemci değerlendirme formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Nicel veriler ise "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen ihtiyaç analizi bulgularına göre Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin kazanımlarının bilişsel anlama ve beceri düzeyinde olması gerektiği; içeriğin uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konulardan oluşması gerektiği; öğrenme-öğretme sürecinin bilgiyi anlamlandırmayı sağlayan farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına ve otantik öğrenme yaşantılarına fırsat sunan şekilde düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise sürece dayalı

değerlendirmeyi temel alan alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ihtiyaç analizi sonuçları öğrenmeyi olumlu etkileyen ortam özelliklerine ve bu kapsamda güvenli sınıf atmosferine ve uygun sınıf mevcuduna dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Eylem araştırması sürecinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde süreci açıklayan kategorilerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme çerçevesinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgularla, gerçekleştirilen uygulama ile anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşıldığı, konuların mesleki yaşama hazırlayıcı nitelikte ve yeterli olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular öğretimin etkili, ilgi çekici ve planlı bir şekilde yürütüldüğünü, süreçte öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamaların etkin kılındığını göstermektedir. Ölçme-değerlendirme kapsamında ise temel ilkelerin dikkate alındığı, ölçme araçlarında ve yaklaşımlarında çeşitliliğin sağlandığı belirlenmiştir. Süreçte zorlanılan noktalar incelendiğinde, ders süresine uyum sağlama, etkinlik sayısını fazla bulma, grup yerleşim düzeni, birleştirilmiş sınıflarda uygulama sayısının fazla olması ve gürültü konularında zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Döngülerin ilerleyişine paralel olarak belirtilen sorunlar ve önerilere ilişkin bazı kararlar alınmış ve sürecin devamında öğretmen adaylarının zorlandıkları noktaların ve önerilerinin zamanla azaldığı, öğretimin mevcut şekilde yürütülmesine ilişkin görüşlerin ise zamanla arttığı belirlenmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgularda, programın katılımcılara bireysel ve profesyonel katkılar sağladığı, araştırmacı-uygulayıcının öğrenme sürecinde destekleyici bir rol oynadığı ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte derslerin yoğun geçmesi, grup ödevlerinin verilmesi, dersin programdaki yeri ve final sınavının süresi öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren etmenler olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eylem araştırması, yükseköğretimde program geliştirme, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, öğretmen eğitimi

ABSTRACT**CURRICULUM DEVELOPMENT STUDY ON THE MULTIGRADE
CLASSROOM TEACHING COURSE****Fatma KARAKUŞ****Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr Memet KARAKUŞ****June 2019, 318 pages**

In this study, it is aimed to develop a curriculum for Multigrade Classroom Teaching course in higher education. Accordingly, the training requirements of the pre-service teachers for Multigrade Classroom Teaching course and the stakeholder views on the development of the program were examined. The objectives, content, learning-teaching and measurement-evaluation activities of the course were developed in the process in accordance with the determined requirements and the curriculum was evaluated based on the implementation process of the curriculum.

The research was designed as an action research which is one of the qualitative research designs. In this context, the implementation process was carried out within 14-week period with the participation of 34 pre-service teachers in the fourth grade of the Classroom Teaching Program of the Faculty of Education during the Spring Semester of 2015-2016 Academic Year. The data were collected through quantitative and qualitative methods. In this context, demographic information form, semi-structured interview forms, reflective evaluation form, observer evaluation form, and researcher diary were used. The quantitative data were obtained through "The Self-Efficacy Scale for Teaching in Multigrade Classroom".

According to the results of needs analysis, it was determined that the learning outcomes of the Multigrade Classroom Teaching course need to be at least at understand level or higher levels of cognitive domain ; the content needs to be consist of subjects that are functional and widely used in practice; the learning-teaching process needs to be organized in such a way as to provide the opportunity to use different methods and techniques and authentic learning experiences. Also in the measurement and evaluation process, it was determined that the use of alternative and traditional

measurement-evaluation approaches. In addition, the results of the need analysis showed that environmental characteristics involving safe classroom atmosphere and appropriate class size, which affect learning need to be taken into consideration.

When the results of the action research process were evaluated, it was determined that the categories explaining the process emerged within the framework of learning outcomes, content, learning-teaching, and measurement-evaluation. Based on these findings, it appears that the pre-service teachers exhibited mental behaviors requiring understanding and higher-order thinking skills and the content was sufficient and prepared them for professional life. Findings related to the learning-teaching process show that teaching was carried out in an effective, interesting and planned manner and that the understanding and practices that support learning were enabled in the process. Within the scope of measurement-evaluation, it was determined that the basic principles were taken into consideration and diversity was provided in the measurement tools and approaches. In addition, it was revealed that the preservice teachers had difficulty in adapting the course length, sitting arrangement for group work, a higher amount of practices in multigrade classes and noise. They also thought that there were too many activities than they expected. In line with the progress of the cycles, some decisions were taken regarding the problems and suggestions reported by the participants. In the later stages of the process, it was determined that the difficulties and suggestions from the preservice teachers were reduced and the opinions suggesting to maintain the current way of instruction increased with time. The results of the evaluation of the curriculum showed that the program provided individual and professional contributions to the participants, the researcher-practitioner played a supporting role in the learning process and student-student interaction increased. However, intensive lessons, group assignments, the place of the course in the program and the duration of the final exam emerged as factors that made teaching and learning difficult.

Consequently, it was decided that the curriculum developed for Multigrade Classroom Teaching course fulfills the requirements arose in the current context largely, contributed to the students individually and professionally and can be applied.

Keywords: Action research, curriculum development in higher education, Multigrade Classroom Teaching, teacher education.

ÖN SÖZ

Türkiye’de varlığını hala sürdüren ve özellikle ekonomik sebepler nedeniyle uzun bir süre daha devam edeceği belirtilen birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sorunların azaltılmasında yönetsel ve siyasi destekten sonra en önemli konunun öğretmen eğitimi olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim hizmetinin niteliğinin iyileştirilmesi öğretmen adaylarının, küreselleşme sürecine paralel olarak çağın gereksinimlerine ve birleştirilmiş sınıflı okul kültürüne uygun mesleki bilgi ve becerilerle mezun olmaları ile yakından ilgili görülmektedir. Ele alınan bu çalışmada, öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflı okullara hazırlayan bir dersin öğretim programının ilgili paydaş ve alan yazın dikkate alarak geliştirilmesi amaçlandığından, bu amaç doğrultusunda çalışmanın hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminin hem de birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen öğretim hizmetinin kalitesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde yardım ve desteklerinden dolayı, danışmanım Doç. Dr. Memet KARAKUŞ’a, çalışmaya yaptıkları katkılardan ötürü Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN’a, Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK’e, Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN’e, Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR’e teşekkür ederim. Araştırma raporumu okuyup önerileriyle katkı getiren değerli hocam Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU’na; değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Melis YEŞİLPINAR UYAR’a, Dr. Öğr. Üyesi Lili HURİOĞLU’na, Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman BALBAĞ’a, Dr. İnanç ETİ’ye, Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN’a, Dr. Tuba DEMİREL’e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK’a, Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR’a, Dr. Ayça SARAÇ DENGİZ’e, Dr. Betül KARADUMAN’a, Dr. Nurdan KARACAN SEVER’e; değerli hocalarım Prof. Dr. Songül TÜMKAYA ve Prof. Dr. Mediha SARI’ya çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmaya görüşleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Ramazan SAĞ’a ve emekli öğretim elemanı Ömer ARSLANTAŞ’a teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra çalışmamı SDK-2015-4970 nolu proje kapsamında destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’ne, çalışmaya katılan değerli

öğretmen adaylarına, öğretmenlere, öğretim elemanlarına, maarif müfettişlere ve velilere; araştırma raporunun basımındaki yardımlarından dolayı Mehmet GİRİŞ'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca desteğini ve yardımlarını aldığım sevgili eşim Veysel KARAKUŞ'a; yaşamım boyunca her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve her kararımı saygıyla karşılayarak beni destekleyen ağabeyim Birkan KARAÇOBAN'a, annem Ayşe KARAÇOBAN'a ve babam Mehmet KARAÇOBAN'a çok teşekkür ederim.

Fatma KARAKUŞ

Haziran, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	iv
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Program Geliştirme	11
2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	12
2.1.1.1. Amaç	13
2.1.1.2. İçerik	15
2.1.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	16
2.1.1.4. Ölçme-Değerlendirme Süreci	22
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme Süreci	23
2.1.3. Yükseköğretimde Eğitim Programı Geliştirme	32
2.1.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	38

2.1.5. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ve Birleştirilmiş Sınıflar için Öğretmen Eğitiminin Önemi	42
2.2. İlgili Araştırmalar	47
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi	57
2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	60

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci	66
3.1.1.1. Problem Durumu/İnceleme Alanı Belirleme	67
3.1.1.2. Mevcut Durumu Belirleme-İhtiyaç Analizi Çalışması	69
3.1.1.2.1. Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Görüşleri	70
3.1.1.2.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri	74
3.1.1.3. İhtiyaç Analizi Bulguları Doğrultusunda Öğretim Programını Desenleme Süreci	77
3.1.1.4. Öğretim Programının Uygulanması	83
3.1.1.5. Durum Belirleme ve Öğretim Programını Değerlendirme	83
3.1.2. Program Geliştirme Süreci ile Bütünleştirilmiş Araştırma Modeli	85
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	87
3.2.1. Öğretmen Adayları	89
3.2.2. Araştırmacı-Uygulayıcı	91
3.2.3. Geçerlik Komitesi	91
3.2.4. Gözlemci	92
3.3. Araştırma Ortamı	92
3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	93
3.4.1. Mevcut Durumun Belirlenmesi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	95

3.4.2. Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	96
3.4.2.1. Kişisel Bilgi Formu	97
3.4.2.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği	97
3.4.2.3. Gözlem Kaydı	97
3.4.2.4. Görüşme Formları	98
3.4.2.5. Yansıtıcı Değerlendirme Formu	99
3.4.2.6. Araştırmacı Günlüğü	100
3.4.2.7. Gözlemci Değerlendirme Notları	100
3.4.2.8. Öğrenci Ürünleri	101
3.5. Verilerin Analizi	102
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	102
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	105
3.6. Geçerlik – Güvenirlik Çalışmaları	106
3.6.1. Nicel Veriler için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	106
3.6.2. Nitel Veriler için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	107
3.7. Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler	110
3.8. Araştırmadan Elde Edilen Deneyimler	112

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıf Özellikleri	115
4.1.1. Birinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci	115
4.1.2. Birinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci	126
4.2. İkinci Eylem Döngüsü: Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi	129
4.2.1. İkinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci	130
4.2.2. İkinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci	139
4.3. Üçüncü Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem	141
4.3.1. Üçüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci	142

4.3.2. Üçüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci	153
4.4. Dördüncü Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulama	155
4.4.1. Dördüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci	155
4.4.2. Dördüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci	165
4.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Öğretim Programı	167
4.6. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	172
4.6.1. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi	173
4.6.1.1. Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular	175
4.6.1.2. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular	176
4.6.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular	178
4.6.1.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin bulgular	184
4.6.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi	187

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma	200
--	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	208
5.1.1. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar	208
5.1.2. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	209
5.2. Öneriler	210
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	210
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	212

KAYNAKÇA	214
EKLER	237
ÖZGEÇMİŞ	318



KISALTMALAR

BSO: Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

BSÖ: Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim

BSÖYÖÖ: Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği

A-U: Araştırmacı Uygulayıcı

GDF: Gözlemci Değerlendirme Formu

YDF: Yansıtıcı Değerlendirme Formu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Güncellenen Bloom Taksonomisi.....	14
Tablo 2. İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler	69
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dersin İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama Nedenleri.....	71
Tablo 4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri	74
Tablo 5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Taslak Programı	79
Tablo 6. Program Değerlendirme Planı	84
Tablo 7. İhtiyaç Analizi Çalışmasına Katılan Paydaşlara İlişkin Demografik Bilgiler .	88
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri.....	90
Tablo 9. Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları	94
Tablo 10. Araştırma Sürecinde Çekilen Video Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler	98
Tablo 11. Odak Öğretmen Adayı Özellikleri.....	99
Tablo 12. Birinci Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi	117
Tablo 13. Birinci Döngü Değerlendirme Sonuçları	128
Tablo 14. İkinci Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi	131
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının İkinci Döngü Değerlendirme Sonuçları.....	141
Tablo 16. Üçüncü Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi	144
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Üçüncü Döngü Değerlendirme Sonuçları.....	155
Tablo 18. Dördüncü Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi.....	157
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Dördüncü Döngü Değerlendirme Sonuçları	167
Tablo 20. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Programının Kazanımlar, İçeriği, Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler, Araç-Gereç Materyaller İle Performans Belirleme Araçları.....	169
Tablo 21. BSÖYÖÖ İlk ve Son Uygulama Ortalama Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	194

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Programın öğeleri ve aralarındaki ilişki	13
Şekil 2. Program geliştirme döngüsü.....	24
Şekil 3. Öğrenme merkezli eğitim programları geliştirme, uygulama ve değerlendirme için bütünlük çerçeve uygulamaları.....	25
Şekil 4. Araştırma kapsamında temel alınan program geliştirme modeli.....	26
Şekil 5. Katılımcı değerlendirme yaklaşımına ilişkin farklı model sınıflamaları.....	31
Şekil 6. Eğitim programı geliştirmede uygulanan öğrenme fraktalı	36
Şekil 7. Birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretmen eğitimi boyutunda belirtilen sorunlar	58
Şekil 8. İlgili araştırmaların amaç, yöntem, katılımcı grubu ve veri toplama tekniği/aracına göre dağılımları	61
Şekil 9. Eylem araştırması süreci	66
Şekil 10. Konuların toplam ders saatine göre dağılımı.	82
Şekil 11. Program Geliştirme Süreci ile Bütünleştirilmiş Araştırma Modeli.....	86
Şekil 12. Araştırma ortamı.....	93
Şekil 13. Veri analiz sarmalı.....	103
Şekil 14. NVivo 10 programı destekli nitel veri analizi süreci örneği	105
Şekil 15. Birinci eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi	116
Şekil 16. Birinci döngüye ilişkin olumlu görüşler.....	120
Şekil 17. Birinci döngü sürecinde zorlanılan noktalar	122
Şekil 18. Grup çalışması için oluşturulan sıra düzeni ve oturma şekli.....	123
Şekil 19. Birinci döngü sürecinde derse ilişkin öneriler.....	125
Şekil 20. İkinci eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi	130
Şekil 21. İkinci döngüye ilişkin olumlu görüşler	134
Şekil 22. İkinci döngü sürecinde zorlanılan noktalar	136
Şekil 23. İkinci döngü sürecinde derse ilişkin öneriler	138
Şekil 24. Üçüncü eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi	142
Şekil 25. Üçüncü döngüye ilişkin olumlu görüşler	148
Şekil 26. Üçüncü döngü sürecinde zorlanılan noktalar	151

Şekil 27. Üçüncü döngü sürecinde derse ilişkin öneriler	153
Şekil 28. Dördüncü eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi	156
Şekil 29. Dördüncü döngüye ilişkin olumlu görüşler	161
Şekil 30. Dördüncü döngü sürecinde zorlanılan noktalar	164
Şekil 31. Dördüncü döngü sürecinde derse ilişkin öneriler	165
Şekil 32. Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin görüşler	174
Şekil 33. Kazanım kategorisini açıklayan kod	175
Şekil 34. İçerik kategorisini açıklayan kodlar	177
Şekil 35. Öğrenme-öğretme süreci kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar	179
Şekil 36. Ölçme-değerlendirme süreci kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar ..	185
Şekil 37. Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgular	188
Şekil 38. Zorlanılan noktaların ve önerilerin döngülere göre değişimi	193

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	237
EK 2. Araştırmacı –Uygulayıcının Nitel Araştırma Yöntemleri Kapsamında Aldığı Dersler ve Eğitimler.....	240
EK 3. Öğretmen Adayı Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması).....	241
EK 4. Öğretim Elemanı Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması).....	243
EK 5. Öğretmen Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması).....	246
EK 6. Maarif Müfettişleri Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması).....	250
EK 7. Veli Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması).....	252
EK 8. Kişisel Bilgi Formu.....	254
EK 9. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği.....	254
EK 10. Öğretmen Adayı Ara Görüşme Formu.....	258
EK 11. Öğretmen Adayı Dönem Sonu Görüşme Formu.....	259
EK 12. Yansıtıcı Değerlendirme Formu.....	261
EK 13. Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	263
EK 14. Gözlemci Değerlendirme Formu.....	265
EK 15. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında Uygulama İzni.....	267
EK 16. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gözlem ve Öğretmenlik Uygulaması Valilik İzni.....	268
EK 17. Birinci Döngüde Kullanılan Video Gösterimi Örneği.....	269
EK 18. Çalışma Yaprağı 2.3 için Örnek Öğretmen Adayı Yanıtları.....	270
EK 19. Çalışma Yaprağı 3.2 için Öğretmen Adayı Yanıtları.....	272
EK 20. Grup Çalışmasına Uygun Olmayan Oturma Düzeni.....	274
EK 21. Ölçme Aracı 1'e Verilen Geribildirim Örneği.....	275
EK 22. Çalışma Yaprağı 5.2 için Örnek.....	276
EK 23. Ölçme Aracı 2'ye Verilen Geribildirim Örneği.....	277
EK 24. Ölçme Aracı 4.....	278
EK 25. Ölçme Aracı 5.....	279
EK 26. Çalışma Yaprağı 8.1.....	281
EK 27. Çalışma Yaprağı 9.1.....	282
EK 28. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planını Sunmalarına İlişkin Örnek.....	286

EK 29. Gözlem ve Uygulama Yönergesi	287
EK-29.1. Gözlem Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	282
EK-29.2. Gözlem Raporu Değerlendirme Rubriği	285
EK-29.3. Ders Planı Değerlendirme Rubriği	286
EK-29.4. Uygulama Değerlendirme Rubriği	288
EK-29.5. Uygulama Planı	292
EK-29.6. Gözlem Planı	293
EK-29.7. Devam Çizelgesi	294
EK 30. Öğretmen Adayı Gözlem ve Görüşme Raporu Örneği	304
EK 31. Ölçme Aracı 4'e Verilen Geribildirim Örneği	306
EK 32. Dördüncü Döngüde Öğretmenli Ders Planına Verilen Bireysel ve Genel Geribildirim Örneği	307
EK 33. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Örnek	309

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, sayılılara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Bir sistemin kalitesi söz konusu olduğunda o sistemi oluşturan temel yapı taşlarının niteliği önem kazanmaktadır. Eğitim sistemi dikkate alındığında sistemi oluşturan unsurlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programından oluşmaktadır (Üstüner, 2006). Her ne kadar sistem bu üç ögenin birbiriyle olan etkileşiminin niteliğine bağlı ve her biri ayrı bir öneme sahip olsa da (Gürbüzürk & Genç, 2004; Karakuş, 2017; Kavas & Bugay, 2009), özellikle “öğretmen” ve “eğitim programı”, bireyin var olma sürecine ve gelişimine olan etkileri nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına yönelik atılan adımlar dikkate alındığında, bu adımların çoğunlukla fakülte-okul işbirliğinin güçlendirilmesi ile öğretmen eğitimi programlarında niceliksel ve niteliksel değişikliklerin yapılması noktasında olduğu belirtilmektedir (Grossman & Sands, 2008). Benzer şekilde Türkiye’deki girişimler incelendiğinde öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden (20 Temmuz 1982) günümüze kadar geçen süreçte 1982-1997 yılları arasında bölümlerin netleştirilmesi, öğretim sürelerinin belirlenmesi vb. düzenlemeler yapıldığı; lisans programlarıyla ilgili en kapsamlı düzenlemelerin ise 1997, 2004 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017; YÖK, 2018). Bu çalışmaların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinden, eğitim fakültelerinin donanımlarının güçlendirilmesine; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurumu (YÖK) işbirliğinden, akreditasyon çalışmalarına ve hizmet içi eğitim programlarına kadar pek çok alanda gerçekleştirildiği belirtilmektedir (YÖK, 2018).

Öğretmen eğitiminin istenen niteliğe kavuşması, buna hizmet eden programların sürekli ve sistematik bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir. Programlara yönelik gerçekleştirilen değerlendirme ve geliştirme çalışmaları; zamanın değişen arz ve taleplerine cevap verecek revizyonları da beraberinde getirecektir. Böylece güncel bilgi, beceri, değer ve tutumlar aracılığıyla bireyin, toplumun ve çağın değişimi anlamlı ve

bütüncül bir uyum gösterebilecektir. Hamilton ve Pinnegar (2000) değişimin öncüsü olarak görülen öğretmenlerin yetiştirildiği sisteme ilişkin gerçekleştirilen reform çalışmalarının toplumsal katılım, öğretmen adayının ilgi, istek ve ihtiyaçları ile mevcut kültüre uygunluk ve okulların değerini artırma gibi boyutlardan oluşması gerektiğini belirtmektedir. Imants'a göre (2002) eğitimde gerçekleştirilecek en önemli yenileşme hareketi, öğrenme ortamlarının öğrenme toplumu olarak düzenlenmesidir. Çünkü öğrenme ortamları olarak okulların düzenlenmesi, öğretmenlerin etkili öğretim için destekleyici koşullar oluşturmasını ve böylece öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunulmasını sağlamaktadır. Belirtilen noktalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde çağımızın öğretmen eğitiminin merkezi, genele özgü ve teorik temelli bir yapıdan ziyade mevcut bağlam içerisinde değerlendirilen ve özellikle uygulamalı deneyimleri içeren bir özellik göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Gültekin, Çubukçu & Dal, 2010; Özdemir, 2013; Öztürk, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016). Bu durum program planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarının, bireysel farklılıklarının ve bağlama ait özelliklerin dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarını oldukça önemseyen Wolf & Hughes (2015) toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılamak için eğitim programlarının, dinamik bir yapıya sahip olması ve sürekli değerlendirilip geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hill (2015) bu gerekliliği sınırlandırılmış öğretim kaynaklarına, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki yüksek orana, değişip gelişen eğitim teknolojilerine ve başarı yetenekleri üzerine artan vurguyu kapsayan pek çok etmene dayandırarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Mentkowski vd. (2002), yükseköğretim kurumlarının birimlerinde etkin olan öğretim programlarının kavramsallaştırılması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yükseköğretimde yapılandırma çalışmalarına duyulan gereksinim Türkiye bağlamında ele alındığında özellikle son 10 yıllık süreçte atılan adımların nedenleri arasında Bologna Sürecinin olduğu da görülmektedir. Yükseköğretim sisteminde hesap verebilirliği mümkün kılmak, şeffaf süreçlerin geliştirilmesini sağlamak ve rekabetçi bir yükseköğretim alanı oluşturmak adına başlatılan bu süreç aynı zamanda Avrupa bölgesinde "Avrupa Yükseköğretim Alanı" oluşturarak Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'nın ekonomik gelişimiyle rekabet edebilmeyi de amaçlamaktadır (YÖK, 2010b). Bu değişim ve dönüşüm hareketi üniversitelerde öğretmen eğitimini de

etkilemekte ve gerçekleştirilmek istenen yenilikler kapsamında öğretmen adaylarının öğretim becerileri, mesleki ilgi ve sorumluluk çerçevesinde program, öğretim ve ölçme-değerlendirme konularındaki yeterliklerinin artırılması hedeflenmektedir (Güneş, 2012; Hamilton & Pinnegar, 2000).

Bologna süreciyle şekillenen bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ders ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesinin yanı sıra öğretim elemanlarının sorumlusu oldukları derslere ilişkin öğretim programlarını hazırlamaları ve bunu ders izlenceleri ile somutlaştırmaları beklenmektedir (YÖK, 2010b). Ancak yapılan çalışmalar dersler kapsamında oluşturulan öğrenme çıktılarının beceri ve yeterliklere yeterince odaklanılmadığını aksine çoğunlukla bilgi ağırlıklı bir şekilde belirlendiğini, bunun yanı sıra öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin söz konusu öğrenme çıktıları ile örtüşmediğini ve ölçme değerlendirme sürecinin de beceri ve yeterliklerin belirlenmesine yönelik olmadığını göstermektedir (Erkuş & Özdemir, 2010; Güneş, 2012). Bu durum yenileşme çalışmalarının hedeflerine tam anlamıyla ulaşmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumunu öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda ele alan Erkuş ve Özdemir'in (2010) çalışmalarında, kurum çalışanlarının yenileşme sürecine olan katılımlarının sınırlı düzeyde olduğunun belirlenmesi de hedeflere ulaşmayı olumsuz kılan bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Nutravong'da (2002) öğretmen eğitimi programlarının yalnızca öğretim teknik ve bilgisini aktarma sorumluluğu taşımaması gerektiğini, bununla birlikte öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine katılımını da destekleyen bir yapı benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belirtilen noktalardan hareketle öğretmen eğitiminde, paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, bunun yanı sıra öğrenenin çok yönlü gelişimini destekleyici mesleki bilgi, beceri, tutum ve yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirecek nitelikte bir "hizmet öncesi öğretmen eğitiminin" gerekli olduğu görülmektedir (Mangali & Hamdan, 2015; Power vd., 2013).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları genel olarak değerlendirildiğinde özellikle Sınıf Öğretmenliği programının bu gelişim ve değişim hareketinden maksimum düzeyde yararlanması ve öğretmen niteliğinin artırılması için programın sürekli değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına maruz bırakılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü formal bir yapı içerisinde bireyin çok yönlü gelişimine temel teşkil eden ilkökul döneminde yürütülen eğitim öğretim hizmetinin kalitesi, o sistemin

en büyük sorumlusu olan öğretmenin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Başka bir ifadeyle Sınıf Öğretmenliği programında yürütülen öğretim hizmetinin kalitesi, yeni yetişen bir neslin niteliğinde önemli bir belirleyici olacak ve bu durum devamında bir “sistemin” niteliğine temel oluşturacaktır. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum ve adaylık sürecinde, atandıkları bölgeye ait sorunlardan, okul türüne; öğretim sürecinde yaşanan sorunlardan ve öğrenci profilinden, veli beklentisine kadar pek çok sorunla karşılaştıkları vurgulanmaktadır. Söz konusu problemlerle en çok karşılaşan öğretmenlerin; Sınıf Öğretmenliği programından mezun olan ve meslek hayatına birleştirilmiş sınıflı okullarda başlayan öğretmenler ile o okullarda görev yapan deneyimli öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2007; Duran, Sezgin & Çoban, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Little, 2001; Oral & McGivney, 2014; Mulyran-Kyne, 2007; Özdemir, 2008; Öztürk, 2007; Semerci vd, 2007; Şahin, 2003; Yıldız & Köksal, 2009).

Türkiye’de 2017 yılında Karip (2018) tarafından derlenen bir çalışma sonucunda ülke genelinde eğitim-öğretim hizmeti veren toplam 4392 sayıda birleştirilmiş sınıflı okul olduğu ve bu okulların genel ilkokulların %18’ini oluşturduğu belirtilmiştir. Elde edilen veriler öğrenci sayıları açısından değerlendirildiğinde iki sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısının 98 bin 732, üç sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısının 6 bin 627 ve dört sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısının 31 bin 165 olduğu; bu okullarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısının ise 136 bin 524 olduğu vurgulanmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler öğretmen sayıları açısından incelendiğinde iki sınıf bir arada okutan öğretmen sayısının 4 bin 423, üç sınıf bir arada okutan öğretmen sayısının 449 ve dört sınıf bir arada okutan öğretmen sayısının 1731 olduğu ve sonuç olarak bu okullarda 6 binden fazla öğretmenin görev yaptığı belirtilmektedir.

Aynı anda birden fazla sınıf düzeyinin bir arada eğitim-öğretim hizmetinden faydalanmaya çalıştığı bu öğretim türü okulun ve bölgenin fiziksel, sosyal ve ekonomik koşulları, öğrenci ve veli profili ile öğretim süreci açısından bağımsız sınıflardan oldukça farklılaşmaktadır. Bu durum o okullarda görev yapan/yapacak olan öğretmenlerin sahip olması gereken bireysel ve mesleki nitelikler açısından da farklılık yaratmaktadır. Her şeyden önce bu okullarda görev yapma olasılığı bulunan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan hazırlıklı olmaları ve bu konuda gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Yapısı gereği aynı anda birden fazla sınıfın öğretiminden sorumlu olan bir öğretmenin sahip olması gereken öncelikli becerinin program okuryazarlığı olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2008; Miller, 1991). Çünkü bu beceri öğretmenin öğretim programlarını mevcut koşulları dikkate alarak uyarlamasına ve uygulamasına hizmet edecek, böylece birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilen öğretim hizmetinin niteliği ile bağımsız sınıflarda gerçekleştirilen öğretim hizmetinin niteliği arasındaki uçurum en aza indirilebilecektir. Ancak alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama konusunda problem yaşadıkları belirtilmektedir (Adanur, 2011; Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Bayar, 2009; Duran, Sezgin & Çoban, 2011; Dursun, 2006; Kuzu & Aslan, 2012; Kamel, 2012; Little, 2005; Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2004; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Sağ, Savaş & Sezer, 2009; UNESCO, 2013). Bunun yanı sıra hem birleştirilmiş sınıf uygulamalarını yerinde gören ve kısa süreli de olsa uygulama yapan öğretmen adayları (Sağ, 2009) hem de uygulamayı yürüten öğretmenler (Aksoy, 2007; Aksoy, 2008; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Little, 2001; Mulryan-Kyne, 2007; Miller, 1991; Sağ & Sezer, 2012); hizmet öncesi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerilerin uygulamada üstlendikleri görev ve sorumluluklarla örtüşmediğini, çoğu şeyi deneme-yanılma yoluyla tecrübe ettiklerini ve teori ile gerçek öğretmenlik davranışları arasında bir benzerliğin bulunmadığını vurgulamaktadırlar.

Yine alan yazında yer alan benzer çalışmalar bu kapsamda incelendiğinde öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamalarında sorun yaşamalarının ve bu uygulamaya yönelik görüşlerinin olumsuz olmasının nedenleri arasında en fazla hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, ihtiyaca yeterince cevap vermemesini gösterdikleri belirlenmiştir (Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Aksoy, 2008; Bayar, 2009; Benveniste & McEwan, 2000; Beutel, Adie & Hudson, 2011; Bulm & Diwan, 2007; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Cornish, 2006; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Eğitim İzleme Raporu, 2011; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005; Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2008; Göçer, 2014; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Jakobson, 2007; Kamel, 2012; Mulryan-Kyne, 2007; Özben, 1997; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Şahin & Kartal, 2013; Thephavongsa, 2018; UNESCO, 2013; Vithanapathirana, 2005).

Zorunlu ilköğretim çağında olup da coğrafi, ekonomik ve diğer nedenler yüzünden temel eğitim hizmetinden yoksun kalan bireylerin bu yoksunluklarının bir ölçüde giderilerek onların eğitim hizmetlerine ulaşabilmelerine ve eğitim haklarını

kullanmalarına fırsat sağlayan bu uygulamanın nitelik kazanmasında öğretmen eğitiminin büyük önemi bulunmaktadır (Bilir, 2008). Özellikle yeni mezun öğretmenlerin, mesleğinin ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflı okullara atanacak olması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gerçeleştirilen öğretim hizmetinin niteliğini daha da önemli kılmaktadır (Gürel, Çapar & Kartal, 2014). Aynı zamanda çağın getirdiği rekabet ve gelişimin yakalanabilmesi sonucu bu durumun öğretmen yeterlikleri açısından yeniden ele alınması ve var olan programların gelecekteki beklentileri karşılayacak şekilde güncellenmesi ve yenilenmesi de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliği açısından önemli görölmektedir (Keleşoğlu & Kalaycı, 2017; şahin & Kartal, 2013).

Son yıllarda öğretmen eğitimi programları üzerine gerçeleştirilen çalışmalarda üniversite-okul işbirliğini vurgulayan ve araştırmacı öğretmen kimliğini ön plana çıkaran düzenlemelerin olduğu görölmektedir (Hegender, 2010; Montecinos vd., 2011; Reyve, Hemmi, & Börjesson, 2013; Zeichner, 2010). Bunun yanı sıra fakülte bünyesinde farklı derslere yönelik program geliştirme çalışmalarını konu alan araştırmaların olduğu da belirlenmiştir (Dentith vd., 2010; Zeegers, 2012). Bu durum Türkiye kapsamında ele alındığında ise öğretmen eğitimini konu edinen çalışmaların çoğunlukla; programların etkililiğinin değerlendirilmesine (Adıgüzel, 2008; Kösterelioğlu, 2008; Kumral, 2010; Yeşilyurt & Semerci, 2012), öğretmen eğitiminde farklı model ve uygulamaların önerilmesinin amaçlanmasına (Gökdere & Çepni, 2003; Hotaman, 2011), derslerin, kredi ve AKTS değerlerinin düzenlenmesine (YÖK, 2018) ve genel olarak öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılmasına yönelik olduğu görölmüştür (Duru & Köse, 2012; Kilimci, 2006; Orman, 2012). Buna karşın öğretmen eğitiminde herhangi bir derse yönelik program geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında önemli bir eksiklik olduğu göze çarpmaktadır (Ekici, 2008; Özberk & Özberk, 2012). Bu durum hizmet öncesi eğitimde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında incelendiğinde; bu dersin öğretim programına yönelik yapılan araştırmaların ise gerek yurt dışında (Mulryan-Kyne, 2007) gerekse yurt içinde (Sağ, 2010) sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle ilgili belirtilen tüm noktalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğretmen eğitiminde program geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu; paydaşların görüş ve önerilerinin dikkate alındığı ve program geliştirme sürecine katılımlarının sağlandığı çalışmalara gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Diğer bir boyutta ise Sınıf Öğretmenliği lisans programı için

yapılacak düzenleme ve geliştirme çalışmalarının önemli olduğunun vurgulandığı ve bu programdan mezun olup birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların kaynaklarından biri olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimini gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, bu programda yer alan ve öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlik yapmaya hazırlamayı amaçlayan bir dersin öğretim programının, mevcut ihtiyaçlara cevap verecek ve öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ilgili alanlarda yeterliklerini arttıracak şekilde düzenlenmesine duyulan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Böylece, ele alınan çalışmada “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik bir öğretim programı nasıl geliştirilir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, problem durumunda ortaya konan ihtiyaç doğrultusunda “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi” amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin eğitim gereksinimlerine yönelik paydaş (öğretmen adayı, öğretmen, veli, maarif müfettiş, öğretim elemanı) görüşleri nelerdir?
3. İhtiyaç analizi bulguları doğrultusunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreci nasıl düzenlenmelidir?
4. Hazırlanan öğretim programının uygulamadaki işleyişi nasıldır?
5. Öğretim programının işleyişine ve değerlendirilmesine yönelik katılımcı (öğretmen adayı, araştırmacı-uygulayıcı, gözlemci) görüşleri nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğretmen eğitimi yalnızca Türkiye’de değil küresel bağlamda ele alındığında birçok ülkede yeniden yapılandırma çalışmalarının olduğu görülmektedir. Özellikle Bologna süreci kapsamında tüm yükseköğretim programlarında etkili olan bu değişim ve yenileşme çalışmalarının, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de bir takım

düzenlemeleri beraberinde getirmesi beklenmektedir (YÖK, 2010b). Derslerin ve program içeriklerinin öğrenenlerin gereksinimleri de dikkate alınarak yeniden belirlenmesinin amaçlandığı bu süreçte öğretim elemanlarından, sorumlu oldukları derslerle ilgili kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecini bu anlayış kapsamında güncellemeleri beklenmektedir (YÖK, 2010b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programının tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren bu çalışmanın, benzer amaca odaklanan araştırmacılar ve öğretim elemanları için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Şüphesiz ki eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarının etkililiğinde, öğretmenin niteliği büyük bir belirleyicidir (Azar, 2011, Gültekin, 2010). Öğretmenin niteliği ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminin etkililiği ile doğrudan ve yakından ilişkili görünmektedir. Dolayısıyla birbirini takip eden ve etkileyen bu sistemde çağın bilgi, beceri, tutum ve değerlerine sahip bireylerin yetişmesinde ilk adım, bu bireylere rehberlik edecek öğretmenlerin bu nitelikleri kazandırabilecek mesleki bilgi ve becerilerle donatılması olmalıdır. Türkiye’de varlığını hala sürdüren ve özellikle ekonomik sebepler nedeniyle uzun bir süre daha devam edeceği belirtilen birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sorunların azaltılmasında yönetsel ve siyasi destekten sonra en önemli konunun öğretmen eğitimi olduğu belirtilmektedir (Little, 2005; Brunswic & Valerien, 2004). Bir başka deyişle birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim hizmetinin niteliğinin iyileştirilmesi öğretmen adaylarının, küreselleşme sürecine paralel olarak çağın gereksinimlerine ve birleştirilmiş sınıflı okul kültürüne uygun mesleki bilgi ve becerilerle mezun olmaları ile yakından ilgili görülmektedir. Ele alınan bu çalışmada, öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflı okullara hazırlayan bir dersin öğretim programının ilgili paydaş ve alan yazın dikkate alınarak geliştirilmesi amaçlandığından, bu amaç doğrultusunda çalışmanın hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminin hem de birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen öğretim hizmetinin kalitesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Ayrıca, alan yazında program geliştirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde söz konusu çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirildiği; bu kurumlara öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ise benzer çalışmaların oldukça yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bu anlamda çalışmanın, öğretmen eğitimindeki program geliştirme çalışmaları için örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

- Katılımcıların görüşme sorularını cevaplariken gerçek görüşlerini yansıttıkları,
- Katılımcıların süreçte doldurdıkları veri toplama araçlarına gerçek görüşlerini aktardıkları,
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcıların doğal davranış sergiledikleri varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Akdeniz Bölgesinin doğusunda bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalıyla,
- Bu ana bilim dalında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yürütülen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin 14 haftalık toplam 28 saatlik ders süresiyle,
- Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alan bir grup öğrenciyle,
- Araştırmaya dâhil edilen grubun içinde bulunduğu sosyal bağlamla sınırlıdır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi,

- 2014-2015 öğretim yılında Akdeniz Bölgesinin doğusunda yer alan bir ilin merkez ilçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan beş sınıf öğretmeninden,
- Araştırma bağlamında yer alan üniversitede 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini almış 15 sınıf öğretmeni adayından,
- İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, birleştirilmiş sınıflı okulları en az bir kez teftiş etmiş beş maarif müfettişinden,
- Akdeniz Bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini en az bir defa yürütmüş iki öğretim elemanından,
- Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenci velilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Birleştirilmiş sınıf: Zorunlu ya da pedagojik nedenlerle aynı anda iki ya da daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğu altında olduğu sınıflardır (Little, 1995)

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim: Birden fazla sınıfın aynı mekanda kimi zaman birlikte kimi zaman farklı sınıfların ayrı çalışmalar yapabildiği bir öğretim uygulamasıdır (Little, 1995).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitimde program geliştirme kavramına, sürecine ve yükseköğretimde program geliştirme konusuna yönelik bilgi verilmiş, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin ne olduğu açıklanarak, bu öğretim türünün özelliklerine değinilmiştir.

2.1.Eğitimde Program Geliştirme

Toplumları anatomik bir sistem olarak düşündüğümüzde, bu sistemin kalp atımının sürekliliğini sağlamakta en büyük paylardan birinin eğitime ve dolayısıyla bu eğitime yöne veren, rehber olan eğitim programlarına ait olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Benzer şekilde Walker (2003) eğitim programlarında yaşanan sorunların toplumların ruhunu eskisinden çok daha fazla etkilediğini; ekonomik refahın seviyesinde, demokratik politik kurumların canlılığında, dinin kamudaki yerini belirlemede, entelektüel ve kültürel hayatların karakterini oluşturmada merkezi bir rolü olduğunu belirtmektedir. Alan yazında çok farklı anlam ve kapsamlarda açıklanmaya çalışılan eğitim programı için Walker (2003) okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarının ve içeriğinin düzenlenip sıraya koyulduğu belirli bir yol tanımını kullanırken, Gitlin ve Ornstein (2007) bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel yönelim olarak tanımlamaktadır. Doll (1944) bir okula ait eğitim programını; okulun himayesinde formal ve informal içerik ve süreç ile öğrenenlere bilgi ve anlayış kazandıran, beceri geliştiren ve onların tutumlarını, tavırlarını ve değerlerini değiştiren araç olarak belirtmektedir (akt. Oliva, 2004, s.4).

Alan yazında eğitim programını “öğrenenler için bir dizi öğrenme fırsatı sağlayan plan” olarak tanımlayan Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ile paralel tanımda bulunan yazarlar yer almaktadır. Armstrong, Henson ve Savage’in (2005) ayrıntılı bir plan olarak tanımladığı eğitim programı için Taba (1962) “amaçların yazımı, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi ile çıktıların değerlendirilmesi aşamalarını kapsayan ayrıntılı bir plan” tanımını yapmaktadır (akt. Henson, 2006, s.9).

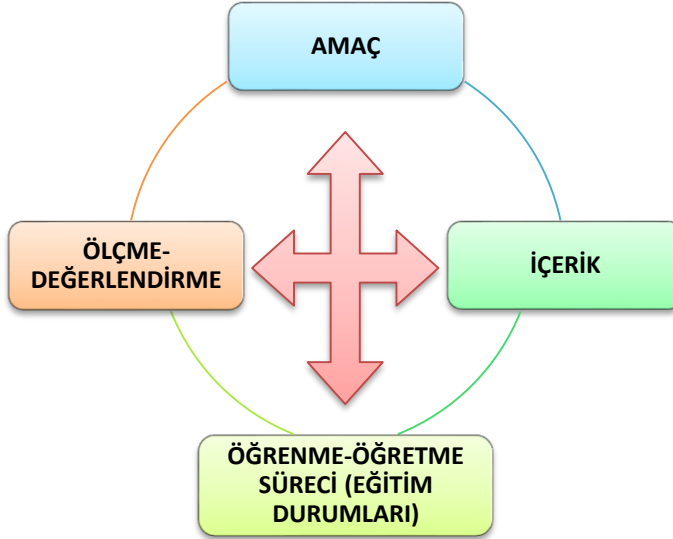
Eğitim programları alanında Türkiye’de öncülük yapmış eğitim programcılarında biri olan Varış’a (1996) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun

çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük faaliyetlerdir. Bir diğer öncü programcı Ertürk eğitim programı yerine yetişek sözcüğünü kullanmakta ve yetişegi, öğrencide geliştirilecek davranışın önceden kararlaştırılarak sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve eğitim durumlarının etkililik derecelerinin sınanması şeklinde tanımlamaktadır (Ertürk, 2013, s.14).

Eğitim programı kavramının program geliştirme kavramı ile sıklıkla karıştırıldığını belirten Demirel (2013, s.4-5) eğitim programı için “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” tanımını yaparken program geliştirme için “eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” tanımını kullanmaktadır. Demirel’in tanımından da anlaşılacağı üzere program geliştirme, eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkilerin organize edilmesi sürecidir. Söz konusu ilişkilerin nasıl organize edildiğine değinmeden önce bu öğelere ilişkin bilgilere yer verilmesi önemli görülmektedir.

2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

Alan yazında dört temel öğeden oluştuğu belirtilen eğitim programının ilk öğesi amaçtır. Öğrenene kazandırılacak istendik davranışları ifade eden amaçlara uygun düşecek konular programın içeriğini oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci olarak isimlendirilen üçüncü öğe, amaçlara ulaşmak için belirlenen içeriğin öğrenenlere hangi strateji, yöntem, teknik ve materyallerle kazandırılacağını kapsamaktadır. Programın son ögesini ise ölçme-değerlendirme oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenenlerin istendik davranışları ne ölçüde kazandıkları belirlenmektedir (Demirel, 2013). Kendi aralarında dinamik ilişkiler oluşturan öğeler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Programın öğeleri ve aralarındaki ilişki

Şekil 1’de görüldüğü gibi programın öğeleri arasında birbirine bağlı resmedilen bu ilişki nedeniyle öğenin herhangi birinde meydana gelen değişiklik bir diğer öğenin de düzenlenmesini gerektirmektedir. Aksi durumda tutarlı ve amaca hizmet eden bir programdan bahsetmek mümkün olmayacaktır (Bümen, 2006). Öğelere ilişkin detaylı açıklamalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.1.1.Amaç

Program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışmasının gerçekleştirilmesinin ardından amaçlar belirlenmektedir. Alan yazında ilgili kaynaklar incelendiğinde amaç kavramı ile ilgili bazı kavram kargaşalarının olduğu görülmektedir (Doğanay & Sarı, 2009; Ertürk, 2013). İlk kargaşa hedef ve amaç kavramıyla ilgilidir. Bazı kaynaklarda amaç kavramı hedef kavramından daha kapsamlı olarak tanımlansa da (Moore, 1999) aslında her iki kavramın da birbirinin yerine kullanılabileceği belirtilmektedir (Doğanay & Sarı, 2009).

Eğitimde amaç kavramı hiyerarşik olarak ele alındığında uluslararası kuruluşlar tarafından hazırlanan *küresel amaçlar* en soyut düzeye karşılık gelmektedir. Soyut olandan somut olana doğru bir sıra izlendiğinde ikinci sırada yasa ile belirlenen *genel amaçlar* yer almaktadır. Eğitim etkinliğinin neden yapıldığını açıklamaya çalışan ve toplumda eğitim aracılığıyla kazandırılması beklenen nitelik ve özellikler eğitimin genel amaçlarını oluşturmaktadır. Kaynağını toplumun değişen doğasından, toplumu oluşturan bireyin doğasından ve biriken bilginin doğasından alan ve bu kaynakların

incelenmesi sonucu oluşturulan genel amaçların bireye kazandırılabilmesi için açılanması ve somutlaştırılması gerekmektedir. Çoğunlukla milli eğitim kademesini bitiren bireylerin özelliklerini yansıtır şekilde ifade edilen ve nadiren değişiklik gösteren amaçlar *okulun amaçlarını* oluşturmaktadır. Bir komisyon tarafından hazırlanan ve bir derse ilişkin kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eden amaçlar *dersin amaçları* olarak tanımlanmaktadır. Bir dersin bir ünitesinde kazandırılması istenen bilgi, beceri ve tutumlar ünite amaçlarını oluştururken söz konusu ünite kapsamında yer alan bir konuya ilişkin öğrenciden beklenen davranışların ifade edilmesi ise *davranışsal amaçları (konunun amaçlarını, kazanımları)* oluşturmaktadır (Doğanay & Sarı, 2009; Oliva, 2004).

Eğitim aracılığıyla kazandırılması gereken niteliklerin sayıca ifade edilemeyecek kadar fazla olması, eğitimcilerde, bu niteliklerin ortak özelliklerini dikkate alarak bazı sınıflamalar geliştirme ihtiyacını doğurmuştur. En fazla bilinen ve uygulanan sınıflama Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan sınıflamadır (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Bloom ve arkadaşları 1956 yılında bilişsel alana, 1964 yılında ise duyuşsal alana yönelik bir sınıflama yayımlamışlardır. Bilişsel alan sınıflaması, zaman içinde gelişen bilişsel psikolojiyi de dikkate alarak Krathwohl (2002) tarafından güncellenmiştir. Güncellenen yeni sınıflama, dikey ekseninde bilgi boyutu, yatay ekseninde bilişsel süreç boyutu yer almak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu sınıflamanın boyutları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Güncellenen Bloom Taksonomisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi				x		
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 1’de görüldüğü gibi bir kazanım ifadesi, analitik düşünme sürecinin ardından içerdiği bilgi türü ve bilişsel süreç özelliği dikkate alınarak sınıflanmaktadır. Buna göre söz konusu kazanım, hem sahip olduğu bilgi türünü ve hem de bilişsel süreç özelliğini barındıracak şekilde ifade edilmelidir. Örneğin tabloda yer alan “x” kazanımı,

işlemsel bilgi türünde ve çözümlene basamağında yer alan bir kazanım ifadesidir ve buna göre ifade edilmelidir. Orijinal taksonomiden farklı olarak yalnızca ölçme-değerlendirme boyutuna değil, içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesine de hizmet eden güncel taksonomide bu durum, üç program ögesi arasındaki tutarlılığın sağlanmasına da hizmet etmektedir (Bümen, 2006). Bilişsel alana yönelik kazanımlara daha fazla yer verilen bu araştırma kapsamında hazırlanan programın kazanımları arasında duyuşsal alan ifadelerine de yer verilmiştir. Bu ifadelerin belirlenmesi ve yazımı aşamasında Krathwohl ve arkadaşları (1964; akt. Doğanay & Sarı, 2009) tarafından önerilerin duyuşsal alan sınıflaması tercih edilmiştir.

Öğretimin odak noktasını oluşturan amaçların belirlenmesi programın diğer boyutlarını da doğrudan etkilemektedir. Bu boyutlardan bir diğeri içeriktir. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi ile ilgili açıklamalar ve program geliştirme sürecinde dikkate alınan noktalar devam eden başlıkta açıklanmıştır.

2.1.1.2.İçerik

İçerik, öğretim için uygun amaçların gerçekleştirilmesine hizmet eden konulardan oluşmaktadır. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaların başında hangi tür bilgiye ihtiyaç duyulduğunun, küresel ve dijital dünyada en değerli bilginin hangisi olduğunun belirlenmesi gelmektedir (Yeşilpınar Uyar, 2016). Bununla birlikte bilginin bir amaçtan ziyade araç olduğunun ve eğitimin amacının bilgi edinmekten ziyade bilgiyi işleyerek sorun çözme, karar verme vb. süreçleri geliştirerek yaşamı kolaylaştırmak ve anlamak olduğunun da sürekli göz önünde bulundurulması gereken bir nokta olduğu belirtilmektedir (Doğanay & Sarı, 2009).

İçeriğin amaca göre belirlenmesi gerektiği sıklıkla vurgulanan bir diğer noktadır (Tyler, 2014). Amaca göre seçilen içeriğin geçerli olabilmesi açısından zaman ölçütünün de dikkate alınması gerekmektedir. Geçerliliğin artması dayanıklılığı sağlayacak dayanıklı bilgi sağlam bilgiyi oluşturacaktır (Demirel, 2013).

İçerik ile öğrenme yaşantıların birlikte düşünülmesi gerektiğini belirten Demirel (2013), ele alınan bilginin öğrenilebilir, kullanılabilir ve kolayca anlaşılabilir bir yapı sergilemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu tutarlılığın sağlanabilmesi için bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyine uygun içerik belirlenmelidir.

İçeriğin düzenlenmesi ise içerikte yer alan bilgilerin özellikleri ve birbiriyle bağlantısı kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda yatay ve dikey ilişkiler şeklinde

kurulan bağlantılar olabildiği gibi derinlemesine incelenen bağlantılar da kurulabilir. Kavramsal olarak oluşturulan bu iskelet yapı “Ne öğretilim?” sorusuna verilen yanıtı daha işe vuruk kılmaktadır (Demirel, 2013).

İçeriğin düzenlenmesinde dikkate alınan ölçütler, fayda, bütünlük, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, kullanılabilirlik, öğrenilebilirlik olarak belirtmektedir (Demirel, 2013; Ornstein & Hunkins, 2009; Varış, 1996). Buna göre içerik bireyin en kısa sürede öğreneceği şekilde örgütlenmeli; bireyin yaşamına dönük olmalı ve problem çözme becerisini geliştirmeli, kavram ilke ve fikirler bütünlük içinde organize edilmelidir.

Alan yazında içerik düzenlemede farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Brooks, 2010; Demirel, 2013; Jacobs, 1989; Karacaoğlu, 2011; Kridel, 2010; Küçükahmet, 2008; Şeker, 2012). Bu yaklaşımlar şu şekilde belirtilmiştir: Doğrusal, modüler, sarmal, pramitsel, çekirdek, konu ağı- proje merkezli, sorgulama merkezli, didaktik, problem merkezli, aktiviteye dayalı ve disiplinlerarası programlama yaklaşımları.

Bloom ve Tyler tarafından benimsenen doğrusal içerik düzenleme yaklaşımında içeriğin ardışık, sıralı, ilişkili, birbirini izleyen, önkoşul öğrenme birimlerinin olduğu konu ve derslerin yakından uzağa bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde düzenlendiği bir anlayış hâkimdir (Demirel, 2013; Şeker, 2012). Bu anlayıştan hareketle Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin içeriğini oluşturan konuların bu ilkeleri dikkate alacak şekilde sıralanmasına önem verilmiştir.

Programın bir diğer ögesini öğrenme-öğretme süreci oluşturmaktadır. Amaç ve içeriğin belirlenmesi aşamasından sonra amaca ulaşmak için tercih edilen içeriğin öğrenenlere “Nasıl?” sunulacağı öğrenme-öğretme sürecinin planlanması aşamasında netlik kazanmaktadır. Bu ögeye ilişkin açıklamalar devam eden başlıkta yer almaktadır.

2.1.1.3.Öğrenme-Öğretme Süreci

Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumları, öğrenme yaşantılarının düzenlendiği aşamadır (Sönmez, 2008; Şeker, 2012). Hem öğretmeni hem öğreneni dikkate alarak düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinde hedeflerle tutarlı öğretim etkinliklerine uygun öğrenme etkinliklerine karar verilmesi beklenmektedir (Demirel, 2013). Tyler (2014) öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde her bir öğrenme yaşantısının önceki yaşantının üzerine konulmasının yanı sıra (dikey örgütlenme), birbirini destekleyecek şekilde olması gerektiğini (yatay örgütlenme)

belirtmektedir. McKimm'e göre (2007) bunu sağlamak için şu noktalar dikkate alınmalıdır:

- Öğrenme ve öğretme yöntemleri içerik ve öğrenme ürünleriyle ne kadar ilgilidir?
- Uygulamalı beceriler nasıl öğretilip denetlenecek?
- Etkili öğrenme ve öğretmeyi sağlamak için gerekli kaynaklar nelerdir?
- Öğretim, öğrencinin eleştirel ve mantıklı düşünmesini sağlayacak mı?
- Öğrenme ve öğretme sürecini kısıtlayan durumlar nelerdir?
- Seçilen değerlendirme yöntemi için öğrenme ve öğretme yöntemleri uygun mudur?

Yukarıda belirtilen noktalar incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinin amaçlar kadar içerik ve ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili olduğu, etkili öğrenme için uygun materyal, strateji, yöntem ve teknik seçiminin ön plana çıktığı, süreçte düşünme becerilerinin kullanımının etkin kılındığı, süreci olumsuz etkileyen faktörlerin dikkate alınması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. McKimm'in vurguladığı bu noktalara verilen cevaplar aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde hangi yaklaşımların temel alındığını da kaynak gösterir niteliktedir.

Günümüzde öğretmen eğitiminde; çok boyutlu, bütünlük, daha esnek ve deneyim temelli bilgi ve becerilerden oluşan standartların temel alındığı yaklaşımların benimsenildiği belirtilmektedir (OECD, 2005; Özcan, 2013). Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), 21.yüzyıl öğretmen eğitimini ele aldığı raporda, öğretmen eğitimi programlarının genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (NIE, 2015):

- Dersler tutarlı bir deneyim sağlayacak şekilde program içinde bütünlük gösterir.
- Uygulama ile performans iyi tanımlanmış standartlara dayandırılmalıdır.
- Öğrenme, ölçme ve pedagojik içerik odaklı temel bir program takip edilmelidir.
- Probleme dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Durum çalışması ve ürün dosyası gibi etkin ölçme araçlarına yer verilmelidir.

- Uygulamaya dayalı etkinliklerde kıdemli öğretmenlerin başarılı çalışmalarından yararlanılabilir.
- Uygulamaya dayalı etkinliklere programda olabildiğince erken yer verilmelidir.

Öğretmen eğitimi, Türkiye açısından incelendiğinde; yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilköğretim programlarının güncellenmesi ile birlikte lisans programlarının yeniden düzenlenmesinin en kapsamlı değişimler arasında yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2007). Bu doğrultuda öğretmen eğitiminde “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen” yerine “problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen” yetiştirme hedeflenmiştir (YÖK, 2007, s.64). Benzer şekilde alan yazında öğretmen eğitimini temel alan birçok çalışma ve raporda özellikle yapılandırmacı anlayışa vurgu yapıldığı görülmektedir (Abdal-Haqq, 1998; Arslan, 2007; Erdem & Demirel, 2002; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Richardson, 2005; TÜSİAD, 2013; Winitzky & Kauchak, 2005; Vadeboncoeur, 2005). Bu durum öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda planlanan öğretim süreçlerine dahil olmalarının gerekliliğini arttırmıştır. Belirtilen noktalardan hareketle bu çalışmada öğrenme-öğretme süreci, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ilkeleri (Good & Brophy, 2000; Lebow, 1993; Wheatley, 1991; Yurdakul, 2011) kapsamında dikkat edilen noktalar ve atılan adımlar maddeler halinde belirtilmiştir:

- *“Program, öğrenenlerin öğrenme ortamında ve gerçek yaşamda yararlı bulacağı bilgi ve becerilere göre tasarlanmalıdır”* ilkesinden hareketle öğretim programının ihtiyaç analizi çalışmasına öğretmen adayları da dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra programın uygulanması aşamasında gözlem kayıtları, yansıtıcı değerlendirme formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğretmen adaylarının sürece yönelik görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.
- *“Kavramsal anlama ve becerilerin uygulanması öne çıkarılmalıdır”* ilkesi ihtiyaç analizi çalışmasında da bir bulgu olarak ortaya çıkmış ve programın kazanımları bu ilke dikkate alınarak oluşturulmuştur.
- *“Öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlı olmalıdır”* ilkesinden hareketle öğretim sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenin sahip olması gereken mesleki

bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmaya hizmet edecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

- “*Etkinlikler hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalıdır*”, “*Çoklu gerçeklikler açığa çıkartılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir*” ilkeleri kapsamında öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi anlamlarını test edebilecekleri ve alternatif çözümler üretebilecekleri örnek olaylardan yararlanılmıştır. Yazılı ve sözel bilgi aktarımının yanı sıra görsel-işitsel materyallerden, gezi-gözlem ve görüşme tekniği ile grup çalışması ve mikro öğretim tekniğinden yararlanılmıştır.
- “*Ön bilgiler, öğretim için başlangıç noktası olarak kabul edilmelidir*” ve “*Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır*” ilkeleri doğrultusunda süreçte “ön bilgileri yoklayıcı” etkinliklere yer verilmiştir.
- “*Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır*” ilkesi dikkate alınmış ve grup çalışmalarına yer verilmiş, gezi gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.
- “*Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır*” ilkesi gereği öğretmen adaylarından birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirecekleri öğretmenlik uygulaması için özgün ders planı hazırlamaları istenmiş ve bu ders planları kapsamında en az iki ders saatini kapsayacak şekilde öğretim yaşantısı geçirmeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra gezi-gözlem ve görüşme tekniği kapsamında bir gözlem ve görüşme raporu oluşturmuşlardır.
- “*Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir*” ilkesi doğrultusunda öğretmen adaylarının aktif katılımını sağlayacak etkinliklerin planlanmasına özen gösterilmiş ve her dersin sonunda öğretim sürecine ilişkin yansıtıcı görüşlerinin alınması sağlanmıştır.
- “*Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır*” ilkesi öğrenen hatalarının yapılandırmacı öğrenme süreçlerini karakterize eden en önemli özellik olarak belirtmektedir. Bu kapsamda öğretim süreci boyunca yapılan

değerlendirmeler için bireysel ve toplu geribildirimlerde bulunulmuş; öğrenme hatalarının grup tartışmalarında düzeltilmesine önem verilmiştir.

- “Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır” ilkesi doğrultusunda ise öğretim sürecinde yargıda bulunulmadan fikirlerin kabul edilmesine özen gösterilmiş, verilen yanıtların nedenlerini araştırmaya yönelik açık uçlu sorular tercih edilmiş ve gerektiğinde dinleyici konumunda bulunulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri dikkate alınarak oluşturulan öğretim programında etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için *güdülenme, dikkat, ilişki kurma, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, kalıcılığı sağlama ve transferi gerçekleştirme* gibi ilkelerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Jensen, 2005; Ormrod, 1990, akt. Tok, 2009; Bloom, 2012). Etkili öğretim sürecinde ise *dikkat çekme ve güdüleme, amaçlardan haberdar etme, ön bilgilerin uyarılması, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin etkili kullanılması, uygulama yapma, dönüt ve başarının değerlendirilmesi* ilkeleri belirleyici olmaktadır (Jensen, 2005; Moore, 1999; Tok, 2012). Bunun yanı sıra öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan bazı etmenler de ele alınmaktadır. Bloom (2012, s.116) bunları şu şekilde belirtmektedir: İpucu (işaretler), katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme.

Gagne ise (Gagne et al, 2005) birikimli bir süreç olan öğrenmede yalnız pekiştirme, bitişiklik ve tekrar gibi dış etkilerin değil sözel bilgi, zihinsel beceri, bilişsel strateji, devinişsel beceriler ile tutum gibi duyuşsal özellikli iç faktörlerin de önemli olduğuna değinmektedir. Gagne’ye göre öğrenmenin düzenlenmesinde öğrenci merkeze alınmalıdır. Gagne tarafından ortaya konulan Öğrenme Modeli’ne göre öğretim kısa ve uzun vadede olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Uzun vadeli düzenleme ders programının hazırlanmasını içerirken kısa vadeli düzenleme sınıf içerisinde yapılan düzenlemelerle ilgilidir. Eğitim etkinliklerinin sistemli olarak düzenlenmesini gerektiren bu modelde düzenlemelerin bilimsel verilere dayalı olarak yapılması zorunluluğu bulunmaktadır. Gagne, modele göre atılması gereken adımları şu şekilde belirtmektedir (Gagne et al, 2005):

1. Dikkati sağlama
2. Öğrenciyi hedeften haberdar etme
3. Yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeler arasında bağ kurma

4. Uyarıcı materyalleri sunma
5. Öğrenciye rehberlik etme
6. Davranışı ortaya çıkarma
7. Dönüt verme
8. Değerlendirme
9. Kalıcılığı sağlama

Araştırma kapsamında öğretimin planlanması sürecinde yukarıda belirtilen ilkeler ile Gagne tarafından ortaya konulan modelin temel adımları dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra öğretim stratejilerinin seçiminde, amaç, konu alanı, öğrenci, toplum ve öğretmen özellikleri göz önünde bulundurulmuş ve Oliva tarafından (2004) belirtilen şu noktaların karşılanmasına özen gösterilmiştir:

- Öğretim stratejileri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalı, öğrenme stilleriyle ilişkilendirilmelidir.
- Belirlenen stratejiler öğretmenin bireysel öğretim stiliyle, öğretim sürecinde izlediği model ya da modellerle uyumlu olmalıdır.
- Öğretim stratejileri öğrenme çıktılarını gerçekleştirmeye yönelik olup, konu alanının yapısına uygun olmalıdır.
- Stratejileri belirlerken mevcut zaman, materyal ve kaynaklar, fiziksel olanaklar dikkate alınmalıdır.

Genel anlamda değerlendirildiğinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik hazırlanan öğretim programının öğrenme-öğretme süreci öğrenenin aktif katılımını gerektiren, otantik öğrenme yaşantıları ile bilgiyi uygulamada kullanmasını sağlayan, bireysel deneyim ve ön bilgilerden yararlanan, öz değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama gibi düşünme becerilerini kullanımını etkin kılan araştırmanın yöntemiyle de bütünleşen bir anlayış üzerine şekillendirilmiştir. Öğretim süreci ise bu anlayış doğrultusunda Gagne'nin temel adımları dikkate alınarak planlanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması aşaması ölçme-değerlendirme sürecinin planlanmasına da zemin oluşturan bir aşamadır. Bu kapsamda ölçme-değerlendirme aşamasıyla ilgili gerekli bilgiler devam eden başlıkta yer almaktadır.

2.1.1.4. Ölçme-Değerlendirme Süreci

Gerçek bir öğretim süreci öğrenenden kaynaklı bireysel farklılıkları, öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin koşulları, öğretmenin öğretimi planlama becerisi ve kişilik özellikleri gibi birçok değişkeni içermektedir. Söz konusu değişkenlerin çokluğu, uygulanan öğretimin tasarlanan öğretim gibi gerçekleştiğini garanti edemeyeceği için kapsamlı bir kontrol işlemine gerek duyulmaktadır. Bu durum değerlendirmenin amacının ve gerekliliğinin temelini oluşturmaktadır (Tyler, 2014).

Tyler (2014) değerlendirme sürecini, kazanımların eğitim programı ve öğretim süreci ile uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirlemeye yönelik yapılan bir işlem olarak tanımlamaktadır. Bu anlayışın iki önemli boyutu olduğunu vurgulayan Tyler ilk olarak değerlendirmenin, istenen davranışta meydana gelen değişimin değerinin belirlemeye hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci olarak ise değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi için birden fazla değerlendirme sonucu dikkate alınmalıdır. Bu noktada öğretimin başında bir, ilerleyen zamanlarda ise başka bir değerlendirme yapılmasını öneren Tyler (2014), değişiklik olup olmadığına bu şekilde bakılmasının anlamlı olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda ele alınan çalışmada üç ara değerlendirmenin ve bir final sınavının gerçekleştirilmiş olması, öğretmenlik uygulaması kapsamında yapılan iki uygulamaya geribildirim verilmiş olması ile öğretmen adaylarının kazanımlara ulaşma düzeyleri takip edilmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrenmenin kalıcılığını sağlamaya da hizmet etmiş ve böylece öğrenilen bilgilerin yok olmasının ya da unutulmasının önüne geçtiği düşünülmüştür.

Değerlendirmenin yalnızca yazılı test ile yapılması gibi yanlış bir algının varlığına değinen Tyler yazılı testler ile kolaylıkla değer biçilemeyen ancak kazanımlarda yer alan istenilen davranışların olduğunu da belirtmektedir. Bunun için gözlem, görüşme, öğrenci ürün (portfolyo) dosyası gibi tekniklerin de kullanılabilmesini belirtmektedir (Tyler, 2014).

Davranış değerlendirmenin analitik olması gerektiğini belirten Tyler (2014) yalnızca not içeren bir değerlendirmenin eğitim programının geliştirilmesi açısından yeterince yardımcı bir özet olmadığını belirtmektedir. Bir öğrencinin bir konuda az gelişim gösteriyor olmasından ziyade gelişim gösteriyor olmasının bilgisinin daha yardımcı olduğunu belirten Tyler, öğretim süreci sonunda gerçekleşen değişimi bütüncül olarak değerlendirmek için birden fazla değerlendirme aracının kullanılmasını önermektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmada hem ders etkinliklerinin

değerlendirilmesinde hem programın değerlendirilmesinde farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Böylece genel olarak durum değerlendirmenin etkin kılındığı öğretim sürecinde, öğretmen adaylarından elde edilen ölçme sonuçlarının yargı içermek yerine, öğrenme ile ilgili var olan durumu yansıtmasına yönelik kullanılmasına özen gösterilmiştir (Russell & Airasian, 2012).

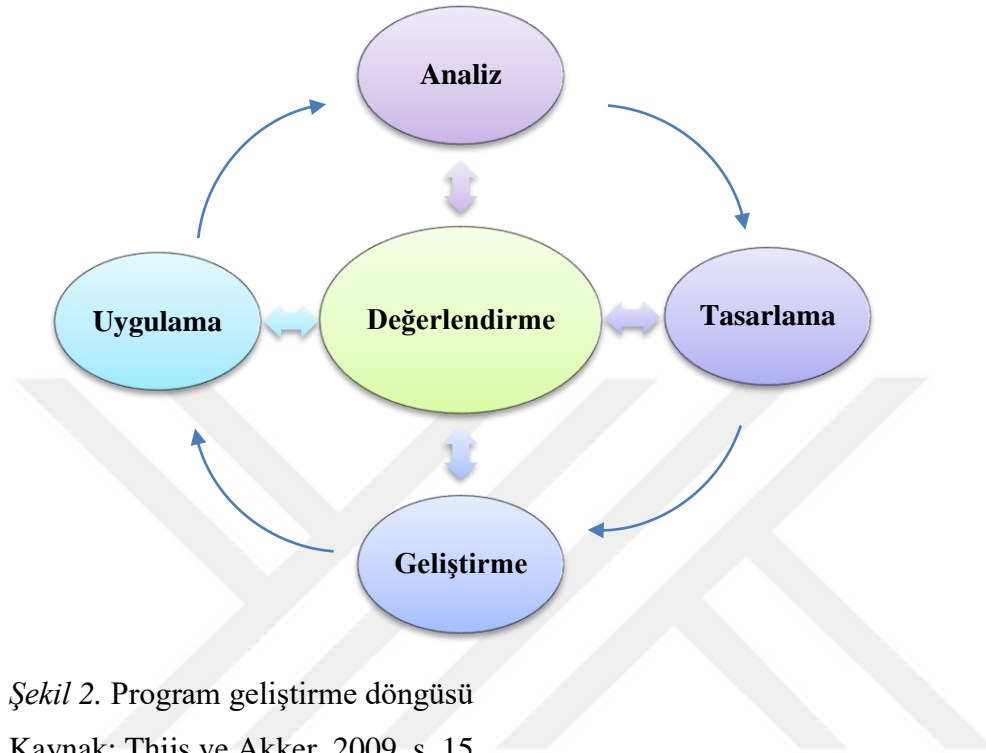
Eğitim programının öğeleri ve birbirleriyle olan ilişkileri genel olarak değerlendirildiğinde ihtiyaç analizi doğrultusunda belirlenen amaçların eğitim programının içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinden oluşan diğer öğelerini etkilediği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğeler arasında kurulan bu ilişkiyel sürecin bilgi, birey ve topluma dayalı etmenler çerçevesinde şekillendiği; planlama, uygulama ve değerlendirme adımları ile gerçekleştirilen etkinliklerin ise program geliştirme sürecini oluşturduğu görülmektedir.

2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme Süreci

Amaç, içerik öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşan eğitim programları, öğeler arası ilişkilerin dinamik bir yapı göstermesi nedeniyle sürekli değişim ve gelişim içindedir. Öğeler arasında var olan bu aktif yapı, program geliştirme sürecinin temelini oluşturan ilişkilerin bütünü oluşturmaktadır. Program geliştirmeyi, “süreçte ve daha sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının temelinde, programa dair kararları ve bu kararlara ilişkin ürünleri alma süreci” olarak tanımlayan Oliva’ya göre (2004, s.128) bu süreç, alternatifler arasından seçim yapmayı gerekli kılmakta, sürekli devam etmekte ve işbirliği gerektirmektedir. Varış (1996, s.21) program geliştirmeyi, amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan ilke, prensip ve faaliyetleri işlevsel anlamda ele alan bir çalışma olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda program geliştirme çalışmalarının, ortaya çıkan bir ihtiyacı karşılamak ya da mevcut uygulamadaki eksikliklerin giderilmesini sağlamak amacıyla yürütüldüğünü söylemek mümkündür (Erişen, 1998).

Her ne kadar programlara temel oluşturan felsefi bakış açıları, konu alanı-okul-toplum-birey beklentileri değişiklik gösterse de bu değişimin program geliştirme süreci için geçerli olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir (Korkmaz, 2009). Lunenburg (2011) ile Yüksel ve Sağlam (2012) program geliştirme sürecini basit bir şekilde programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarıyla açıklamaktadır. Parsons ve Beauchamp (2012) bu sürecin inceleme, planlama,

geliştirme, uygulama ve sürdürme aşamaları ile ilişki olduğunu belirtmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme temel adımlarının her şekilde etkin kılındığı bu süreci Thijs ve Akker (2009) analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımlarıyla açıklamakta ve Şekil 2'deki gibi göstermektedirler.

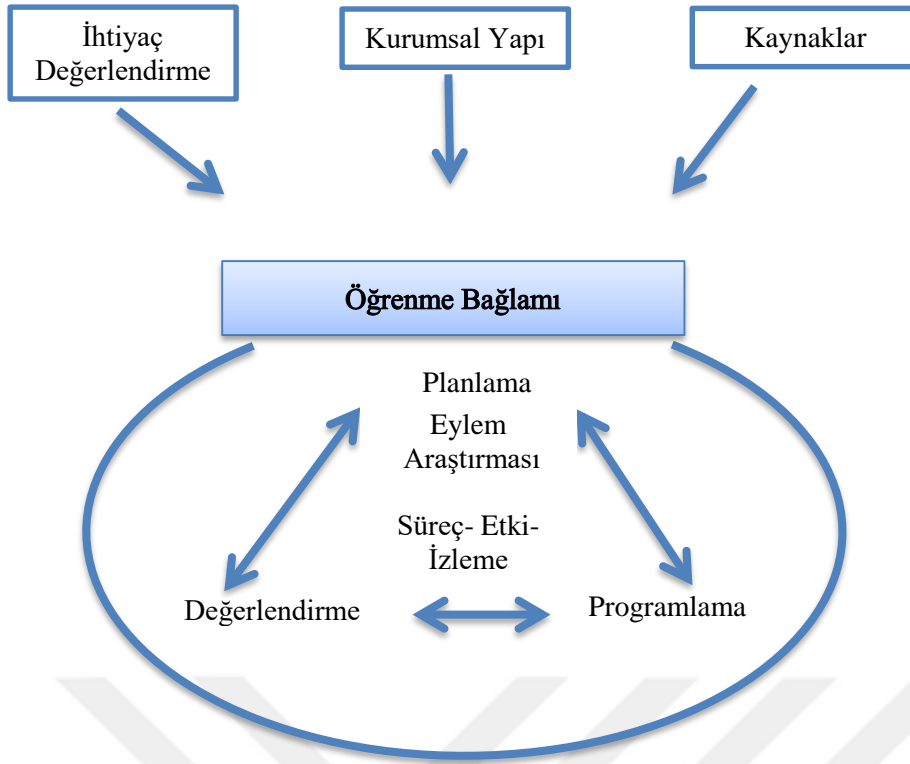


Şekil 2. Program geliştirme döngüsü

Kaynak: Thijs ve Akker, 2009, s. 15

Şekil 2'de gösterildiği gibi program geliştirme süreci genel hatlarıyla mevcut durum ihtiyaçlarının analizi ile başlamakta, bu analiz sonucunda tespit edilen gereksinimlerin giderilmesine yönelik tasarımın oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanması ile devam etmekte ve her adımda değerlendirme çalışmasına katkı getirilmektedir.

Alan yazında program geliştirme çalışmalarının eylem araştırması temelinde yürütülmesinin bir gereklilik olduğu ve bu gerekliliğin hangi araştırma sorularının önemli olduğunun karar verilmesinde, derinlemesine düşünmek için otantik bilginin sağlanmasında, program süreçlerinin ve çıktılarının başarısı için değişimi başlatmada katkı sağladığı belirtilmektedir (Hubball, Gold, Mighty & Britnell, 2015; Wolf, Hill & Evers, 2006). Bu doğrultuda öğrenme merkezli eğitim programlarının geliştirilmesi süreci ile eylem araştırmasının birlikteliğini vurgulamak isteyen Hubball ve diğerleri (2015) bunu Şekil 3'teki gibi şematize etmişlerdir.

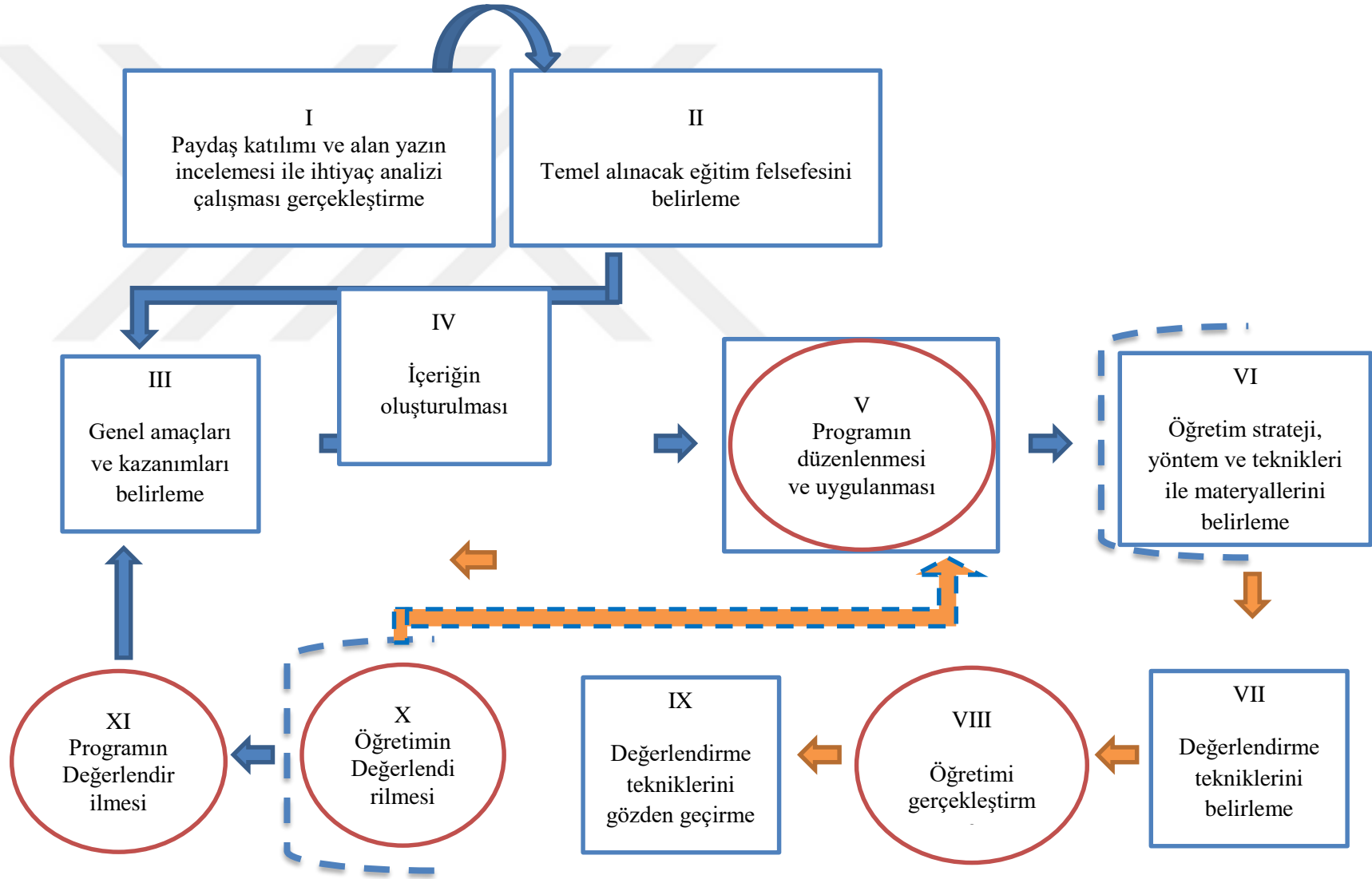


Şekil 3. Öğrenme merkezli eğitim programları geliştirme, uygulama ve değerlendirme için bütünlük çerçeve uygulamaları

Kaynak: Hubball, Gold, Mighty & Britnell, 2015, s. 166.

Şekil 3'te verilen ve eylem araştırması ile bütünleştirilen modelde de görüldüğü gibi öğrenme bağlamı; ihtiyaç değerlendirme analizi, kurumsal yapı özellikleri ve ilgili kaynaklar çerçevesinde ele alınmakta ve süreç; program geliştirme ile eylem araştırmasının temel adımlarını dikkate alan bütünlük bir anlayışla modellenmektedir.

Lunenburg (2011) program geliştirme sürecinin bir yolunun da modeller olduğunu belirtmektedir. Oliva (2004) ise program geliştirme aşamasında model kullanmanın daha fazla üretkenlik ve verimlilik getireceğini belirtmektedir. Alan yazında program geliştirme süreçlerinin farklı şekillerde modellendiği görülmektedir (Demirel, 2013; Henson, 2006; Hewitt, 2006; Oliva, 2004; Parsons & Beauchamp, 2012). Bu çalışmada ise hem programın hem öğretimin aynı anda geliştirilmesini kapsayan; sürecin işleyişi açısından ele alındığında eylem araştırmasının döngüsel süreci ile paralellik gösteren Oliva'nın (2004) program geliştirme modeli rehberliğinde oluşturulan eklettik bir model temel alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan modele Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Araştırma kapsamında temel alınan program geliştirme modeli.

Şekil 4’te görüldüğü gibi 11 adımda tamamlanan süreç ihtiyaç analizi çalışmasıyla başlamaktadır. Modelde dörtgen ile gösterilen adımlar planlama aşamasını, dörtgen ile iç içe geçmiş daireler planlama ve uygulamanın birlikte yürütüldüğü adımları, yalnızca daire ile gösterilen adımlar ise uygulama aşamasını temsil etmektedir. Modelin adımlarına ilişkin açıklamalar yan başlıklar halinde verilmiştir.

I-İhtiyaç analizi çalışması: Program geliştirme sürecinin en önemli basamağı olan ihtiyaç analizi ile yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için gerekli bilgiler elde edilmektedir. Toplum, birey ve konu alanı temelinde belirlenen ihtiyaçların toplumun felsefesini, değer ve inançlarını dikkate alması; bireyin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve belirlenen hedefler ile konu alanı arasında ilişki kurulmuş olması önemli görülmektedir (Demirel, 2013). Beckert, Wilkinson ve Sainsbury, (2003) özellikle yetişkin öğrenmesinde eğitimin ihtiyaca yönelik olmasının etkinliği arttırdığını belirtmektedir.

İhtiyaç belirleme ve değerlendirme süreci uygun problemlerin seçimi, dökümü, ayırımı yoluyla problem çözümede yararlı olması amacıyla problemi tanıma sürecine yön vermektedir. Başka bir deyişle, ele alınan problemin değeri ve önemi ihtiyaç belirleme çalışması sonucu yapılan değerlendirme ile ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2013). Reed ve Vakola (2006) genel eğitim süreçlerinde ihtiyaç belirleme çalışmalarının birey-toplum-konu alanı ve doğadan elde edilen veriler üzerinden yapıldığını belirtirken; mesleki eğitim programlarında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında kurumun, çalışanların, yapılan ya da yapılacak olan işin/mesleğin, kurum müşteri ve paydaşlarının üzerinde yapıldığını belirtmektedir. Genel eğitim ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizi çalışmaları amaç, ihtiyaçların kaynakları, tipleri, ihtiyaç analizi teknikleri açısından farklılıklar göstermektedir (Şeker, 2012). Genel eğitimde delphi, progel-dacum, gözlem, meslek analizi, ölçme araçları, görüşme, kaynak tarama gibi teknikler aracılığıyla ihtiyaç belirlenebilirken; hizmet öncesi ve hizmet içinde gözlem, görüşme, grup toplantıları, performans değerlendirme, meslek analizi, progel, anket, teknik kaynaklar, üretim raporları ve online yazılımlar ile belirlenebilmektedir (Demirel, 2013; Ertürk, 2013; Mcardle, 2010; Noe, 2009). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasında ise görüşme ve kaynak tarama tekniklerinden yararlanılmıştır.

II-Eğitim felsefesini belirleme: Goodland (1984) felsefenin, bir programı geliştirmeye başlamada karar verme noktası olduğunu ve devam eden süreçteki diğer kararlar için de temel oluşturduğunu belirtmektedir. Ele alınan çalışmada öğretmen

eğitimine yönelik program geliştirme çalışması amaçlandığından, öğretmen eğitiminde etkin felsefi temellerin incelenmesi ve bu felsefelerden birinin tercih edilmesine karar verilmiştir.

Öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar incelendiğinde, alan yazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılan paradigmlar (Becker, Kennedy & Hundersmarck, 2003; Cochran-Smith & Fries, 2008; Elliot, 1993; Long & Riegle, 2002; Zeichner, 1983) olduğu görülmektedir. Long & Riegle (2002) söz konusu paradigmları Dewey'in *ilerlemecilik*; Hutchins'in *daimicilik*; Bestor'ın *akademik*; Conant'ın *uzlaştımacı*; Brameld'in *yeniden oluşturmaçılık* felsefesine dayanarak sınıflandırmışlardır (Yıldırım, 2011).

Demirel (2013), eğitim programlarının dayandığı felsefi temeli belirlemede, felsefenin gelişim sürecinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ele alınan bu program geliştirme çalışmasında "*ilerlemecilik*" eğitim felsefesinin temel alınmasına karar verilmiştir. Bireyin sürekli gelişimine odaklanan ve pragmatik felsefenin eğitime uygulanışı olarak karşılık bulan *ilerlemeci* eğitim paradigmasına göre öğretmen eğitimi programlarının, kuram ve uygulamayı senkronik bir şekilde bütünleştiren, alan bilgisinin yanında psikoloji ve sosyoloji dersleri ile öğretilecek dersin okul düzeyindeki programlarına ilişkin program okur-yazarlığı ve öğretim süreçlerini de içeren bir yapıda olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra kuramsal temeller aracılığıyla kazandırılan bilgilerin okullarda yapılacak uygulamalar yoluyla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Kısacası, ilerlemeci anlayışla oluşturulan öğretmen eğitimi programında, kuram ve uygulama ilişkisinin kurulmuş olması, öğretmen adaylarının araştırma ve sorun çözme becerilerini geliştirme odaklı olması ve programın yeni gelişmeler doğrultusunda sürekli güncellenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2011).

III-Genel amaçları ve kazanımları belirleme: Program geliştirme sürecine yön veren bir diğer adım amaçların ve kazanımların belirlenmesidir. Oliva'nın (2004) modelinde üçüncü, dördüncü altıncı ve yedinci adımları kapsayan bu aşamada ihtiyaç analizi ve tercih edilen eğitim felsefesi ışığında belirlenen amaçlar, içeriğin seçimi ile öğretimin ve değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve uygulanması aşamasına yön vermektedir.

IV-İçeriğin oluşturulması: Genel amaçların ve kazanımların belirlenmesinin akabinde içeriğin oluşturulduğu, konuların belirlendiği ve düzenlendiği aşamadır.

V-Programın düzenlenmesi ve uygulanması: Hem uygulama hem düzenlemenin birlikte yürütüldüğü bu aşama öğretimin gerçekleştirildiği ve değerlendirildiği adımları kapsamaktadır. Genel olarak düzenleme ve uygulama birlikte yürütülmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi sonucunda elde veriler hem öğretimin yeniden düzenlenmesinde hem de programın değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

VI-Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile materyallerini belirleme: Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak olan strateji, yöntem ve tekniklerin belirlendiği, kazanımların gerçekleştirilmesine hizmet edecek materyallerin belirlendiği ve hazırlandığı aşamadır.

VII-Değerlendirme tekniklerini belirleme: Kazanımların ne düzeyde kazandırıldığına ortaya konmasında işe koşulacak olan araçların belirlenmesi ve hazırlanması aşamasıdır.

VIII-Öğretimi gerçekleştirme: Bu aşamaya kadar planlanan ve hazırlanan süreç ve materyallerin uygulamaya döküldüğü aşamadır. Öğretimin gerçekleştirilmesi süreci, belirlenen içeriğin, karar verilen strateji yöntem ve teknik aracılığıyla ele alınmasını ve ilişkili öğretim materyalleri ile bilgi, beceri ve tutumların kazanımını içermektedir.

IX-Değerlendirme tekniklerini gözden geçirme: Öğretimin gerçekleştirilmesinden sonra öğretimin başında belirlenen değerlendirme tekniklerinin yeniden gözden geçirildiği, gerekli düzeltme ve değişikliklerin yapıldığı aşamadır. Bu adım öğretim sürecinde meydana gelen bir değişikliğin değerlendirme aşamasında da dikkate alınmasına hizmet etmektedir.

X-Öğretimin değerlendirilmesi: Bir önceki aşamada incelenen değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirildiği aşamadır. Uygulamaya dönük bir adımdır.

XI-Programın değerlendirilmesi: Program geliştirme sürecinin aşamaları arasında en önemli bir diğer aşama programın değerlendirilmesi aşamasıdır. Oliva (2004) program değerlendirme sürecinde, programın uygulamada işleyip işlemediğine, etkililiğine, ürünlerin bir sonraki kademedeki başarılı olup olmadığına, ekonomikliğine ve mesleki açıdan akreditasyonun gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanıldığını belirtmektedir. Kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinin de önemli olduğu bu süreçte, programın nasıl çalıştığının ve geliştirmek için nelere gereksinim duyulduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2009). McNeil'e göre (1996, akt. Kandemir, 2016) programın değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi sürecine iki şekilde katkı getirmektedir. Birincisi, değerlendirme sonuçlarının amaçları kuvvetlendirici yönde kullanılması, ikincisi yetersiz öğrenme

yaşantılarının iyileştirilerek programın etkililiğine katkı getirmesi olarak belirtilmektedir (Özdemir, 2009). Bu noktada Kelly (1999, akt. Kandemir 2016), benimsenen program geliştirme modeli ile program değerlendirme modellerinin birbirine paralel olmasının önemine vurgu yaparak, birbiri ile örtüşmeyen modellerin bir takım sorunlara neden olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle programın değerlendirme aşamasında da yine süreci ve ürünü dikkate alan bir anlayışla, *katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının* temel alınmasına karar verilmiştir.

Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme: Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının, 1967 yılında Stake, Scriven, Eisner, Stufflebeam, Parlett, Hamilton vb. bazı değerlendiricilerin geleneksel program değerlendirme yaklaşım ve modellerini fazla duyarsız ve mekanik bulmaları sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir (Mathison, 2005). Buna göre söz konusu yaklaşımlar programda gerçekte neler olup bittiğini anlamaktan ziyade amaçların belirlenmesi, sınıflandırılması ve ayrıntılı değerlendirilmesi noktasına yoğunlaşmakta ve bunun için olabildiğince nesnel veri toplama kaygısı taşımaktadırlar. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı savunucuları ise programın değerlendirilmesi aşamasında ortamın ve ortamın oluşturduğu bağlamla birlikte en önemli etken olan insanın dışarıda bırakılmasını eleştirmekte ve program paydaşlarının katılımını ve program etkinliklerinde ve uygulama ortamında aracısız deneyimlerin önemini vurgulamaktadırlar (Yüksel & Sağlam, 2012).

Tümevarımsal bir mantıksal düşünmeye dayanan (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004) katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı altında farklı modellere ilişkin sınıflandırmaların yer aldığı görülmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015; Uşun, 2012; Yüksel & Sağlam, 2012). Farklı kaynaklardan elde edilen bu sınıflamalar bir araya getirilerek Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Katılımcı değerlendirme yaklaşımına ilişkin farklı model sınıflamaları.

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında yapılan sınıflamalar dikkate alındığında, bu çalışma kapsamında programın uygulanması hakkında bilgi veren ve geliştirilmesinin sağlanması konusunda rehberlik eden yaklaşımlardan biri olarak tanımlanan (Cousins & Earl, 1995, akt. Kandemir, 2016) “Katılımcı değerlendirme modeli”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Model, büyük oranda Cousins ve Whitmore’un (1998) katılımcı değerlendirme modeline dayanan; karar vericiler ve hedef kitle ile birlikte, paydaşların tamamının değerlendirme sürecinde etkin olarak görev aldığı bir değerlendirme modeli olarak tanımlanan katılımcı değerlendirmenin alan yazında iki türü olduğu belirtilmektedir (Cousins & Whitmore, 1998). Pratik ve dönüştürücü olarak isimlendirilen bu türler arasındaki farkın amaç ve işlevden kaynaklandığı ifade edilmektedir. *Pratik katılımcı değerlendirme* ile daha çok problem çözmeye odaklanıldığı; *dönüştürücü katılımcı değerlendirme*yle ise katılımcıları güçlendirme ve onların programa ilişkin algılarını ve felsefelerini dönüştürme üzerine bir değerlendirme yapıldığı belirtilmektedir. Bu anlamda ele alınan bu çalışmada, deneyimlere dayalı olarak belirtilen sorunlara ve çözüm önerilerine odaklanıldığından *pratik katılımcı değerlendirmenin* kullanıldığı söylenebilir.

Birbirinden farklı birçok veri türünün kullanıldığı katılımcı program değerlendirmede, değerlendirilen olguların, öznel-nesnel ve nitel-nicel örnekleri ele alınmaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Mutlak bir plana bağlı kalınmamakla birlikte; değerlendirme süreci, katılımcının etkinlik içerisinde deneyim kazanmasıyla gelişmektedir. Bu noktada tekli gerçekliklerden ziyade çoğul gerçeklikler dikkate alınmaktadır. Değerlendirme aşamasında nitel ve nicel metotların her ikisinin de

kullanabilmesi, esnek olması, bağlamsal farklılıkları dikkate alması, zengin ve ikna edici bilgiler sağlaması ve değerlendirme sürecinin dışında tutulan sessiz ve güçsüz paydaşlarla diyalog kurmada başarılı olması nedeniyle diğer değerlendirme modellerinden ayrıldığı belirtilmektedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, s.147).

Katılımcı program değerlendirme modelinin aşamaları: Modelin uygulanması aşamasında ilk adım, araştırmacının değerlendirme modelinin uygunluğuna ilişkin bir karar verme süreci yer almaktadır. Takip eden ikinci adım katılımcıların belirlenmesi aşamasıdır. Bu sürecin katılımcı odaklı gerçekleşebilmesi için özellikle süreçte önemli rol oynayan mihenk taşı niteliğindeki paydaşların etkin rol almalarının sağlanması gerekmektedir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından gerçekleştirilecek değerlendirme etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme planı hazırlanmalı ve bu doğrultuda modelde yer alan adımlar takip edilerek verilerin toplanması, analiz edilmesi, ileriye dönük eylem planlarının oluşturulması ve son aşamada ürünlerin/raporların gözden geçirilerek paydaşlara sunulması gerçekleştirilmelidir (Burke, 1998). Araştırma kapsamında belirtilen bu noktalar dikkate alınmış ve yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Program geliştirme süreci genel olarak incelendiğinde planlama, uygulama ve değerlendirme temel adımlarını kapsadığı görülmektedir. Programın öğeleri arasında görülen dinamik ilişki program geliştirme sürecinde de etkindir ve birinde meydana gelen herhangi bir değişiklik bir diğer adımı da etkilemektedir. Kendi içinde alt basamaklara ayrılabilen bu sürecin farklı şekillerde modellendirilmiş olması program geliştirme çalışmalarına rehberlik edecek farklı yollar sunmaktadır. Ele alınan bu araştırmada amaçlanan program geliştirme çalışmasının yükseköğretim basamağında gerçekleştirilmiş olması, yükseköğretim düzeyinde program geliştirme sürecine değinilmesini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda devam eden başlıkta yükseköğretimde program geliştirme süreci ele alınmıştır.

2.1.3. Yükseköğretimde Eğitim Programı Geliştirme

Program geliştirme çalışmaları, her ne kadar yükseköğretim dışındaki diğer öğretim basamakları için yürütülen bir süreçmiş gibi görünse de günümüzde öğretim elemanlarının, işverenlerin, hükümetlerin, toplumun, bilgi ekonomisi ve toplumun niteliğine katkı konusunda mezunların oynadığı önemli rol nedeniyle artık yükseköğretim kurumlarında da büyük önem arz etmektedir (Hughes & Wolf, 2015).

Yükseköğretim kurumlarının niteliğine ilişkin en önemli göstergelerden birinin araştırma ve öğretim kalitesi olduğunu belirten Atay (2015), eğitim programı ve buna bağlı olarak geliştirilen öğretim programlarının ise en önemli ikinci gösterge olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Hubball ve Gold (2015) eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde bilimsel bir tutum izlemenin, lisans programlarının reformunun başarıya ulaşmasında çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Küresel bağlamda değerlendirildiğinde üniversitelerin daha fazla öğrenciye hizmet verme adına gösterdikleri mücadele; kurumlar arası öğrenme hareketliliğinde, kredi transferlerinde esneklikte ve kalite güvence uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalarda artışa neden olmaktadır. Bununla birlikte ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanmasını gerekli kılmaktadır (YÖK, 2010b). Belirtilen durumlar, öğretim hizmeti sonucunda ulaşılması beklenen öğrenme çıktılarının ve dolayısıyla program geliştirme sürecinin önemini arttırmaktadır (Hubball & Gold, 2015).

Yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarını önemli kılan bir diğer unsur ise Bologna Süreci'dir. Avrupa bölgesinde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen reform süreci olarak tanımlanan ve dinamik bir özellik gösteren Bologna Süreci ile üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerini şeffaf, anlaşılır ve rekabet edilebilir düzeye getirmek adına ulaşılması beklenen hedefler kapsamında iki yılda bir durum tespiti yapılmaktadır. Durum tespiti sonucunda elde edilen sonuçlar dikkate alınarak belirlenen yeni hedefler kamuoyuyla paylaşılmaktadır (YÖK, 2010b). Bu doğrultuda yükseköğretimde alan yeterliklerinin belirlenmesi aşamasında, ulusal düzeyde belirlenen yeterlikler ile ilgili paydaş görüşlerinin göz önünde bulundurulması, devam eden aşamalarda program yeterliklerinin ve derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının belirlenmesi önerilmektedir (YÖK, 2010a). Ders planlarının oluşturulması, izleme ve iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi aşamaları da tamamlandıktan sonra gerekli görülürse belirlenen öğrenme kazanımlarında ya da eğitim amaçlarında değişiklik yapılması gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 2010b). Kısacası döngüsel yapıda ilerlemesi gerektiği belirtilen bu süreçte yükseköğretim kurumlarından öğretim programlarını alan yeterlikleri kapsamında yapılandırmaları ve devamlı güncellemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Güneş, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında var olan bu reform hareketi ile lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını bütünlüğe ulaştıracak öğretim programlarının, hedeflenen öğrenme çıktılarını belirleyen sağlam ve tutarlı bir eğitim programı etrafında

şekilleneceği belirtilmektedir (Hubball & Gold, 2015). Bunun için *öğrenme merkezli eğitim programlarına* ihtiyaç olduğunu belirten Hubball & Gold (2015, s.26), bu tür programları şu şekilde tanımlamaktadır:

Pedagojik ortamın koşullarına uygun ve gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olan, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin etkileşimli ve zaman içerisinde artan zorluktaki ders içi öğrenme tecrübeleriyle geliştirecek şekilde tasarlanan tutarlı bir çalışma programıdır.

Tüm program geliştirme çalışmalarında olduğu gibi öğrenme merkezli eğitim programlarında da programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin birbirinden ayrı süreçlermiş gibi değerlendirilmemesi gerektiği belirtilmektedir (Fullan, 2001). Yapılandırmacı ve bağlam odaklı öğrenme kuramlarına dayanan öğrenme merkezli eğitim programlarının temel sayıltıları şu şekilde belirtilmektedir (Hubball & Gold, 2015, s.28):

- Öğrenci temsilcileri, öğretim üyeleri ve daha geniş bağlamdaki paydaşlar eğitim programı reform sürecinin aktif katılımcılarıdır.
- Akademik birimler program geliştirme reformunun farklı aşamalarında yer alır ve çeşitli şekillerde eğitim programı reformunu uygularlar.
- Kavramsal olarak ilişkili olan öğrenme çıktılarına ve çeşitli pedagojik yaklaşımların bütünleştirilmesine odaklanır.
- Öğrenme çıktıları, öğrencilerin belirli bir disiplinle ilgili neyi bilmesi ve ne yapabilmesi konusundaki yüksek seviyedeki ve bütünleştirilmiş becerilere ve bu becerilerin ulaşılabilir, transfer edilebilir ve öğrencilerin dış dünyada bir çalışan ve vatandaş olarak gereksinimlerine cevap verici nitelikte tasarlanmasına odaklanmaktadır.

Yükseköğretimde gerçekleştirilen her çalışmanın bilimsel bir temele oturulması gerektiğini belirten Hughes ve Wolf (2015) ile benzer görüşte olan Hubball ve Gold (2015), öğrenme ve öğretme biliminin bilimsel yönden kazandığı ivmenin eğitim programı uygulama biliminde de görülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Tam olarak disiplinler bağlamda eğitim programı ve pedagojik araştırmayı bütünleştiren bir

yaklaşımı merkeze alan *eğitim programı uygulama bilimi (EPUB)*, program geliştirme alanı için yeni ve önemli bir kavram olarak sunulmaktadır. Metodoloji olarak eylem araştırmasını merkeze alan bu bilimsel yaklaşımın, öğrencilerin öğrenme seviyelerini artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu bunu da programlamanın, ders yapılarının ve öğrenci öğrenmelerinin gerçekleştiği pedagojik tecrübelerin kalitesine olan etkisiyle mümkün olduğu belirtilmektedir (Hubball & Gold, 2015).

Yükseköğretimde program geliştirme çalışmaları yürüten ve bu deneyimlerini alan yazınla paylaşan Wolf (2015, s.42) tüm fakülteler tarafından kullanılabilir ortak bir program geliştirme modeli sunmaktadır. Eğitim programının tasarlanması, geliştirilmesi, ekleme-koordine etme-geliştirme basamaklarından oluşan bu modelin özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (s.45):

- En az bir gönüllü öğretim üyesi ile işe başlanmalı,
- Bir eğitim programı uzmanı veya eğitim uzmanı sürece dâhil edilmeli,
- Sürecin rotada kalması (amaçtan sapmaması) ve ilerlemesi garantilenmeli,
- Gelişimin temeli olarak elde edilen veriler kullanılmalı,
- Süreç, kesintisiz bir gelişim süreci olarak kabul edilmelidir.

Benzer şekilde yükseköğretimde değişim sağlamayı amaçlayan ve bu konuda çalışmalar yapan Hill (2015), üniversitenin öğrenme hedefleri ile işverenlerin, öğrencilerin ve öğretim üyelerinden oluşan diğer paydaşların öğrenme hedeflerini karşılayacak nitelikte eğitim programı için sürdürülebilir değerlendirme anlayışını etkin kılmak gerektiğini belirtmektedir. Yükseköğretimde öğrenciyi temel alan bir eğitim programının geliştirilebilmesi için *öğrenme fraktalı* kavramını ortaya atan Hill, bu kavramı program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında *deneyimsel öğrenme uygulamalarının hayata geçirilmesi* anlamında kullanmaktadır. Hill'in eğitim programı geliştirmede uyguladığı ve Şekil 6'da sunulan öğrenme fraktalı modeli şu şekildedir (Hill, 2015, s.73):



Şekil 6. Eğitim programı geliştirmede uygulanan öğrenme fraktalı

Kaynak: Hill, 2015, s. 73.

Hill (2015), Kolb ve Fry'ın öğrenme döngüsünden uyarladığını belirttiği bu modelde yer verilen döngüsel sürecin, eğitim programı geliştirilecek tüm seviyelerde tamamlanacak şekilde uygulanması gerektiğini belirtmektedir.

Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme üzerine yapılan çalışmaları bütüncül bir anlayışla ele alan ve değerlendiren Hughes (2015), ulaştığı çıkarımları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrencilerin öğrenmesine ve yapılandırmacı pedagojik yaklaşımlara odaklanılmaktadır.
- Kurumun ve bölümün değer ve kültürüyle tutarlı olan uzun dönemli bir vizyon geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır.
- Program geliştirme çalışmalarının eğitim uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi belirtilmektedir.
- Öğrencilerin ve ilgili tüm paydaşların katılımının söz konusu olduğu işbirliğine dayalı, öğretim üyeleri tarafından yürütülen süreçlerin kullanımı savunulmaktadır.

- Gönüllü öğretim üyelerinin belirlenmesi, güçlendirilmesi ve desteklenmesi önemli görülmekte sürecin planlanmasında açık ve gerçekçi zaman çizelgelerinin oluşturulması önerilmektedir.
- Süreç bilgi odaklı olmalı; sorun belirleme, bilgi toplama, analiz ve uygulama ile ilgili bilimsel bir yaklaşımla desteklenmelidir.
- Çoklu veri kaynağı ve çok sayıdaki veri türü dikkate alınmalıdır.
- Program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine önemli engel teşkil edebilecek olan kurumsal uygulamaların ve sistemlerin düzenlenmesinin etkili şekilde idare edilmesi gerekmektedir.
- Öğrenme çıktıları ile ders ve sınıf seviyesindeki öğrenme ve değerlendirme aktivitelerinin belirlenmesi aşamalarında alan yazında belirtilen yapı veya modeller kullanılabilir.
- Geleneksel öğretim anlayışı bir kenara bırakıldığında program geliştirme sürecini daimi kılmayı öneren bu anlayış içinde öğretim elemanlarının daha geniş bir bilgi birikimine ve beceriye sahip olması gerekmektedir.
- Öğretim elemanlarının takım halinde çalışma, değişikliği sağlama, proje yönetimi, öğrenmeyi sağlama gibi konularda uzman olması beklenmektedir.
- Yükseköğretim kurumları öğretim elemanı geliştirme çalışmalarına yatırım yapmaya devam etmelidir. Aynı şekilde öğretim elemanları da öğretim becerilerini, eğitim programı geliştirme ve değerlendirme aktivitelerini sağlamak için kendilerini geliştirmeli ve/veya bu konuda yetkin eğitim uzmanlarını işe koşmalıdır.

Sonuç olarak, yükseköğretimde eğitim programı geliştirme çalışmaları üzerine yukarıda belirtilen noktalardan da anlaşılacağı üzere bu süreç bilimsel bir yaklaşımla yürütülmeli, program geliştirme sürecinin temel aşamaları ve döngüsel yapısı dikkate alınmalı, temelinde öğrenciyi ve öğrenmeyi dikkate alan yapılandırmacı yaklaşım olmalı, paydaş katılımına önem verilmeli, takım ruhu oluşturulmalı ve işbirlikçi çalışmalar desteklenmeli, öğretim elemanı süreçte daha fazla sorumluluk alarak kendi bireysel gelişimini güncel tutmalıdır.

2.1.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim

Farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin aynı grup içinde öğretim almaları olarak tanımlanan (Little, 1995; UNESCO, 1989) birleştirilmiş sınıflar, birçok açıdan bağımsız sınıflardan farklı özellikler göstermektedir. Genellikle kırsal kesimlerde ve köylerde bulunan ve ülkemizde yakın gelecekte de varlığını sürdüreceği ön görülen (Akbaşlı & Pilten, 1999; Köksal, 2005; Öztürk, 2007) birleştirilmiş sınıf uygulamasının nedeni öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının azlığı ile olumsuz iklim ve yerleşim yeri koşulları olarak belirtilmektedir (Aksoy, 2007; Çınar, 2004; Gültekin, 2007; Öztürk, 2005; Sezer, 2010; Little 1995; UNESCO, 1989).

Türkiye açısından değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ilköğretim programlarının uygulanması ve eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılması bakımından bağımsız sınıflardaki öğretimden oldukça farklılaşmaktadır. İlk farklılık sınıf kavramında görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda bağımsız sınıflar gibi ifade edilen homojen bir sınıf ayrımı yoktur çünkü birden fazla sınıf düzeyi bir arada eğitim-öğretim hizmeti almaktadır. Bunun yanı sıra öğretim süresi, hizmet çevresi, öğretim şekli, derslerin işleniş bakımından farklılık gösteren birleştirilmiş sınıflarda mihver derslerin öğretim programları yıllara göre nöbetleşe olarak uygulanmaktadır. Bununla birlikte Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi dersler tüm öğrencilerin seviyelerine en uygun olan programın seçilmesiyle aynı anda işlenmektedir. Öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alındığı Türkçe, Matematik gibi derslerde ise öğretim, öğrencinin ait olduğu sınıf düzeyi dikkate alınmaksızın bilişsel düzeylerine göre işlenmektedir (MEB, 2000).

Türkiye'nin neredeyse bütün şehirlerinde görülen birleştirilmiş sınıf uygulamalarının en yoğun olduğu bölgeler 2005 yılı verilerine göre sırasıyla Güneydoğu Anadolu (%63), Doğu Anadolu (%62), Karadeniz (%56), İç Anadolu (%36), Ege ve Akdeniz (%35) ve Marmara (%18) bölgeleridir (MEB, 2005). Geçen 13 yıllık süre içerisinde sayılarında azalma olduğu belirlense de varlığını hala dikkate alınır düzeyde sürdüren birleştirilmiş sınıflı okulların sayısı 2005 yılı MEB istatistiklerinde 16 bin 379; 2011-2012 verilerinde 10 bin 413 ve 2017 Eğitim Değerlendirme Raporunda 4392 olarak belirtilmektedir (MEB, 2005; MEB, 2012; Karip, 2018). Aynı raporda birleştirilmiş sınıflı okullarda 136 bin 524 öğrencinin öğrenim gördüğü ve 6 binin üzerinde öğretmenin görev yaptığı sonucu yer almaktadır (Karip, 2018). 2016/2017 Milli Eğitim İstatistikleri Raporu incelendiğinde Türkiye'de toplam 24 bin 155 resmi

ilkokulun bulunduğu görülmektedir (MEB, 2017). Bu doğrultuda mevcut ilkokullar içerisinde birleştirilmiş sınıflı okulların yeri hesaplandığında, %18'lik bir oranla bu okulların varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır.

Yalnızca Türkiye'ye özgü bir uygulama olmayan birleştirilmiş sınıf uygulaması çoğunlukla az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülse de gelişmiş ülkelerde de tercih edilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hepsinde, Amerika'da, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı belirtilmektedir (Erdem, 2015). Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda (Aksoy, 2008; Bilir, 2008; Bayar, 2009; Murlyan-Kyne, 2007) birleştirilmiş sınıf uygulamasının ülkelere göre dağılımı şu şekilde yer almaktadır: Hindistan (%84, 1996), Peru (%78), Sri Lanka (%63, 1999), Hollanda (%53), Norveç (%42), Çek Cumhuriyeti (%35), İsveç (%35), Avustralya (%34), Finlandiya (%32,4), Yunanistan (%31, 2002), İngiltere (%25,4), Avusturya (%25), İsviçre (%23), Kuzey İrlanda (%21,6, 2003), Kanada (%14), Amerika (5%, 1996), Almanya (80.000 öğrenci). On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaygın bir model olan birleştirilmiş sınıfların sanayi devrimi ve şehirleşme ile birlikte sayılarının giderek azaldığı belirtilmektedir. Ancak 1980'lerden itibaren bu anlayışın tersine döndüğü ve bu tür okulların yeniden işlevsel kılınmaya başlandığı vurgulanmaktadır (Erdem, 2015). Bu uygulamanın özellikle gelişmiş ülkelerde, öğrencilerin akademik başarılarının yanında duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla pedagojik açıdan tercih edildiği belirtilmektedir (Veenman, 1995; Mason & Burns, 1997). Yapılan çalışmalarda birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, kişisel sorumluluklarını yerine getirmede, sosyal davranışlarında (hoşgörü, sabır, destekleyici), okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, işbirlikli davranışlarında, öz saygı ve benlik kavramı düzeylerinde artma tespit edilirken disiplin problemlerinde azalma görüldüğü sonucu yer almaktadır (Mason & Doepner, 1998; akt. Yıldız & Köksal, 2009; Miller, 1991; Özdemir, 2008; Pavan, 1992; Pratt, 1986; Thomas & Shaw, 1992).

Dünyada ve Türkiye'de öğrenci, öğretmen ve derslik sayısının azlığı, olumsuz iklim ve yerleşim yeri özellikleri nedeniyle eğitim hakkından yararlanamayan bireylerin asgari düzeyde bu hakka erişebilmelerini sağlamak adına ortaya çıkan birleştirilmiş sınıf uygulamaları maalesef çoğunlukla yok sayılmakta ya da birçok konuda gerekli desteği görememektedir (Erdem, 2015). Bununla birlikte öğrenme çıktıları ve bireysel gelişim boyutunda katkıları ile ülke ekonomisine olan olumlu etkisi bu uygulamanın sürdürülebilirliğini de arttırmaktadır. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de

olduğu gibi birçok Dünya ülkesinde de tercih edilen birleştirilmiş sınıf uygulamalarının bazı avantaj ve dezavantajları olduğu belirtilmektedir (Birch & Lally, 1995; Brunswic & Valerien, 2004; Erdem, 2015; Jakobson, 2007; Juvane, 2005; Little, 1999, 2001, 2005; MEB, 2005; Miller, 1991; Mulyran-Kyne, 2004, 2007; OECTA, 2000; Pridmore, 2004; UNESCO, 1989; Yıldız & Koksall, 2009). Alan yazında belirtilen avantajlar şu şekildedir:

- Derslik sayısının az olması ekonomik açıdan avantaj sağlamanın yanında daha fazla okula yatırım yapılmasının da önünü açmaktadır.
- Farklı yas, bilgi ve deneyimde öğrencilerin bir arada bulunması, onlara birbirleriyle etkileşim ve yardımlaşma, birbirinden öğrenme imkânı sağlamaktadır.
- Kendi kendine çalışma etkinliklerinde öğrencilerin kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirmelerine fırsat sağlanmaktadır.
- Öğrenciler yarış ve bireysel yükselme yerine yardımseverlik, birlikte iş yapma ve paylaşma becerisi; şartlanma yerine kişiliğın özgürce gelişmesi; hoşgörüsüzlük yerine farklılıklara saygı; sorgusuz uyum yerine eleştirel bakış; pasif kabullenme yerine girişimcilik beceri kazanarak aslında daha demokratik bir ortamda eğitim-öğretim hizmeti alabilmektedir.
- Öğretimin iyi yürütülmesi neticesinde öğrencilerin yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel gelişiminin sağlanmasına ve bireysel farklılıklara özgü bir ortamın hazırlanmasına imkân vermektedir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim hizmeti sonucunda öğrencilerde duyuşsal alan açısından kişisel sorumlulukları yerine getirmede, sosyal davranışlarda, okula karşı olumlu tutum geliştirmede, işbirlikli davranışlarda, öz saygı ve benlik kavramının gelişiminde artmanın olduğu; disiplin problemlerinde azalmanın olduğu belirtilmektedir.
- Sınıf mevcudunun az olması ve küçük grup çalışmaları öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.
- Üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilere yardımcı olması; alt sınıftakilerin üst sınıftakilere öğretilenleri dinleyerek bilgilerini arttırması ve sonraki sene

için hazırlık oluşturması; yardımlaşmanın motive artırıcı etkisi nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

- Farklı yaş grupları ile iletişimi öğrenen öğrenciler birbirlerini gözlemleme ve özellikle yaşı büyük olan öğrenciler, rol model olma sorumluluğu edinmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların avantajları Türkiye bağlamında ayrıca ele alındığında Karasar & Platteau (1998) bu uygulamanın yeterince keşfedilmemiş birçok akademik üstünlüğü bulunduğunu belirtmektedir. Yine bu tür okulların avantajlarına değinen Erdem (2015) birleştirilmiş sınıflı okullara alternatif olarak uygulanan yatılı bölge okulları ve taşınmalı ilköğretim uygulamasının bu yaş grubu için oldukça sakıncalı olduğunu, bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulamasına devam edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Alan yazında avantajlarının yanında bazı dezavantajları olduğu da belirtilen birleştirilmiş sınıf uygulamasının söz konusu dezavantajları şu şekilde yer almaktadır:

Dezavantajları;

- Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır.
- Öğrencileri kendi kendine çalışmaya yönlendirme ve bunu etkili kılma adına öğretmenin yapacağı hazırlık artmaktadır.
- Öğretim programının tüm kazanımlarına ulaşmak mümkün değildir.
- Öğrenci öğretmen daha az erişmektedir.
- Öğrenci için daha fazla bağımsızlık ve kişisel motivasyon gerektirir, dikkat dağılması yaşanabilir.
- Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi yeterli değilse interaktif çalışma sınırlı tutulur.
- Öğretim etkili planlanamazsa öğrencilerde dikkat dağınıklığı daha fazla görülebilmektedir.
- Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda sahip oldukları bilgi ve beceriler yeterli değildir.
- Bu tür okullarda görevli öğretmenler mesleki rehberlik konusunda yalnız kalmaktadır.

- Öğretmenlerin aynı zamanda müdür yetkili olarak görev almalarına, bu alanda da kendilerini geliştirmek zorunda kalmalarına neden olmaktadır.

Belirtilen bu dezavantajlar nedeniyle her ne kadar birleştirilmiş sınıf uygulamasına taşınmalı eğitim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) gibi alternatifler aracılığıyla aşamalı olarak son verilmeye çalışılsa da, bu uygulamanın uzun yıllar daha varlığını sürdüreceği belirtilmektedir (Köksal, 2005; Öztürk, 2007; Bilir, 2008). Kırsal kesimlerden kentlere doğru yaşanan göçün yoğun olması, ailelerin özellikle kız çocuklarını uzakta bir okula göndermedeki isteksizliği, bununla birlikte taşınmalı ilköğretim uygulamasında yaşanan sıkıntılar ile (Ergüneş & Altunsaray, 1998) YİBO'larda öğrenim gören öğrencilerin akranlarına oranla daha yüksek düzeyde aile özlemi, sinirlilik, isteksizlik, baş ağrısı, motivasyon güçlüğü, kaygı, düşük düzeyde benlik saygısı, mutluluk ve doyum sorunları yaşadıklarının belirlenmesi (Arı, 2002; Arı, Deniz & Hamarta, 2004) birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam edeceğini düşündüren noktalar olarak görülmektedir. Birleştirilmiş sınıfları Türkiye eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak gören Köksal (2005) ve Öztürk (2007) bu okulları bir sorun olarak görmekten ziyade bir çözüm olarak görmek gerektiğini ve kaldırmak yerine daha etkili hale getirmek için çaba sarf edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gürel, Çapar ve Kartal da (2014) birleştirilmiş sınıf uygulamalarını kaldırmak yerine onları daha etkili ve verimli kılmak adına çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullar sahip oldukları dezavantajları açısından incelendiğinde söz konusu dezavantajların büyük oranda öğretmene ilişkin olduğu görülmektedir. Bu durum avantajları büyük oranda öğrenci lehine, dezavantajları öğretmen lehine olan birleştirilmiş sınıf uygulamalarında öğretmen eğitimini ve niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle devam eden başlıkta Türkiye'de öğretmen eğitiminde birleştirilmiş sınıfların durumuna kısaca değinilmiş ve birleştirilmiş sınıflar için öğretmen eğitiminin öneminden bahsedilmiştir.

2.1.5. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ve Birleştirilmiş Sınıflar için Öğretmen Eğitiminin Önemi

Holmes Group (1986), öğretmen eğitimini, öğrencilerinin öğrenme ve refahı hakkında ilkel yargılarda bulunabilecek ve öğrencilerinde etkili öğrenmeyi ve

büyüme teşvik edebilecek öğretmenler oluşturmak şeklinde tanımlamaktadır. Hem dezavantajları hem avantajları bulunan birleştirilmiş sınıf uygulamalarında sorumluluk büyük oranda öğretmene düşmekte ve bu tür uygulamaların başarıya ulaşması noktasında öğretmen nitelikleri belirleyici olabilmektedir. Türkiye’de cumhuriyet döneminden itibaren öğretmen eğitiminde meydana gelen gelişmeler dikkate alındığında köy okullarına öğretmen yetiştirmenin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Çoğunlukla birleştirilmiş sınıf özelliği gösteren bu okullar için öğretmen yetiştirme hizmetinin eğitim fakültesi çatısı altına girmesi 1997-1998 yılında gerçekleşmiş ve o yıldan itibaren Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında yürütülmeye başlamıştır (YÖK, 2007).

İki saatlik ve iki kredilik teorik bir ders olan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi sınıf öğretmenliği programının dördüncü yılı sekizinci döneminde yer almaktadır. Bağımsız sınıflı okullardan birçok yönüyle farklılaşan ve hem öğretim hizmeti açısından hem içinde bulunduğu kültür ve yaşam koşulları bağlamında farklı özellikler taşıyan birleştirilmiş sınıflı okullar için öğretmen eğitiminde herhangi bir uygulama alanı bulunmamaktadır. Bu durum 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen güncelleme ve yenilenme çalışmalarında da fark edilmiş ve öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okullarda daha fazla öğretmenlik deneyimi yaşaması için fırsat yaratılması gerektiği belirtilmiştir (YÖK, 2007). Ancak mevcut öğretmen eğitimi bu anlamda mercek altına alındığında öğretmenlik uygulaması yapabilmek bir yana birçok sınıf öğretmeni adayının birleştirilmiş sınıflı okulları görmeden, bu okullarda öğretimin nasıl yürütüldüğü konusunda pek fazla fikri olmadan mezun olduğu görülmektedir (Sağ, 2010; Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi, 2011; Wenger & Dinsmore, 2005)

2018 yılında öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında ise dersin, zorunlu ders listesinden kaldırıldığı ve bu içeriğin, alan eğitimi seçmeli ders havuzunda “İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları” dersinin konuları arasında yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018). Türkiye’de maalesef alternatif değil zorunlu bir eğitim olarak yürütülen ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında atılacak her türlü adıma ihtiyaç duyulan bu dezavantajlı okullarda gerçekleştirilen öğretimin niteliği, tüm öğrenim kademelerinde olduğu gibi öğretmen niteliği ile doğrudan alakalıdır. Hatta birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen niteliği çok daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü burada bir öğretmen bazen bir öğretmenden çok daha fazlası olmak durumundadır. Bu anlamda UNESCO (1988), birçok yönüyle bağımsız

sınıflı okullardan farklı özellik gösteren birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapacak öğretmenlerin en az sorunla karşılaşmaları için sahip olmaları gereken özellikleri şu şekilde belirtmektedir:

- *Programın planlayıcısı olarak öğretmen*; öğretim programından öğrencileri için gerekli olabilecek bilgi, beceri, tutum ve değerlere ilişkin kazanımları seçer ve bunların etkili öğretimini nasıl gerçekleştireceğini planlamalıdır.
- *Yönetici olarak öğretmen*; kazanım ve hedeflere ulaşabilmek için sınıf düzenini ve okulun düzenini sağlamak için öğrenci, aile ve yöre halkını sürece dâhil etmelidir.
- *Başarılı bir öğretmen olarak öğretmen*; yaratıcı düşünme becerisini etkin kılmalı, öğrencilerle birebir ilgilenmeye çaba sarf etmeli, onları öğrenme aktivitesiyle meşgul olmalarını sağlamalı ve kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirerek vermelidir.
- *Model olarak öğretmen*; öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde değişimini başlatan ve sürdüren, toplumun değerlerini ve ahlakını yansıtan bir duruş sergilemelidir.

Alan yazında, birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın bağımsız sınıflarda öğretmen olmaktan farklı mesleki niteliklere sahip olmayı gerektirmediğini ancak bazı mesleki bilgi ve becerileri ön plana çıkartmayı gerekli kıldığı belirtilmektedir (Miller, 1991; Mulryne-Kyne, 2007; Phillips, Watson, & Willie, 1995; Thomas & Shaw, 1992). Mulryne-Kyne (2007), bunun için özel bir öğretmen eğitimi programına gerek olmadığını ancak öğretmen eğitimi içerisinde birleştirilmiş sınıflı okullara öğretmenlerin hazırlanmasını sağlayan ders ve programlara yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen eğitiminde genel öğretim ve özel öğretim becerilerine odaklanılarak öğretmen eğitimi uygulamalarının birleştirilmiş sınıflı okul uygulamalarında etkin kılınmasını önermektedir. Benzer şekilde alan yazında yer alan diğer çalışmalarda da öğretmen eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili derslere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kamel, 2012; Pridmore, 2007).

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve bilişsel olmayan öğrenme çıktıları açısından farklı kazanımlara ulaşmadıkları belirtilmektedir (Galton & Patrick, 1990; Mason & Burns, 1997; Veenman, 1995, 1997). Şaşırtıcı gibi

görünen bu durum ilgili çalışmalarda; öğrencilerin öğrenmesinde, sınıf organizasyonu ve yapısından ziyade öğretim hizmetinin niteliğinin etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenin etkisinin görece büyüklüğünü ortaya koymaya çalışan bir başka araştırmada ise Wright vd. (1997) sınıf içi heterojenlik, öğrencilerin başarı düzeyi ve sınıfın büyüklüğü göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilerin kazanımlarını etkileyen en önemli iki değişkenin öğretmenin ve öğrencinin başarı seviyesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, sınıfın heterojen yapısı ve büyüklüğünün temel bir etki olarak ortaya çıkmadığı ve öğrencilerin başarısını etkileyen diğer faktörlerle etkileşime girmediği belirtilmiştir. Mulryan-Kyne (2007) öğretim hizmetinin, her iki sınıf türünde de etkili ya da etkisiz bir şekilde yürütülebileceğinin; sınıf yapısının öğretimin ya da öğrenmenin başarısında güçlü bir belirleyici olmadığını vurgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, eğitim politikalarının ve eğitim programlarının yorumlayıcısı olarak nitelendirilmektedirler. Diğer bir deyişle, sınıfta çocukların aldıkları eğitim, öğretmenin mesleki bilgi ve becerileriyle bu iki faktörü nasıl yorumladığına göre değişmektedir (Clark, 1995; Hill & Rowe, 1996). Bu durum öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliğini birleştirilmiş sınıflar için de önemli kılmaktadır (Kamel, 2012). Mulryan-Kyne (2007) birleştirilmiş sınıflar için öğretmen eğitimi içeriğini şu şekilde kategorize etmektedir:

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin gerekçesi
- Program geliştirme ve planlama (Mevcut programın revize edilip uyarlanması)
- Sınıfın organize edilmesi ve düzeni
- Materyal ve kaynak seçimi
- Öğretim stratejilerinin seçimi
- Etkili zaman yönetimi
- Sınıf yönetimi ve disiplini
- Ölçme ve değerlendirme
- Aile ve toplum ilişkileri

Benzer içerik Kamel (2012) tarafından da listelenmiştir. Ancak ilgili araştırmalar bu çerçevenin net sınırlar taşımadığını ve bölgenin, toplumun, kültürün, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına göre bu listenin şekillenebileceğini belirtmektedir. Genel anlamda öğretmenlik mesleği ile ilişkili olan ve tüm öğretmenlik programlarında olması

gerektiği belirtilen bu kategorilerin kapsamlı bir öğretmen eğitimi için “tek bir çerçeve olma iddiası” taşımadığı; aksine teknik bir eğitim modelinin dışına çıkılarak birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik için bu alanların her birinin deneyimlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Mulryan-Kyne, 2007). Bunun yanı sıra alan yazında, birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir öğretmen yetiştirme programına gerek olmadığı, burada önemli olanın öğretmen niteliği olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilerin mevcut programlarda yer alan ders ve uygulama alanlarıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Birch & Lally, 1995; Mulryan-Kyne, 2007; Thomas & Shaws, 1992).

Miller (1991), gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıflarda öğretimin gelişmiş ülkelerdekinden daha karmaşık olduğunu ve bu farklılıkların çoğunlukla ekonomik, coğrafi ve demografik konulardan kaynaklandığını belirtmektedir. Bununla birlikte çoğu gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi programlarında birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili özel bir program ya da uygulama bulunmamaktadır. Mulryan-Kyne (2007, s. 511) bu noktada şunu vurgulamaktadır:

Birçok öğretmenin eğitimsiz veya yetersiz eğitilmiş olduğu gelişmekte olan ülkelerde, hizmet içi eğitim programlarının, kaliteli hizmet öncesi öğretmen eğitimi verilmemesiyle yaratılmış olan boşlukları doldurarak uygun eğitim eksikliğini telafi etmesi gerekebilir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda öğretim bağlamında özel bir endişe vardır. Birleştirilmiş sınıflar, kaliteli eğitim sağlama aracı olarak ciddiye alınacaksa, kaliteli öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve sunulması için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim düzeyinde yeterli kaynakların tahsis edilmesi gerekmektedir.

Bu anlamda birleştirilmiş sınıflar nitelikli eğitim sağlama açısından etkili ve uygun maliyetli bir uygulama olarak görülmesinin yanında kaliteli öğretmen eğitime ve desteğine de en çok ihtiyaç duyan birimlerdir (Benveniste & McEwan, 2000). Bilginin sadece öğrencilere iletilmesinden çok daha fazlasını içeren öğretim süreci çok yönlü ve çok boyutludur (Good & Brophy, 2003). Bu durum öğretmenlerin sınıf ve okul kültüründe etkili bir şekilde var olabilmeleri için hazırlanmalarını ve desteklenmelerini gerekli kılmaktadır. Ancak hiçbir öğretim, bağlamı ve özellikleriyle bir diğeri ile aynı olamayacağı için öğretim süreçlerini benzer şekilde kategorize etmekten kaçınmak önemli görülmektedir (Mulryan-Kyne, 2007).

Bağımsız sınıflara nazaran öğretmenin daha fazla sorumluluk aldığı birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini arttırmak amacıyla bu

çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması amaçlanmıştır. Bu kapsamda alan yazında yer alan ve ilgili olduğu düşünülen diğer çalışmalar incelenmiş ve devam eden başlıklarda sunulmuştur.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle öğretmen eğitimi programlarının ve programlarda yer alan bazı derslerin değerlendirilmesini ve öğretim programlarının geliştirilmesini amaçlayan, 2010-2019 yılları arasında yayımlanan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar ile alan yazında Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında ve birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen çalışmalardan derlenen sonuçlara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmen eğitimi programlarının ve programda yer alan bazı derslerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar yurt dışı bağlamında incelenerek sunulmuştur.

Bu doğrultuda incelenen ilk araştırma Abdulhak, Djohar ve Wahyudin'e (2018) aittir. Araştırmacılar Endonezya ve Güney Kore'deki öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmada karma öğrenmenin temel alındığı eğitim programı modeli geliştirmişlerdir. Üç adımda gerçekleştirilen çalışmanın birinci adımında hazırlık çalışması yapılmış, ikinci adımında model geliştirilmiş ve üçüncü adımında modelin uygulanabilirliğini sınama işlemi yapılmıştır. Pendidikan Indonesia ve Chungnam Normal Üniversitelerinde, Ar-Ge projesi olarak gerçekleştirilen ve karma yönetimin kullanıldığı iki yıllık çalışmada veriler anket, görüşme formları ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Kırk üniversite öğrencisinin yer aldığı çalışmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının planlama açısından öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama ve eğitim programı geliştirme sürecinin alt boyutlarını çok önemli buldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme sürecinden önce ilgili konuların tartışılmasında ve sınıfa gelmeden önce referans olan kaynakların araştırılmasında biraz iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun Güney Kore'de öğretim-öğrenme etkinliklerine ve eğitim programı geliştirme uygulamalarını oldukça önemli buldukları belirtilse de, öğretim görevlileri tarafından gündeme getirilen sorunların çözülmesinde ve öğretim görevlisinin ders ile ilgili

konular hakkında açıklama yapmasında bir miktar iyileştirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin yine yarısından fazlasının öğretme-öğrenme etkinliklerine ve program geliştirme sürecine katılmayı çok önemli buldukları görüşünün ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencinin öğrenme başarısını yükseltmek için öz değerlendirmede bulunma ve dersten sonra akran değerlendirmesi için geribildirimde bulunma noktasında iyileştirmeye ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Yurt dışı alan yazında yer alan bir diğer çalışma Stürmer, Könings ve Seidel (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecini temel alan üç ders kapsamında yürütülen çalışmada, bu derslerin öğretmen adaylarının bildirimsel bilgi ve mesleki öngörü düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmanın katılımcıları 53 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak bildirimsel bilgi başarı testi ve mesleki öngörü için gözlem formundan yararlanılan çalışmanın sonucunda, video temelli yürütülen ve otantik sınıf bağlamında etkili öğretimin boyutlarını gözlemeyi ve yorumlamayı içeren derste, bireysel gerçeğe uygun öğrenme problemlerine ilişkin akıl yürütmeye odaklanıldığı, bildirimsel bilgi düzeyinin kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimi programları kapsamında bir başka çalışma Zeegers (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Güney Filipinler'de gerçekleştirilen ve yaklaşık üç yıl süren çalışmada öğretmen eğitimi ders programlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Farklı eğitim enstitülerinde yürütülen bazı derslerin öğretim programlarının gözden geçirildiği çalışmaya 60 öğretim elemanı katılmıştır. Meslek gruplarının oluşturulduğu ve ihtiyaç analizi çalışmasının gerçekleştirildiği çalışmanın sonucunda öğretmen eğitiminde farklı öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının ve öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin işe koşulmasının gerekliliğine ulaşılmıştır. Devam eden süreçte bu iki nokta dikkate alınarak seminer ve çalıştaylar düzenlenmiştir. Öğretim programının geliştirilmesi aşamasında ise öğrenci merkezli öğrenmenin, bireysel farklılıkları dikkate almanın, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminin, aktif öğrenmenin, temel eğitim programları ile iş birliği kurmanın önemi vurgulanmış ve kriter olarak belirlenmiştir. İzleme çalışmaları sürecinde katılımcıların program geliştirme çalışmalarına katılmalarına rağmen söz konusu kriterleri yeterince işe koşmadıkları ve süreçte daha didaktik yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra süreçte geliştirilen öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında

güncel ve bağlantılı kaynaklara ulaşmada, öğretim elemanlarının deneyimlerinde, farklı ve güncel öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının tanıtımında, öğretime ayrılan süre konularında bir takım güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Sınırlı deneyime sahip olduğu belirtilen alan eğitimcilerinin ise zamanla ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriye ulaştıkları sonucuna varılmıştır.

Santagata ve Guarino'nun (2011) "Matematik Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme" başlıklı bir proje kapsamında yürüttükleri çalışmada ise öğretmen eğitiminde video temelli ders etkinlikleri merkeze alınmıştır. Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 30 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Sürecin sonunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının, derse yönelik etkinlikleri analiz etme becerilerinin zamanla değişmediğini, öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini analiz etmeye yönelik becerileri ile öğretimi yorumlama ve akıl yürütmeye ilişkin becerilerinin süreç içerisinde anlamlı düzeyde geliştiğini göstermiştir. Böylece çalışmanın sonucunda video temelli ders etkinliklerinin öğretmen adaylarının analiz ve yansıtma için gerekli bilgi ve becerilerini geliştiren ve bu gelişimi sağlamak için gerekli bilgilerin üretimine katkı sağlayan bir öğrenme yolu olduğu belirtilmiştir.

Video temelli etkinliklerin kullanımına odaklanan bir diğer çalışma ise Bacevich'e (2010) aittir. Araştırmasında öğretmen adaylarının uygulamalarında video kayıtlarının kullanımına ve tartışılmasına yer veren Bacevich, buna yönelik bir eğitim programının geliştirilmesini amaçlamıştır. On yedi öğretmen adayı ve beş öğretim elemanı ile yürütülen ve durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın verilerini video ve ses kayıtları ile ders ya da program dokümanlarından oluşturmuştur. Uygulanan eğitim programının özellikleri akıl yürütme sürecinde katılımcılar arasında kurulan bağlantı, sunum yapan kişi ve katılımcıların deneyimlerinden elde edilen kanıtların etkileşimi, saygıya dayalı ve eleştiriden uzak sınıf kültürü kategorileri altında nitelendirilerek açıklanmıştır. Video kayıtları temel alınarak ve tartışma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu sürecin uygulama temelli öğretmen eğitimi yaklaşımına da olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında yürütülen bir diğer çalışma ise Lee'ye (2010) aittir. Okul öncesi eğitim programında yer alan Fen Öğretiminde Temel Yöntemler dersine ait öğretimin tasarlanmasını ve uygulanmasını amaçlayan çalışmanın katılımcılarını öğretim elemanları oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde görüşme ve gözlem tekniğinden yararlanan araştırmacı, verilerin analizi sonucunda Fen Öğretimi dersinin karmaşık ve farklı olarak nitelenen doğasının öğretim elemanlarının

algılarından ve akademik geçmişinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretim sürecinde ele alınan konuların fen öğretimine yönelik alan deneyimi ile meslek bilgisine ve pedagojik alan bilgisine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının fen öğretimini örneklemek için uygulamalı araştırmalardan yararlandığı tespit edilmiştir.

Dentith vd.'nin (2010) öğretmen eğitimi alanında yürüttükleri çalışmada ise İspanya'daki bir üniversitede yer alan ve Beşeri ve Fen Bilimleri ile Eğitim Fakültelerinin ortak bir çalışması şeklinde yürütülen program geliştirme çalışmaları tanıtılmıştır. Çalışmada iki program geliştirme uzmanı, dört profesör ve üç doktorant katılımcı olarak yer almıştır. Çalışma kapsamında farklı disiplinlerin bütünleştirilmesiyle beş temel derse (Toplum ve Sosyal Konular; Bilim ve İnsanlık; Kültür, Edebiyat ve Güzel Sanatlar; Farklılık, Eşitlik ve Sosyal Bilimler; Disiplinlerarası Araştırma) ait programlar geliştirilmiş ya da yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu derslerin programları özel eğitim, ilköğretim, okul öncesi eğitimi, iki dilli eğitim ve ikinci dil olarak İngilizcenin öğretildiği alanlarda bir yıl süresince uygulanmıştır. Çalışmanın diğer boyutunda ise bu uygulamalar alan yazınla bütünleştirilerek program geliştirme sürecine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunulmuştur. Araştırmacılar bu çalışmanın devamında "Öğretmen Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışmalar" ana bilim dalında yürütülen iki derse ait olan öğretim programını disiplinlerarası bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmiş ve düzenlemişlerdir. İçeriğinin bütünleştirilmesinde küreselleşme olgusunu dikkate alan çalışma grubu programın uygulanmasını 2010-2011 öğretim yılında 400'den fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Uygulama aşamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda program tasarısının, derslerin planlanmasında dikkate alınan bir araç gibi görülmesinden ziyade yansıtıcı olan ve karşılıklı etkileşimi gerektiren bir doküman olarak nitelendirilmesi sonucuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise işbirliği ile gerçekleştirilen bu sürecin mesleki gelişim açısından öğretim elemanlarına olumlu katkı sağladığı yönünde olmuştur.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmen eğitimi programları kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar yurt içi bağlamında incelendiğinde herhangi bir derse yönelik öğretim programının geliştirildiği sınırlı sayıda çalışma olduğu, yapılan çalışmaların çoğunlukla derslerin

değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmalardan ilki Taş, Kunduroğlu Akar ve Kıroğlu'na (2017) aittir. Araştırmacılar bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği lisans programının, öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilimin kullanıldığı çalışmanın katılımcı grubunu Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayı ile aynı ana bilim dalında görevli üç öğretim üyesi oluşturmuştur. Öğretim üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin öğrenci boyutu ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgularda öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının alan derslerinin ağırlığının azaltılması; meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığının ise artırılması gerektiği üzerinde durdukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bazı derslerin programdan çıkarılması, bazı derslerin birleştirilmesi, bazı derslerin içerik kategorilerinin değiştirilmesi, programa yeni zorunlu ve seçmeli dersler eklenmesi gibi konulara değinildiği belirlenmiştir. Alan derslerinin dönemlere dağılımı noktasında farklı görüşlerin olduğu ve genel olarak teorik bilginin yanında uygulamanın artırılması gerektiğinin vurgulandığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen eğitimi lisans programında yer alan bir derse yönelik öğretim programının geliştirilmesi çalışması Yeşilpınar Uyar'a (2016) aittir. Sınıf Öğretmenliği programında okutulan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretim programı geliştirmeyi amaçlayan araştırmacı bu çalışmada okul temelli program geliştirme modelini temel almıştır. Eylem araştırmasına göre desenlenen çalışma 2014-2015 öğretim yılında Doğu Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin sınıf Öğretmenliği ikinci sınıfında öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, yapılandırılmamış gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmış, bu kapsamda kişisel bilgi formunun, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının, yansıtıcı değerlendirme formunun ve araştırmacı günlüklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. İhtiyaç analizi çalışması ile elde edilen bulgular dikkate alınarak tasarlanan öğretim programının uygulanması 14 haftalık bir süreyi kapsamıştır. Eylem araştırması sürecinden elde edilen bulgularda, derse ayrılan sürenin eylem planlarına yön veren taslak yönergedeki tüm öğrenme kazanımları için yeterli olmadığı, akran değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde uygulanamadığı ve grupla oturma düzeni konusunda bazı sorunların yaşandığı, bununla birlikte söz konusu sorunların eylem araştırması sürecinde büyük oranda çözüme kavuşturulduğu belirtilmiştir. Araştırmanın

sonunda katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı, gerçekleştirilen uygulamaları yeterli bulan katılımcı sayısının ise zamanla arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Sonuç olarak okul temelli program geliştirme modeli ile geliştirilen bu öğretim programının mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığı, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığı ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen ve “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı” başlığı ile yayımlanan çalışmada, eğitim fakültelerinde devam eden lisans ve pedagojik formasyon programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve güçlü yönlerinin en uygun fırsatlarla eşleştirilmesi amaçlanmıştır. Durum çalışmasıyla yürütülen araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından 27 akademisyenin katıldığı çalışmada veriler odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların görüşleri “lisans programının güçlü ve zayıf yönleri, oluşturduğu fırsatlar ve tehditler” ile “pedagojik formasyon sertifika programının güçlü ve zayıf yönleri, oluşturduğu fırsatlar ve tehditler” şeklinde kategorize edilmiştir. Lisans programlarının zayıf yönleriyle ilgili olarak katılımcıların yasal mevzuat, öğretim elemanı nitelikleri, fiziksel koşullar, giriş koşulları ve eğitim programının öğeleri bağlamında görüş belirttikleri görülmüştür. Eğitim programının öğeleriyle ilgili ortaya çıkan zayıf noktalar amaçlar kategorisinde ele alındığında; standartların olmaması, programların değişim ihtiyacına cevap vermemesi, yüksek eğitimde program geliştirme anlayışının olmaması, yazılı bir programının olmaması ve belli bir paradigmanın olmaması şeklinde belirtilirken içerik ögesinde, esneklik ve çeşitliliğin olmaması, duyuşsal özelliklerle ilgili derslerin eksik olması, ders tanımlarının YÖK tarafından yapılması, uygulamalı derslerin ve genel kültür derslerinin yetersizliği ve konular arasındaki dikey uyumsuzluk zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, mesleki etiğin ihlal edilmesi, ders dışı etkinliklerin yetersizliği, AKTS uygulamalarının tutarsız ve yetersiz olması, öğrencilerin bilişim okuryazarlığının yetersiz olması, mesleki yatkınlığın izlenmemesi, fakültelerin uygulama okullarının olmaması, geleneksel yönlerin kullanılması, uygulama derslerinde işbirliğinin sağlanamaması kuram ve uygulama dengesinin olmaması uygulama süresinin kısıtlı olması uygulamanın üniversitelere göre farklılaşması ve uygulama okullarının öğrencileri istememesi sorun olarak belirtilmiştir. Son olarak değerlendirme boyutunda ise alternatif ölçme araçlarının kullanılmaması, çoktan seçmeli testlere

ağırlık verilmesi, biçimlendirici program değerlendirilmesinin yapılmaması, standartların olmaması, eleme sisteminin olmaması gibi noktaların sorun olarak ifade edildiği görülmüştür.

Şendağ ve Gedik (2015) çalışmalarında, yükseköğretimde dönüşümü ivmelendiren etmenlerle birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin sorunlarını mevcut alan yazın ışığında tartışarak taslak bir öğretmen yetiştirme modeli önermeyi ve modeli paydaşların tartışmasına sunmayı amaçlamışlardır. Kuramsal bağlamda ele alınan bu çalışmada yükseköğretimde dönüşümü gerektiren etmenler açıklanmış, bu dönüşümün bir ürünü olarak ortaya çıkan “Kitlesele açık Çevrimiçi Dersler” tanıtılmış, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesine, bugününe ve yaşanan sorunlara değinilerek, sorunların çözümüne yönelik “Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli” önerilmiştir.

Kara ve Sağlam (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma İç Anadolu bölgesinde hizmet veren bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik programlarının dördüncü sınıfına öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 14 öğretmen adayının ve aynı fakültenin Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten sekiz öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada veriler; belge incelemesi, görüşme, gözlem ve günlükler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınırlılıklar da dikkate alınarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini karşıladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin derse yansıdığını düşündükleri belirlenmiş, öğretmen adaylarının ise bu performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi kapsamında gerçekleştirilen bir diğer çalışma Şahin ve Kartal’a (2013) aittir. Bu çalışmada YÖK’ün Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Güney Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 29 öğretmen adayının katıldığı çalışmada, programda yer alan bazı derslerin işlevsel olmadığı ve dönemlerinin uygun olmadığı;

uygulamaya ağırlık veren derslere gereksinim duyulduğu; öğretmenlik uygulaması derslerinin etkili, sınıf yönetimi dersinin etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eret (2013) çalışmasında Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimini öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlaması açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama deseninin kullanıldığı çalışmada yedi ayrı eğitim fakültesinin yedi farklı öğretmenlik programına kayıtlı 1856 öğretmen adayının örneklemini oluşturduğu belirtilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 43 öğretmen adayı ile görüşmeler yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmen eğitiminin öğrencilerle iletişim kurma ve öğretim yöntem ve teknikleri kullanma gibi mesleki becerileri kazandırmada diğer becerileri kazandırmadan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen eğitiminin temel boyutlarının ve öğretmenlik alanlarının; öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaya yönelik algılarını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorun olarak dile getirdikleri noktaların öğretmenlik uygulamasında yaşanan aksaklıklar, sosyal/fiziksel imkan yetersizliği; teori/kuram ağırlıklı dersler ile yeterli rehberlik çalışmalarının yapılamaması yönünde olduğu belirlenmiştir.

Özberk ve Özberk’in (2012) araştırmalarında ise meslek bilgisi dersleri içerisinde yer alan Ölçme-Değerlendirme dersi için bir ünite programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, dört ölçme-değerlendirme, iki program geliştirme alan uzmanı ve ölçme değerlendirme dersini en az bir dönem yürütmüş üç uzman oluşturmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir ihtiyaç analizi formu oluşturulmuş buna ek olarak veri toplama sürecinde hem anket hem de görüşme tekniği kullanılmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme dersinin ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler konu başlığı için taslak bir program hazırlanmıştır.

Demir (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin Stufflebeam’ in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelinde yer alan süreç boyutu temele alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin mevcut durum betimlenmiştir. Tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 713 eğitim fakültesi öğrencisinden ve 30 öğretmenden açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Araştırmada hem öğrenciler hem

de öğretmenler, dersin “içerik” boyutunun, nitelikli bir öğretmen olabilmek ve nitelikli eğitim-öğretim ortamları oluşturabilmek için gerekli konuları kapsadığı konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki grubun da dersin “eğitim durumu” boyutunu “sıkıcı” olarak değerlendirdikleri ve dersin mesleki deneyim kazandırmadığı, öğretim elemanının süreçte çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmadığı ve grup çalışmalarındaki bazı yanlış uygulamaların verilen eğitimin niteliğinde bazı problemlere neden olduğu konusunda ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler bu derste öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışlarla, bu davranışları ölçmede kullanılan araçların uyumlu olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Uzun (2012) tarafından yürütülen çalışmada mesleki yükseköğretim kurumundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını da dikkate alan bir yaklaşımla WEB Tasarımı dersinin tasarlanması, geliştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının kullanıldığı çalışmada hali hazırda yüz yüze olarak verilmekte olan bir dersin analiz edilmesi ve uzaktan eğitimle verilecek yeni tasarımda var olan bu problemlerin azaltılması amaçlanmıştır. Katılımcılarını Bilgisayar Eğitimi bölümünün birinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören 72 öğrenci ile aynı bölümde görev yapan öğretim elemanı oluşturmuştur. Süreçte nitel ve nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi sonucunda mevcut tasarımdaki problemlerin giderildiği, yeni geliştirilen dersin programının uygulanması sürecinde dersin sunumu ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili bazı olumsuzlukların yaşandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde yer alan Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik yapılan değerlendirme çalışması Toy ve Ok (2012) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar bu çalışmada Gelişim ve Öğrenme dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Durum çalışması temel alınarak desenlenen araştırmanın katılımcılarını 18 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuş, verilerin toplanmasında ise odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Ders kapsamında teorinin uygulamaya dönüştürülmesi, mesleğe dönük konular, ilgi ve katılım ve materyallerin çeşitliliği konularındaki eksikliklerin temel problemleri oluşturduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirildiği bir diğer çalışma Aydın (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak gerçekleştirilen çalışma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2010-2011 yıllarında Doğu Anadolu

bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 375 öğretmen adayı; bu fakültelerde görev yapan 48 öğretim elemanı ve üniversitelerin yer aldığı iki ildeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 351 öğretmen oluşturmuştur. Beşli likert tipindeki ölçekle elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların öğretmenlik mesleki bilgisi derslerinin içeriklerini Batı kültürünün etkisi altında bulduğu belirlenmiştir. Bu durumun Türkiye'nin batılılaşma çabasından; bilim, kültür ve sanat alanında üretim yetersizliğinden; küreselleşmeden ve Avrupa Birliği politikalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Katılımcılar milli-evrensel bilgiler ile yerli-yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı bir denge modeli önermişlerdir.

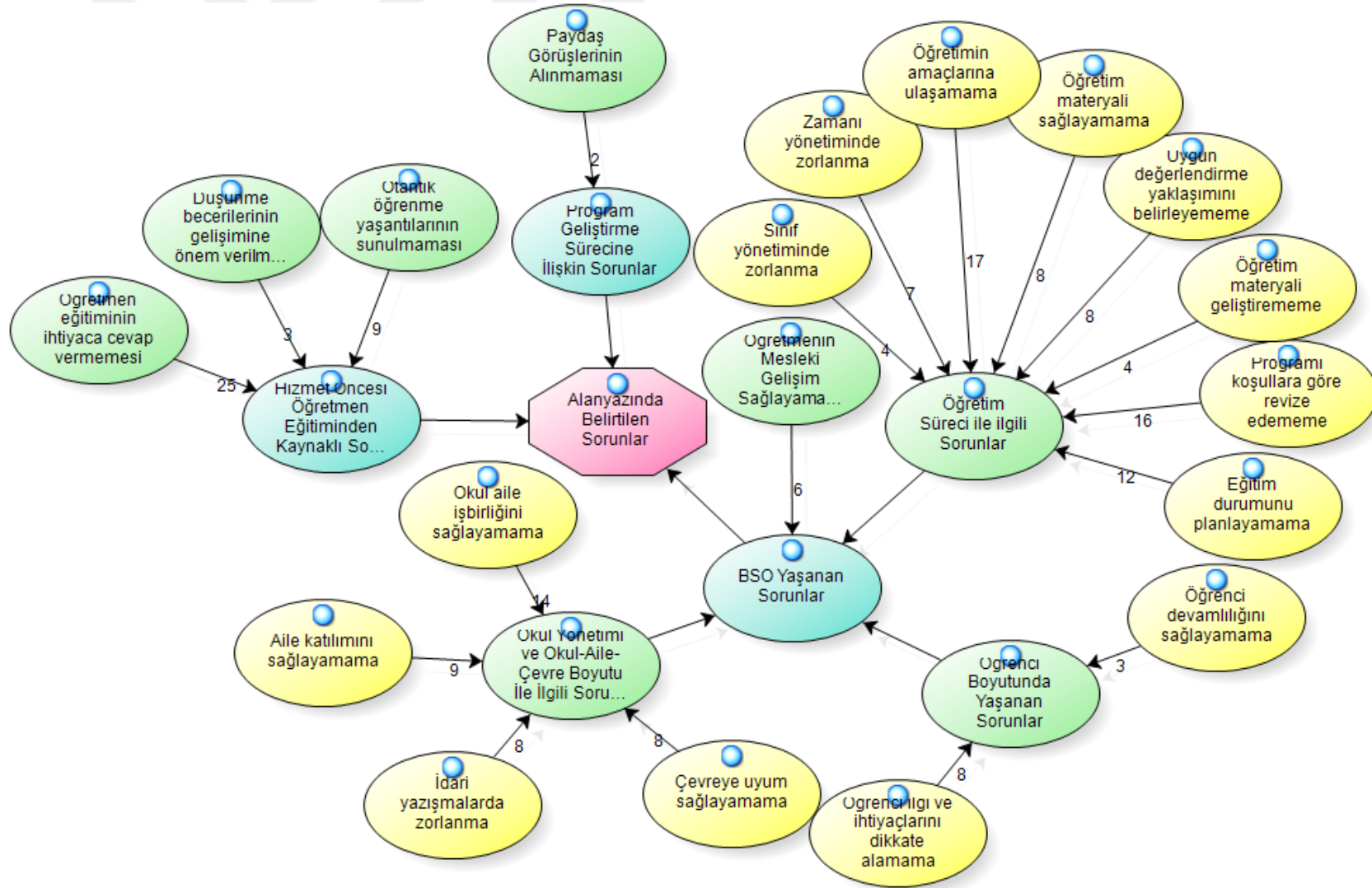
Kumral (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Sınıf Öğretmenliği meslek bilgisi dersleri Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma alanını, Batı Anadolu'da bulunan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, bu ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler ile bu ana bilim dalı öğretim programının meslek bilgisi boyutunda ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular meslek bilgisi ders programlarının yapısal ve uygulamaya yönelik bir takım sorunlar içerdiğini göstermektedir. Bu sorunlar arasında; meslek bilgisi ders içeriklerinin o içeriği verecek olan öğretim elemanlarının dışında oluşturulması, program içeriklerinde teorik kısmın ağırlıkta olması ve mesleki bilgisi derslerinin çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle sunulması yer almaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde yürütülmüş sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Alan yazında bu kapsamda yapılan bir tarama sonucunda Sağ (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada Sağ, etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına etkisini, kontrol grubu üzerinden karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrenciler (deney grubu) ile Doğu Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören (kontrol) öğrenciler oluşturmaktadır. Deneysel sürecin sonunda her iki gruptan elde edilen veriler incelendiğinde iki öğretim programının da adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya ilişkin özyeterlik algı düzeylerini yükseltmede anlamlı biçimde katkı sağladığı, ancak etkinlik teorisi ilkelerine göre

uygulamaları zenginleştirilmiş deney grubundaki programın, öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri üzerindeki etkisinin kontrol grubundaki programa göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi

Alan yazında yer alan çalışmalar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili görüşlerine başvurulmuş maarif müfettişi, müdür yetkili öğretmen, öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen çalışmalar ile bu konuda yayımlanan eğitim raporları ve derleme araştırma sonuçlarından elde edilen sonuçlar kapsamında incelenmiş ve Şekil 7’de sunulmuştur. İlgili kaynaklar tablo halinde EK-1’de verilmiştir.



Şekil 7. Birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretmen eğitimi boyutunda belirtilen sorunlar

Şekil 7 incelendiğinde söz konusu çalışmalarda ortaya çıkan sorunların üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Kategoriler “program geliştirme süreci, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sorunlar” olarak isimlendirilmiştir. En fazla tekrar eden sorunun hizmet öncesi öğretmen eğitimi kategorisi altında öğretmen eğitiminin ihtiyaca cevap vermemesi şeklinde belirtildiği (f:25) görülmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların öğretmen eğitiminde edindikleri bilgi ve becerilerin uygulamada üstlendikleri görev ve sorumluluklarla örtüşmediği, çoğu şeyi deneme-yanılma yoluyla tecrübe ettikleri ve teori ile gerçek öğretmenlik davranışları arasında bir benzerliğin bulunmadığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Program geliştirme çalışmaları kapsamında paydaş görüşlerine başvurulmaması (f:2) ortaya çıkan bir diğer sorun olarak belirtilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sorunlar incelendiğinde öğretimin amaçlarına ulaşmada (f:17), eğitim programını koşullara göre revize etmede (f:16), eğitim durumlarını planlamada (f:12), okul aile ve yerel halkla işbirliğini sağlamada sorunlar yaşandığı (f:14) görülmüştür.

Öğretim sürecine ilişkin diğer sorunlar incelendiğinde zamanı etkili kullanmada (f:7); sınıf yönetimi ile (f:4) gerekli öğretim materyalini sağlamada (f:8) ve öğretim materyali geliştirmede zorlanıldığı (f:4) ve uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirlemede (f:8) sorun yaşandığı belirlenmiştir.

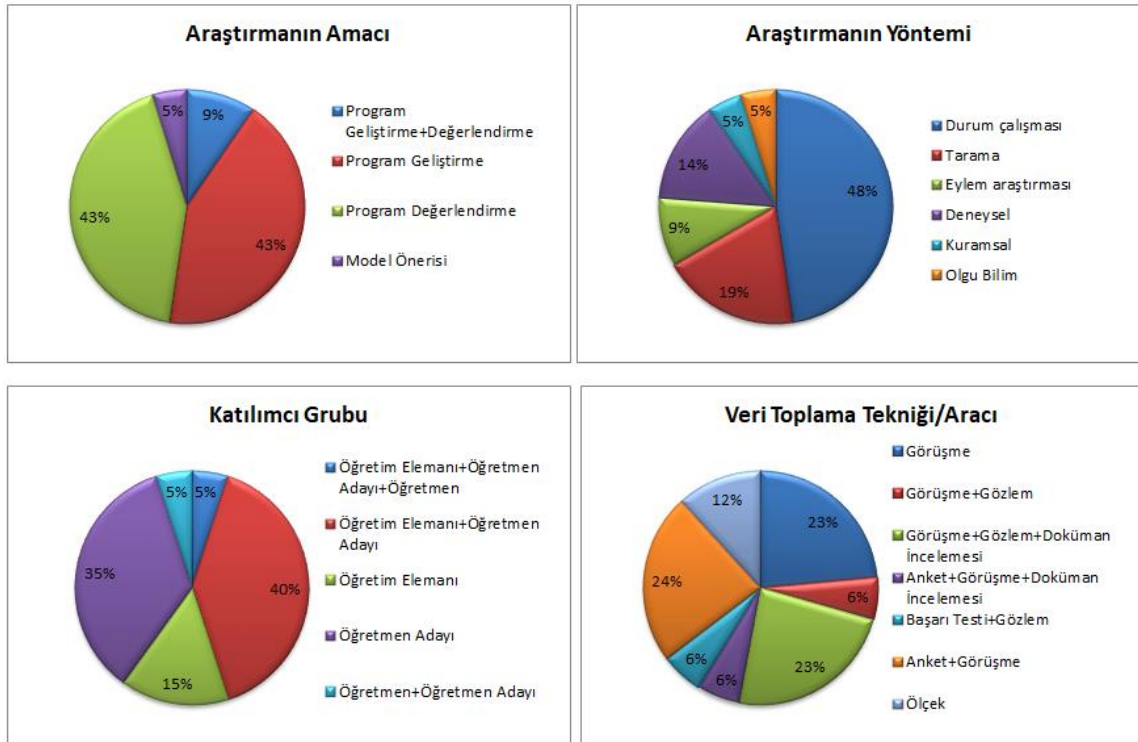
Hizmet öncesi öğretmen eğitiminden kaynaklı diğer sorunlar düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek öğretimin planlanamaması (f:3) ve otantik öğrenme yaşantılarının sunulmaması (f:9) olmuştur. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorun öğretmenin mesleki gelişimini sağlayamaması (f:6) olmuştur. Okul yönetimi ve okul-aile-çevre boyutuyla ilgili yaşanan sorunlar incelendiğinde, okul-aile işbirliği kadar önemli görülen ve eksikliği vurgulanan bir diğer nokta aile katılımının sağlanamamasıdır (f:9). Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmak zorunda kalan öğretmenlerin idari görev ve yazışmaları yerine getirme konusunda sıkıntı yaşadıkları (f:8) belirtilmiştir. Çevreye uyum sağlayamama da (f:8) bu kategoride ortaya çıkan diğer sorunlar arasında yer almıştır. Öğrenci boyutunda yaşanan sorunlar ise öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alamama (f:8) ve öğrenci devamlılığını sağlayamama (f:3) şeklinde belirtilmiştir.

Alan yazında yer alan sonuçların yanı sıra bu çalışmaya yön veren bir diğer nokta Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde görülen değişim ve dönüşüm hareketi olmuştur. Bologna süreci ile öğretmen adaylarının öğretim becerileri, mesleki ilgi ve

sorumluluk çerçevesinde program, öğretim ve ölçme-değerlendirme konularındaki yeterliklerinin artırılması hedeflenmektedir (Güneş, 2012; Hamilton & Pinnegar, 2000). Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının sorumlu oldukları derslere ilişkin öğretim programlarını hazırlamaları da beklenmektedir. Bu hedef ve beklenti ele alınan çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilmesi planlanan öğretim programının kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinin oluşturulmasında dikkate alınmıştır.

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili alan yazın çerçevesinde 2010-2019 yılları arasında yer verilen çalışmalar amaçları kapsamında bütüncül olarak değerlendirildiğinde, çoğunlukla öğretmen eğitimi programlarının ya da programda yer alan derslerin değerlendirilmesini ve bir dersin öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesi ile bunun bilgi ve beceri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminde program geliştirme çalışmalarının ise yurt dışı alan yazında daha fazla ele alınmakla birlikte yurt içi alan yazında da bu tür çalışmalara yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların amaç, yöntem, katılımcı grubu ve veri toplama tekniği/aracına göre dağılımları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. İlgili araştırmaların amaç, yöntem, katılımcı grubu ve veri toplama tekniği/aracına göre dağılımları

Şekil 8 incelendiğinde araştırma kapsamında yer verilen ilgili araştırmaların çoğunlukla program geliştirmeyi ve program değerlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu noktada araştırmaların en fazla durum çalışması deseninde gerçekleştirildiği ve eylem araştırmasının sınırlı sayıda çalışmada tercih edildiği belirlenmiştir. Katılımcı grubu incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanının birlikte yer aldığı araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Veri toplama tekniği/aracı olarak ise yalnızca görüşme tekniği ile görüşme, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerini birlikte kullanan araştırmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

İlgili araştırmalar ulaştıkları sonuçlar bağlamında değerlendirildiğinde katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğretimi planlamayı, program geliştirmenin boyutlarına dâhil olmayı, öğretim sürecinde ve sonunda geribildirim almayı önemli buldukları belirlenmiştir. Özellikle yurt içi alan yazında yer alan araştırmalarda öğretmen adaylarının programda yer alan derslerin öğretim programlarının güncellenmesi ve bazı derslerin dönemlere dağılımlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretim programı geliştirme çalışmalarında derse ayrılan süre, akran değerlendirme ve grupla oturma düzeni konularında sıkıntılarının yaşandığı belirtilmiştir. Genel olarak lisans

programlarının değerlendirildiği araştırmalarda ise katılımcıların öğretim elemanı nitelikleri, fiziksel koşullar, giriş koşulları, eğitim programının öğeleri, programda yer alan derslerin mesleki yaşama hazırlayıcı olma niteliği, didaktik öğretim süreci, amaca hizmet etmeyen ölçme-değerlendirme süreci bağlamında sorun belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının ise öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulmasında ve dersin içeriği ile ilgili daha detaylı açıklamalar yapılması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği; öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları dikkate alan, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine ve iş birliğine önem veren bir öğretim sürecinin planlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmalarda sıklıkla vurgulanan bir diğer nokta ise öğretiminde uygulamaya temelli yaklaşımların yetersiz olması ve teori ile pratik arasındaki dengenin kurulamaması olmuştur. Öğretimin niteliğini belirleyen etmenler arasında elemanlarının algılarının ve akademik deneyimlerinin de etkili olduğu belirtilmiş, öğrenme-öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin kazandırılabilmesi için program tasarımlarının yansıtıcı olan ve karşılıklı etkileşimi gerektiren bir doküman olarak görölmesi gerektiği sonucuna yer verilmiştir.

Sonuç olarak ilgili araştırmalar kapsamında program geliştirme çalışmalarının yurt dışı; program değerlendirme çalışmalarının ise yurt içi alan yazında daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte program geliştirmeyi amaçlayan bazı araştırmalarda ise planlama ve tasarlama aşamalarına yer verildiği ancak uygulama aşamasının gerçekeştirilmediği görölmüştür. Eylem araştırması yönteminin tercih edildiği araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu; katılımcı grubu ve veri toplama tekniği/aracı konusunda ise çoğunlukla çeşitliliğin sağlanmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretiminde gerçekeştirilen bu çalışmalar hem amaç hem de yöntem açısından dikkate alındığında Sınıf Öğretmenliği programında yer alan bir derse ilişkin öğretim programının, eylem araştırması kapsamında geliştirildiği çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görölmüştür. Bu doğrultuda yapılan çalışmada öğretiminde Sınıf Öğretmenliği programında yer alan bir derse yönelik öğretim programının eylem araştırması süreciyle geliştirilmesi planlanmış ve bu anlamda alana katkı getireceği düşünölmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, bu model çerçevesinde izlenecek program geliştirme süreci, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, araştırma sürecinde alınan etik önlemler ve araştırmadan elde edilen deneyimler ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programının geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. “*Eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci*” olarak tanımlanan (Johnson, 2015, s. 19) eylem araştırmasıyla ilgili diğer tanımlar incelendiğinde birbirinden farklı bakış açılarının yansıtıldığı görülmektedir. Ferrance (2000), “*okulda karşılaşılan günlük problemlere çözüm arama ya da öğretimi geliştirme adına sistemli ve dikkatli bir araştırma süreci*” şeklinde ifade ederken Mills (2003), öğretmen araştırmacılar, okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri ya da öğretim/öğrenim ortamındaki diğer ortaklar tarafından yürütülen sistematik uygulamalı bir araştırma olarak tanımlamaktadır. McMillan (2004), eylem araştırmasını tek bir bölgeye ilişkin karar vermeye, bir okul ya da sınıfın özel bir probleminin çözülmesi ya da uygulamaların geliştirilmesine odaklanma olarak tanımlamaktadır. Dinkelman (1997) ve McNiff, Lomax ve Whitehead (1996)’in tanımları incelendiğinde öğretmenlerin sistematik ve düzenli bir süreç takip ederek kendi uygulamalarını, gözlemlmelerini veya bir problemin ya da eylemin muhtemel yönlerinin incelemesi noktalarının öne çıktığı görülmektedir. Uygulama ve uygulayıcı açısından ele alındığında, uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği uygulamaya ilişkin sorunların ortaya çıkarılmasını ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 333).

Eylem araştırması ile ilgili tanımlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, eğitim alanındaki en önemli amacının, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlayarak onu değiştirip, geliştirmek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer

şekilde Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) eylem araştırmasının mutlaka bir problemle başlaması gerekmediğini, yalnızca geliştirilmesi gereken bir şeyler olduğunu hissetmenin de eylem araştırması için başlama noktası olabileceğini belirtmektedirler.

Eylem araştırması da diğer araştırma türleri gibi bazı anahtar özellikler barındırmaktadır. Johnson (2015) bu özellikleri şu şekilde belirtmektedir:

İlk özellik tanım ifadelerinde sıklıkla yer verilen “*sistematiik olma*” özelliğidir. Eylem araştırmasında süreç nasıl planlanırsa planlansın, sistematiik bir bakış açısı yaratmak gerekmektedir. Eylem araştırmasının bir anlatı, bir tanıtım süreci olmadığını vurgulayan Johnson bu sürecin yöntemsel ve planlı olduğunu vurgulamaktadır.

İkinci özellik eylem araştırmasına “*bir cevapla başlanılamayacağıdır*”. Araştırmacının önyargısız gözlemci rolünde olduğu süreçte, araştırmanın altında yatan varsayım, başladığımızda ne bulacağımızı bilmememiz olarak ifade edilmektedir.

“*Karmaşık veya ayrıntılı olmaması*” üçüncü özellik olarak yer almaktadır. Özellikle yeni araştırmacıların çalışmalarını daha kesin ve etkili kılmak için daha karmaşık ve ayrıntılı betimleme yapma kaygısı taşıdığını belirten Johnson’a göre çok fazla materyal ve ayrıntı, çalışmada aranılan noktanın kaçırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle her ayrıntısının yoğun betimlemesi yapılan araştırmalardan ziyade, daha iyi düzenlenmiş ve özlü açıklanmış çalışmaların daha fazla tercih edildiği belirtilmektedir.

“*Veri toplama sürecinden önce araştırma yeterince planlanmış olmalıdır*”. Her ne kadar planlar ve toplanılan veri türleri değişiklik gösterebilir olsa da araştırmayı izlenimci bakış açısından kurtarmak için sistematiik sorgulamanın etkili kılınması gerektiği vurgulanmaktadır.

“*Eylem araştırmalarının çeşitli uzunluklarda sürebileceği*” ifade edilmektedir. Lisans öğrencileri için bir iki ders saatinde yapılabilecek projeler olabileceği gibi yüksek lisans tezi ya da akademik bir makale için alan çalışmalarının çoğunlukla iki aydan tüm okul yılına kadar sürmesi önerilmektedir. Aksi halde kısa süreli uygulamaların eğitim ortamının gerçekçi olmayan görüntüsünü sunma riski taşıdığı belirtilmektedir.

Eylem araştırmasının bir başka özelliğine göre “*gözlemler düzenli ve yeterli olmalı*”dır. Bu özellik, veri çeşitlerinden biri olan gözlemlerin tutarlı ve önceden programlanmış bir disiplinle yapılması gerektiğini ancak uzun olması gerekmediğini ifade etmektedir.

Eylem araştırma projelerinin “*basit ve resmi olmayan projeler ile ayrıntılı ve resmi projelere*” kadar genişleyen bir aralıkta gerçekleştiği belirtilmektedir. Özellikle

yeni başlayan eylem araştırmacılarının kısa ve basit konularda pratik yapmaları önerilmektedir.

Eylem araştırmasına başlamadan önce “*bir çerçeve sağlamak için kaynak taraması*” yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum aynı zamanda bulgu ve sonuçların, başkalarının söyledikleriyle ilişkilendirilebilmesine izin vermektedir.

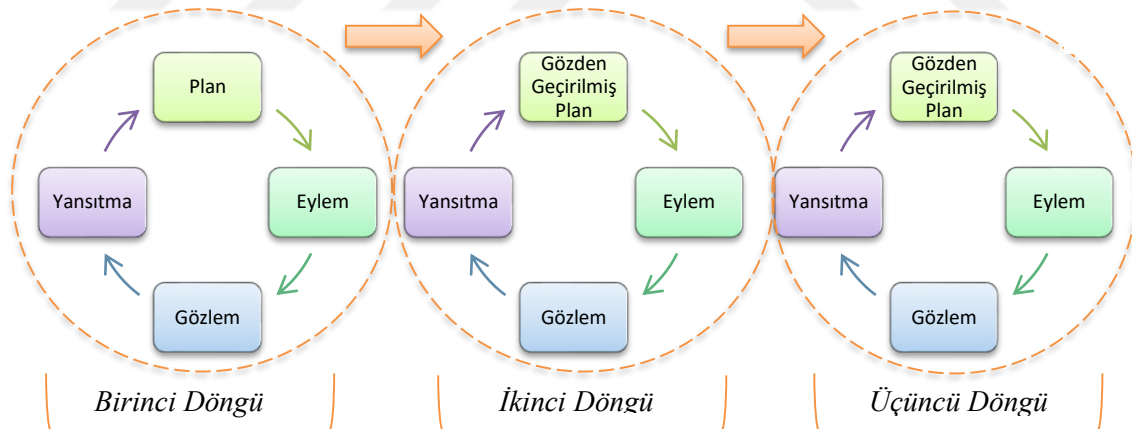
“*Eylem araştırmalarının nicel araştırma olmadığıın*” altını çizen Johnson, bu çalışmaların “*herhangi bir şeyi ispatlama kaygısı taşınmaması gerektiğini*”, aksine *en temel amacının sadece anlamak olduğunu* belirtmektedir. Bunun için araştırmacının rolünü *durumu ve neler olduğunu anlamak için çeşitli formlarda ve yerlerde bir seri anlık fotoğraf çekme* olarak tanımlamaktadır.

Son olarak her ne kadar eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılabilir olsa da “*genellenmiş sonuçlara varma veya sonuçları daha büyük örneklem gruplarında uygulama konusunda temkinli olunması gerektiği*” belirtilmektedir. Nitekim eylem araştırmaları daha küçük örneklem gruplarında, kontrol edilemeyen ve hesaba katılamayan birçok değişken eşliğinde sürdürülmektedir.

Kuram ve uygulama arasında ilişki kurulmasını sağlayan eylem araştırmaları, eğitim uygulamalarını geliştirdiği, öğretmeni mesleki açıdan güçlendirerek mesleki gelişimini sağladığı ve öğretmen adaylarının temel bilgilerini artırmada etkili olarak kullanılabilirdiği için oldukça önemli bir araştırma türü olarak görülmektedir (Dal, 2012). Tür açısından alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılan eylem araştırması için Berg (2001) daha bütüncül bir yaklaşım sergileyerek bu türleri üç başlıkta ele almaktadır. Bunlar; teknik/bilimsel/işbirlikçi; uygulama /karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmalarıdır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise Berg’in (2001) yaptığı bu sınıflamaya uygulamacının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak bir dördüncü tür eklemiş ve “*uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu*” eylem araştırmasını tanımlamışlardır. Bu eylem araştırması türüne göre araştırmacı bir yandan uygulamayı sürdürürken bir yandan ele aldığı soruna ilişkin veri toplama işlemini de gerçekleştirilmektedir. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programının geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada “*uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu*” eylem araştırması türü benimsenmiştir. Bu kapsamda araştırmada izlenen eylem araştırması süreci başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Sistemantik bir yapıda ilerlemesi gerektiği sıklıkla belirtilen eylem araştırmasının süreci ile ilgili alan yazında yer alan açıklamalar incelendiğinde (Cohen, Manison & Morrison, 2007; Hendricks, 2006; Johnson, 2015; Stringer, 2008; Taylor, Wilkie & Base, 2006) net ve değişmez adımlar içermemekle birlikte doğrusallık içinde döngüsel adımlar içerdiği görülmektedir (Patterson & Shannon, 1993). Eylem araştırması kavramının atfedildiği sosyal psikolog Lewin (1946) bu adımları “*planlama, eyleme geçirme, gözlemlene, yansıtma*” boyutlarıyla açıklarken (Akt. McNiff & Whitehead, 2002); Mills (2003) bu süreci “*araştırma problemini belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı gerçekleştirme*” şeklinde ifade etmektedir. McIntyre (2008) ise tekrarlanan bir yapıda açıkladığı bu sürecin “*sorgulama, yansıtma, araştırma, eylem planı geliştirme, uygulama ve planı gözden geçirme*” gibi aşamaları içerdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kember (2000) eylem araştırmasının uygulanması sırasında izlenmesi gereken süreci “*planla - uygula - izle - yansıt*” başlıkları altında toplamıştır. Zuber-Skerritt (1992) birçok açıklama için ortak olan ve eylem araştırmasına temel oluşturan bu adımları Şekil 9’da şu şekilde görselleştirmiştir:



Şekil 9. Eylem araştırması süreci

Kaynak: Zuber-Skerritt, 1992

Şekil 9’da yer alan adımlardan planlama, değişim içeren bir planı; eylem, söz konusu planın uygulanmasını; gözlem/izlem, geliştirilmesi gereken ya da daha iyi olabilecek durumun gözlemlenmesini ve yansıtma adımı uygulamada yapılan değişikliğin etkisinin incelenmesini ifade etmektedir (Norton, 2009). Eleştirel kurama dayanan (Altrichter & Gstettner, 1997) ve sosyal bir özellik gösteren bu süreç, katılım

ve işbirliği içermekle birlikte, pratik, özgürleştirici, eleştirel ve yansıtmacı olup, teorinin pratikteki karşılığını değiştirmeyi amaçlamaktadır (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Ele alınan çalışmada Johnson'ın (2015) tanımladığı beş adım dikkate alınarak bir süreç izlenmiştir. Buna göre önce problem durumu/inceleme alanı belirlenmiş; ne tür verilerin, nasıl ve hangi sıklıkla toplanması gerektiğine karar verilmiş; verilerin toplanması ve analiz edilmesi sağlanmış; bulguların nasıl kullanılacağı/uygulanacağı betimlenmiş ve bulgular temel alınarak eylem planları yapılmıştır.

3.1.1.1. Problem Durumu/İnceleme Alanı Belirleme

Araştırmacı-Uygulayıcı olarak dâhil olunan bu çalışmada araştırmacı kimliğimin altını çizmek ve eylem araştırmasının süreçlerini dikkate alarak problem durumunun ortaya çıkışını tanımlamak gerekirse; bu çalışma 9 Aralık 2014 tarihinde okunan bir gazete haberi ile filizlenmiştir. Bu haber, Samsun ilinin Çarşamba ilçesine bağlı Kumköy İlkokulu'nda görev yapan Dilek (Livaneli) Öğretmen'in, birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda müdür yetkili öğretmen olarak yaptığı çalışmalar sonucunda Varkey Gems Vakfı tarafından düzenlenen Küresel Öğretmen Ödülü Komitesince dünyada fark yaratan ilk 50 öğretmen arasında yer aldığını konu edinmektedir (Hürriyet Gazetesi, 2014). Birleştirilmiş sınıflı bir okulda hem idareci hem öğretmen olarak görev yapan Dilek Öğretmenin, içinde bulunduğu zor koşullara rağmen mevcut eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini arttırması ve yerel halkın hem kişisel hem mesleki gelişimine katkı getirmek için yürüttüğü mücadele takdir edilmiştir.

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okullara yeni mezun öğretmenlerin atanma ihtimalleri daha yüksektir (Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011). Gözlemlerim doğrultusunda edindiğim bilgiler ise, öğretmen adaylarının çoğunluğunun birleştirilmiş sınıfları ve bu sınıflarda gerçekleştirilen öğretimi tanımadıkları, bilmedikleri yönünde olmuştur. Bu durumun nedenleri arasında çoğunun bağımsız sınıflı okullarda öğrenim görmeleri ve okul deneyimi ile öğretmenlik uygulamalarını yalnızca bu tür okullarda gerçekleştiriyor olmaları yer almaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumlar ise sekizinci yarıyıldaki iki saatlik teorik bir ders kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim adıyla verilen bu dersin içeriği Yüksek Öğretim Kurumu tarafından "*Birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran*

nedenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi” şeklinde ifade edilmektedir (YÖK, 2016). Tanımlanan bu içerik ile sahada gerçekleştirilen öğretimin nasıl olduğuna ve bunun öğretmen adaylarını mesleki yaşama nasıl hazırladığına ilişkin duyduğum merak, söz konusu derse ilişkin öğretim sürecini gözleme ihtiyacı doğurmuştur. Bu kapsamda dersin öğretim elemanından alınan izinle 2015 yılı bahar döneminde Sınıf Öğretmenliği programında yürütülen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi tarafımdan gözlemci olarak takip edilmeye başlanmıştır.

Derste gerçekleştirilen informal gözlemler sırasında öğretmen adaylarının içerik ve öğretimle pek ilgilenmedikleri, derse sınırlı düzeyde katılım gösterdikleri, çoğunlukla ders dışı materyallere (cep telefonu, test kitabı, başka dersin notları vs) odaklandıkları fark edilmiş ve dersin önemini yeterince hissedemedikleri düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının bu dersten edinecekleri bilgi, beceri, değer ve tutumların gelecek kuşakların eğitiminde yaratacağı etki düşünülerek Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin uygulamadaki karşılığı da araştırılmıştır. İncelenen araştırmalarda hem hizmet öncesi hem hizmet içi dönemde birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili birçok farklı sorunun yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların büyük bir kısmı öğretmen eğitimi ile ilgiliyken önemli bir kısmının da okulun ve yerleşkenin fiziksel koşulları ve imkânları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu noktada yaşanan bu sorunları en aza indirmek için bu üniversite bağlamında “Ne yapabiliriz?” sorusu sorulmuş, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesi için paydaş görüşlerini ve alan yazını da dikkate alan bir anlayışla derse ilişkin bir öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Takip eden süreçte bu araştırma önerisi fakülte bünyesinde tüm öğretim elemanlarının katılımının serbest olduğu bir toplantıda değerlendirilmiş ve katkı getiren öğretim elemanlarının görüşleri de dikkate alınarak çalışmaya son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda öğretim programı geliştirme çalışması olarak planlanan süreçte Şekil 4’te (s.26) sunulan adımlar dikkate alınmıştır. İhtiyaç analizi çalışmaları, öğretim programının desenlenmesi, uygulanması, durum belirleme ve programın değerlendirilmesi adımları alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.1.2.Mevcut Durumu Belirleme-İhtiyaç Analizi Çalışması

Program geliştirme sürecinin ilk ve en önemli aşamasını oluşturan ihtiyaç belirleme aşaması, yapılacak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi için gerekli bilgilerin elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda ilk aşamada paydaş görüşlerine ve ilgili alan yazında belirtilen eğitim ihtiyaçlarına başvurularak derse ilişkin ihtiyaçlar belirlenmiştir. Dersin öğretimine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini almış sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri, dersi yürütmüş öğretim elemanları, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflarda denetim yapan maarif müfettişleri ve birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrenci velileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde dikkate alınan ölçütler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Öğretmenler	Maarif Müfettişleri	Veliler
• Sürece gönüllü katılım	• Sürece gönüllü katılım	• Sürece gönüllü katılım	• Sürece gönüllü katılım	• Sürece gönüllü katılım
• İhtiyaç analizi için, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini almış olmak,	• Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini en az bir dönem yürütmüş olmak	• Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmak	• En az bir kez birleştirilmiş sınıflı okullarda teftişte bulunmak	• Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrenci velisi olmak
• Sınıf Öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi olmak.		• Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmak		

İhtiyaç analizi çalışması için Tablo 2’de belirtilen ölçütler de dikkate alınarak araştırmaya 15 öğretmen adayı, iki öğretim elemanı, beş öğretmen, beş maarif müfettişi ve beş öğrenci velisi katılmıştır. Paydaş görüşlerinin yanı sıra ilgili alan yazında yer alan “İlgili Araştırmalar” başlığında değerlendirilen derse ilişkin belirtilen eğitim ihtiyaçları da araştırmaya dâhil edilmiştir. Toplanan veriler tümevarımsal içerik analizi

tekniki kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuş, alıntılarda katılımcılara ilişkin belirlenen rumuzlar kullanılmıştır.

3.1.1.2.1.Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının tamamına yakınının (f:12) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkili bir şekilde işlenmediği yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından Mahir bu konudaki görüşünü “*Ders, dersin pek etkili geçtiğini söyleyemeyeceğim. Aslında çok değişik bir uygulama normalde bakıldığında normal okullardan farklı yani ama çok teorik işleniyor o yüzden sıkıcı olduğunu düşünüyorum (s.2)*” şeklinde ifade ederken Sedef düşüncelerini şu cümlelerle belirtmiştir:

Yani diğer dersler gibi normal bir ders. Öyle etkili işlenmesi için bir şeyler yapılması lazım daha farklı uygulamalar falan ama öyle şeyler yapılmadı yani. Yapılabilir miydi ne yapılırdı bilmiyorum ama belki bizi de aktif kılabilirdi. O zaman daha etkili olduğunu düşünebilirdim (s.2).

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenlerini incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu nedenleri “kazanım özellikleri”, “içeriğin kapsamı” “öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar”, “ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar”, “uygun olmayan fiziksel koşullar”, “sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar” ve “diğer nedenler” kategorilerinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Dersin İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama Nedenlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Kazanım özellikleri	Bilişsel alanın alt basamaklarına yönelik kazanımlar	Yusuf, Sıla, Mahir, Sevdâ, Sedef, Nazlı, Mustafa, Ece, Mine, Serdar, Nazar, Deniz	12
	İçeriğin Kapsamı	Tekrar eden konular	Ece
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Uygulamanın olmaması	Yusuf, Sıla, Mahir, Sevdâ, Sedef, Nazlı, Mustafa, Ece, Sevim, Mine, Serdar, Hüseyin, Nazar, Deniz, Burcu	15
	Sınırlı strateji-yöntem ve teknik kullanımı	Sevdâ, Nazlı, Mustafa, Mine, Serdar, Hüseyin, Nazar, Deniz, Burcu	9
	Aktif katılım sağlayamama	Yusuf, Mine, Hüseyin, Nazar, Deniz, Burcu	6
	Öğretim materyali eksikliği	Sevdâ, Burcu	2
Ölçme – Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına verilmemesi	Yusuf, Mine, Serdar, Nazar, Deniz	5
	Kapsam geçerliliği düşük sınavlar	Nazlı, Mustafa, Mine	3
	Bilginin kalıcılığına hizmet etmeyen uygulamalar	Sıla	1
Uygun Olmayan Fiziksel Koşullar	Kalabalık sınıf mevcudu	Sıla, Mahir, Sedef, Nazlı, Ece, Mine, Serdar, Hüseyin, Nazar, Burcu	10
	Gürültü	Yusuf, Mustafa, Ece, Burcu	4
	Uygun olmayan oturma düzeni	Mustafa, Mine	2
	Sınıfın küçük olması	Sedef	1
Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar	Otoriter tutum	Sıla, Mahir, Sedef, Nazlı, Mustafa, Mine, Hüseyin, Burcu	8
	Tek düze ses tonu	Sıla, Mustafa, Sevim, Mine	4
	Göz teması kurmama	Sıla, Sedef	2
Diğer nedenler	KPSS kaygısı	Yusuf, Mahir, Serdar, Nazar	4
	Dersin son sınıfta olması	Yusuf, Sıla, Mahir, Nazar	4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar, uygun olmayan fiziksel koşullar, ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar kategorilerinde görüş belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte kazanım özellikleri, içeriğin kapsamı ve diğer nedenler kategorileriyle ilgili de yaşanan bazı olumsuzluklara dikkat çektikleri belirlenmiştir.

Kazanım özellikleri alt kategorisinde öğretmen adaylarının tamamına yakını dersin amaçlarına hizmet eden kazanımların, yalnızca bilişsel alanın alt basamaklarına uygun nitelikte olmasını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten Yusuf düşüncelerini «*Dersin sadece oku, anla, ezberle mantığıyla işlenmesi, yani sıradan bir ders gibi oluyordu... (s.5).*» şeklinde ifade etmiştir.

İçeriğin kapsamı ile ilgili olumsuz görüşe sahip olan ve sürekli aynı konuların tekrar edilerek öğretimin gerçekleştirildiğini belirten Ece bunu şu şekilde ifade etmiştir: «*Yani sürekli aynı şeyler. Mesela bir tanım veriliyor bir slaytta onu not alıyoruz yazıyoruz başka bir konuya geçiyoruz sonra bir bakıyoruz yine bir tanım daha aynı konuda, hep öyle döne döne.. (s.4).*»

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarının tamamı tarafından ifade edilen sorun derse ilişkin bir uygulama boyutunun olmaması (f: 15) şeklindedir. Öğretmen adayları Sedef bu konudaki düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

Herhangi bir uygulama olmadı, uygulama olsaydı becerim de olurdu, hani her şey uygulama mı, yani bir nevi uygulama benim için. Hani en azından bildiklerimi uygulayabilirsem kalıcılığını, verimini daha iyi arttırırım diye düşünüyorum... (s.6)

Yine bu kategoride sorun olarak belirtilen diğer noktaların “sınırlı strateji, yöntem ve teknik kullanımı, aktif katılımın sağlanamaması ve öğretim materyali eksikliği” olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde en fazla tekrar eden nokta alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmemesi olmuştur. Yalnızca kâğıt kalem testlerine dayalı vize ve final sınavı yapılmasını yeterli bulmayan Deniz konuyla ilgili görüşlerini “*Sadece vize, final yapıldı ve ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü daha kalıcı şeyler yapılmalı. Proje ödevleri falan verilebilirdi... (s.9).*» şeklinde dile getirmiştir. Bu kategoride ortaya çıkan diğer sorunlar “kapsam geçerliliği düşük sınavlar ve bilginin kalıcılığına hizmet etmeyen uygulamalar” olarak belirtilmiştir.

Dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleriyle ilgili ortaya çıkan bir diğer kategori, “uygun olmayan fiziksel koşullar” kategorisidir. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri “kalabalık sınıf mevcudu, gürültü, uygun olmayan oturma düzeni ve sınıfın küçük olması” gibi sorunlar bu kategori altında yer almaktadır. Sınıf mevcudunu olumsuz bir etken olarak ifade eden Ece görüşünü “*Sınıf normalde 30 kişilik olsa bile 70 kişi vardı sınıfta. Herkes sandalyede oturuyordu falan o açıdan biraz sıkıntıydı (s.10).*” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar kategorisi incelendiğinde, “otoriter tutumun” en fazla tekrar eden sorun olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından Sıla otoriter tutumla ilgili görüşlerini “*Otoriter bir ortamın olması da olumsuz etkiliyordu. Korkumdan soramıyorum yani bir – iki soru çıkıyor, soru mantıklı, biraz mantıklı soruysa cevaplıyor, örnek de veriyor ama hani biraz mantıksız gelirse tersleyebilir yani sınıfça bayağı çekiniyorduk, soru soramıyorduk, anlamadığımız yerlerde kalıyorduk öyle (s.9)*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca tek düze ses tonunun kullanılmasının ve göz temasının kurulmamasının da belirtilen diğer sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri ile ilgili ifade ettikleri ve “diğer sorunlar” kategorisinde yer alan sorunlar incelendiğinde, dersin dördüncü sınıfın ikinci döneminde olmasının ve dönemin sonunda Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girecek olmalarının sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. KPSS nedeniyle derse gereken önemin verilmemesini sorun olarak belirten Mahir bu konudaki görüşlerini “*Yani şöyle ders zaten dördüncü sınıfa konuluyor. Dördüncü sınıftaki insanların amacı ne hani KPSS gibi bir şey var başımızda. İşte biran önce bitsin de KPSS'ye hazırlanalım, işte derse geliyoruz çoğu test çözme derdinde, öyle olunca çok verimli olmuyor (s.3).*” şeklinde dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenlerini, öğretim programının boyutları etrafında dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim ortamının fiziksel koşullarının, öğretim elemanının sınıf yönetimi becerisinin ve dersin programdaki yeri ile KPSS sınavının da öğretim sürecinin etkililiği üzerinde olumsuz bazı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.1.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin geliştirilmesine yönelik öğretmen adayları, öğretim elemanları, öğretmenler, maarif müfettişleri ve öğrenci velilerinden elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
Kazanım özellikleri		Bilişsel anlama ve beceri düzeyinde kazanımlar	Yusuf, Sıla, Mahir, Sevda, Sedef, Nazlı, Mustafa, Ece, Mine, Serdar, Nazar, Deniz, Ahmet, Zeynep, Emre, Yılmaz, Ferhat, Mehmet, Önder, Onur, Kadir, Haluk, Tufan	23
		Öğretim programı okur-yazarlığı	Sıla, Sedef, Nazlı, Ece, Mine, Hüseyin, Deniz, Burcu, Mehmet, Onur, Kadir, Haluk, Tufan	13
İçeriğin Kapsamı		Okul yönetimi	Zeynep, Emre, Ferhat, Yılmaz, Ayça, Haluk, Mehmet, Önder, Onur, Can, Kadir	11
		Okul-aile işbirliği	Yılmaz, Ayça, Gülsün, Gökçe, Aynur, Leman, Tufan	7
		Öğretimi planlama	Haluk, Mehmet, Önder, Onur, Tufan	5
		Birleştirilmiş sınıf özellikleri	Mehmet, Can, Kadir, Haluk, Tufan	5
		Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	Nazlı, Haluk, Tufan	3
Etkili Öğrenme- Öğretme Süreci Oluşturma	Otantik Öğrenme Yaşantıları	Gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı	Yusuf, Sıla, Mahir, Sevda, Sedef, Nazlı, Mustafa, Ece, Sevim, Mine, Serdar, Hüseyin, Nazar, Deniz, Burcu, Mehmet, Önder, Onur, Kadir, Emre, Zeynep, Ferhat, Yılmaz, Ahmet, Haluk, Tufan	26
		Birleştirilmiş sınıflı okullarda gözlem yapma	Yusuf, Sıla, Sedef, Mustafa, Ece, Serdar, Hüseyin, Mehmet, Önder, Onur, Zeynep, Yılmaz, Haluk	13

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
		Sınıf içi uygulama yapma	Nazlı, Sevim, Deniz, Tufan	4
	Bilgiyi	Farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yer verme	Mahir, Nazlı, Sevda, Sevim, Mustafa, Mine, Serdar, Nazar, Deniz, Burcu, Can, Zeynep, Emre, Tufan	14
	Anlamlandırma	Görsel-işitsel materyal kullanma	Mustafa, Deniz, Burcu, Önder, Emre, Yılmaz, Haluk	7
		Öğretmen deneyimlerinden yararlanma	Mustafa, Önder, Can, Tufan	4
Çok Yönlü Ölçme-Değerlendirme Süreci Oluşturma		Alternatif ölçme - değerlendirme yaklaşımlarını kullanma	Yusuf, Sıla, Mahir, Sevda, Sedef, Nazlı, Mustafa, Ece, Nazar, Deniz, Mehmet, Önder, Can, Kadir, Emre, Zeynep, Ferhat, Yılmaz, Ahmet, Haluk, Tufan	20
		Geleneksel ölçme- değerlendirme yaklaşımlarını kullanma	Mahir, Mustafa, Ece, Mine, Burcu, Onur, Haluk	7
Öğrenmeyi Olumlu Etkileyen Ortam Özellikleri	Duyuşsal Özellikler	Güvenli/olumlu sınıf atmosferi oluşturma	Sıla, Sedef, Nazlı, Mustafa, Sevim, Burcu	6
	Fiziksel Özellikler	Sınıf mevcudunun sınırlı tutulması	Sıla, Mahir	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri en fazla “içeriğin kapsamı ve etkili öğrenme-öğretme süreci oluşturma” kategorileri altında ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra dersin etkililiğini arttırmak ve daha verimli bir öğretim süreci sağlamak adına “kazanım özellikleri, çok yönlü değerlendirme süreci oluşturma ve öğrenmeyi olumlu etkileyen ortam özellikleri kategorilerinde” de önerilerin dile getirildiği belirlenmiştir.

Kazanım özellikleri kategorisi incelendiğinde, söz konusu kazanımların bilişsel anlama ve beceri düzeyinde olması gerektiğinin vurgulandığı belirlenmiştir. Bu noktada katılımcıların çoğunluğu (f: 23) dersin beceri kazandırmaya odaklı, bilginin doğrudan verilmediği, öğretmen adaylarının bu süreçte etkin kılındığı bir anlayışla işlenmesi gerektiğini ve öğretimin buna göre planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından Deniz ve maarif müfettişlerinden Kadir bu konudaki görüşlerini “*Bence*

beceri düzeyinde bir şeyler yapılmalı. Yani biz derste aktif olmalıyız. Bilgileri uygulayarak öğrenebiliriz. O zaman daha kalıcı olur. Örnek olaylar falan iyi olabilirdi analiz ederdik, drama yapardık...(Deniz, s.8)” ve “Öğretmen adayının bilgileri doğrudan alması yeterli değil. Bir şekilde pratik etmeleri lazım. Programın uygulanması, materyal hazırlama ile ilgili gerekli becerileri kazanması gerekiyor... (Kadir, s.7)” şeklinde dile getirmişlerdir.

“İçeriğin kapsamı” kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde “öğretim programı okur-yazarlığı, okul yönetimi, okul-aile işbirliği, birleştirilmiş sınıfların özellikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye” yönelik konulara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanı Tufan, öğretim programı okur-yazarlığı konusu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen adaylarının özellikle öğretim programlarına yönelik okur-yazarlık düzeyleri oldukça düşük... İçerikte öğretim programları, özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik ve Türkçe ile Sanat veya Beden Eğitimi derslerinin öğretim programlarını incelemek ve onlara göre ders planı hazırlatıp uygulamak anlamlı (s.4).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olarak da görev yaptığını ve bu nedenle dersin içeriğinde “okul yönetimi” ile ilgili temel bilgilerin de yer alması gerektiğini belirten öğretmen Ferhat bu konudaki görüşlerini “İki şeyi bence okulda iyi vermeliler. Birisi yöneticilik cidden bu çok sıkıntı, arkadaşların büyük çoğunluğunun yaşadığı sıkıntı bu, çünkü bir üniversitesi yok, bir bölümü yok. Gerçekten mesela ayriyeten ben orda olmuş olsam yöneticilik dersi koyarım (s.5).” şeklinde dile getirmiştir.

“Etkili öğrenme-öğretme süreci oluşturma” kategorisinde iki ayrı alt kategorinin oluştuğu görülmektedir. “Otantik Öğrenme Yaşantıları” kategorisinde en fazla tekrarlanan görüş, gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatının verilmesi olmuştur. Öğretmen adaylarından Deniz konuyla ilgili görüşlerini “En azından şöyle bir şey yapılabilirdi, uygulamalı olarak bir köy okuluna falan gidip hani uygulamalı olarak görseydik daha faydalı olurdu daha işlevsel olurdu bu ders... (s.8)” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar otantik öğrenme yaşantılarıyla ilgili olarak uygulama boyutunun eklenmesinin yanı sıra “birleştirilmiş sınıflarda gözlem yapma ve sınıf içi uygulama yapma” noktasında da öneri getirmişlerdir. Gözlem etkinliğine yer verilmesinin faydalı olacağını belirten öğretmen Yılmaz görüşlerini “Öğrenciler bu okullara götürülmeli.

Bir gezi etkinliği falan yapılabilir. Çünkü biz gitmedik zamanında ve bilmiyorduk neyle karşılaşacağımızı. Sudan çıkmış balığa döndük. Götürölüp gözlem yaptırılmalı (s.6)” şeklinde dile getirmiştir.

“Çok yönlü ölçme-değerlendirme süreci oluşturma” kategorisinde en fazla alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmakla birlikte “kağıt-kalem testlerinden” oluşan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılması gerektiğini belirten katılımların olduğu görölmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı ile ilgili görüş belirten öğretmen adayı Sevim görüşlerini *“Proje ödevleri verilebilirdi çünkü proje ödevi, öğrenci kendi başına da yapabiliyor, gurupça da yapabiliyor yani gurupça yapamıyoruz genellikle ama bireysel olarak yaptığımızda yani verimli oluyor...(s.10)*” şeklinde ifade etmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin geliştirilmesi kapsamında ortaya çıkan bir diğer kategori “öğrenmeyi olumlu etkileyen ortam özellikleri” olmuştur. Katılımcılar bu kategori altında ortamın “fiziksel ve duyuşsal” özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcıların altısı duyuşsal özellik alt kategorisinde güvenli/olumlu sınıf atmosferi oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adayı Sedef görüşlerini *“Bu farklı bir uygulama olduğu için ben aklıma takılan her şeyi sorabilmek istiyorum çekinmeden. Çünkü buradaki bilgileri öğrenebileceğim başka bir ders yok buna hizmet eden.. (s.8)*” şeklinde belirtmiştir. Fiziksel özellikler alt kategorisinde vurgulanan nokta ise sınıf mevcutlarının azaltılması olmuştur. Öğretmen adayları arasından Ece bu konudaki görüşlerini *“Yetmiş kişilik sınıfta öğrenme olmuyor. Üstelik bir de en arkadaysan ve hocanın ses tonu düşükse hiç olmuyor. Sınıflar daha az kalabalık olmalı (s.7)*” şeklinde dile getirmiştir.

3.1.1.3.İhtiyaç Analizi Bulguları Doğrultusunda Öğretim Programını Desenleme Süreci

İlerlemeci eğitim felsefesi dikkate alınarak planlanan süreçte ihtiyaç analizi çalışması sonucunda ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde; Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programının amaç ifadelerinin yalnızca bilgi kazandırmayı değil bilgi ile birlikte beceri kazandırmayı da hedeflemesi gerektiğine karar verilmiştir. Böylece ele alınan bu çalışmanın program geliştirme sürecinde amaçların belirlenmesi ve sınıflandırılması aşamasında Bloom taksonomisi temel alınmıştır.

Kazanımlara yönelik içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı dikkate alınmış ve önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı ve yakın ilişkili olduğu konuların ardışık olarak sıralanmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra içerikte yer alan konuların, anlamlı şekilde sıralanmasına, birleştirilmiş sınıflı okullara ve bu tür okullarda gerçekleştirilen öğretime özgü olmasının yanı sıra program okuryazarlığı, okul yönetimi, okul-aile işbirliğini sağlama, öğretimi planlama ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme konularını kapsayacak şekilde düzenlenmesine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Etkili öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması için öğrenci ilgi, ihtiyaç ve isteklerini merkeze alan, otantik öğrenme yaşantılarına imkân veren, bilgiyi anlamlandırmayı kolaylaştıran ve aktif katılımı sağlayıcı unsurların yer aldığı bir öğretim sürecinin planlanması gerektiği belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesi sürecinde ise çok yönlü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktada hazırlanan ölçme-değerlendirme araçlarının kapsam geçerliliğine sahip ve bilginin kalıcılığına hizmet eden nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programının boyutları arasında yer almayan ancak öğretim sürecinin niteliği üzerinde önemli etkileri olan “öğretim elemanının sahip olduğu sınıf yönetimi becerileri” ve “öğrenme ortamı özellikleri” ile ilgili ortaya çıkan sorunların ve öneri olarak dile getirilen noktaların da dikkate alınması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda öğretim programının uygulanması aşamasında sınıf mevcudunun uygun sayıda tutulmasına, oturma düzeninin mümkün olan en iyi şekilde düzenlenmesine, demokratik ve güvenli bir sınıf ikliminin oluşturulmasına dikkat edilmesine karar verilmiştir.

İhtiyaç analizi çalışması ile belirlenen gereksinimler doğrultusunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programının genel amaçları ile bu amaçlara hizmet eden kazanımlar ve içerik belirlenmiş, belirtke tablosu oluşturulmuş (EK-34), eğitim durumları ve ölçme değerlendirme etkinlikleri buna göre düzenlenmiştir. Öğretim programı taslağı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Taslak Programı

SÜRE	TEMA	İÇERİK	GENEL AMAÇ VE KAZANIMLAR	EĞİTİM DURUMLARI		ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ
				Strateji, Yöntem, Teknik	Araç-Gereç Materyal	
3 Hafta – 6 Ders Saati 8 Şubat-22 Şubat 2016	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖZELLİKLERİ	Birleştirilmiş Sınıfın Tanımı, Türkiye’de ve Dünya’da Birleştirilmiş Sınıfın Yeri, Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması, Öğretmenli-Ödevli Derslerin Özellikleri, Seviye-İlgi Gruplarının Özellikleri, Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Üstün Yanları ve Sınırlılıkları	Genel Amaçlar <ul style="list-style-type: none"> Birleştirilmiş sınıfların genel özelliklerini, oluşturulma şekillerini, ortaya çıkaran nedenleri, üstün yanlarını ve sınırlılıklarını açıklar. Öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Anlatım Yöntemi Soru-cevap Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Grup Çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> Projeksiyon İki Dil Bir Bavul Filmi Çalışma Yaprağı 2.1 Çalışma Yaprağı 2.2 Çalışma Yaprağı 2.3 Çalışma Yaprağı 3.1 Çalışma Yaprağı 3.2 Çalışma Yaprağı 3.3 	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme Aracı 1
			1.1. Birleştirilmiş sınıf kavramını açıklar			
			1.2. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının diğer ülkelerdeki yerini açıklar.			
			1.3. Türkiye’de birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenleri açıklar.			
			1.4. Birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasında dikkate alınan ölçütleri (öğretmen, öğrenci derslik sayısı) açıklar.			
			1.5. Örnek bir durum üzerinde öğretmen, derslik ve/veya öğrenci sayısını dikkate alarak birleştirilmiş sınıfları oluşturur.			
			1.6. Örnek bir durum üzerinden öğretmenli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.			
			1.7. Örnek bir durum üzerinden ödevli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.			
			1.8. Örnek bir durum üzerinden seviye gruplarının belirlenmesinde dikkate alınan özellikleri belirler.			
			1.9. Mihver ve ifade-beceri dersleri ile ilgi gruplarının özelliklerini açıklar.			
			1.10. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının üstünlüklerini ve sınırlılıklarını listeler.			
1.11. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını üstünlükleri ve sınırlılıkları açısından tartışarak değerlendirir.						

SÜRE	TEMA	İÇERİK	GENEL AMAÇ VE KAZANIMLAR	EĞİTİM DURUMLARI		ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ
				Strateji, Yöntem, Teknik	Araç-Gereç Materyal	
3 Hafta – 6 Ders Saati 29 Şubat – 14 Mart 2016	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA OKUL-AİLE VE YEREL HALKLA İŞBİRLİĞİ VE OKUL YÖNETİMİ	Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliğinin Önemi, Okul-Aile İşbirliğini Engelleyen Etmenler; Okul-Aile İşbirliğini Geliştirme Yolları, Müdür Yetkili Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları, Resmi Yazışmaların Özellikleri ve Dikkat Edilecek Noktalar	Genel Amaçlar <ul style="list-style-type: none"> Okul aile ve yerel halkla işbirliğini engelleyici ve geliştirici etmenleri açıklar. Okul aile ve yerel halkla işbirliği kurmanın ve kırsal kesimlerde bölge halkının ihtiyaçlarını dikkate almanın önemini fark eder. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları ile resmi yazışmalarda dikkat edilmesi gereken noktaları açıklar ve örnek durum üzerinde uygular. Öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Anlatım Yöntemi Soru-cevap Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Grup Çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> Makale Video Gösterimi Çalışma Yaprağı 4.1 Çalışma Yaprağı 5.1 Çalışma Yaprağı 5.2 Çalışma Yaprağı 5.3 Çalışma Yaprağı 6.1 Çalışma Yaprağı 6.2 	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme Aracı 2 Ölçme Aracı 3
			2.1. Okul-aile işbirliğini engelleyen etmenleri açıklar.			
			2.2. Okul-aile ve yerel halkla işbirliğini geliştirme yollarına örnekler verir.			
			2.3. Okul-aile ve yerel halkla işbirliği sağlamada bölge halkının ihtiyaçlarını dikkate almanın önemini fark eder.			
			2.4. Okul paydaşlarıyla işbirliği kurmanın önemini fark eder.			
			2.5. Yetersiz okul-aile işbirliğinden kaynaklanan problem durumunu analiz eder.			
			2.6. Analiz edilen problemi çözmek için gerekli çözüm yolunu belirler.			
			2.7. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumluluklarını açıklar.			
			2.8. Gelen ve giden evrakların kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktaları açıklar.			
			2.9. Giden resmi yazı örneğindeki biçimsel hataları tespit eder ve düzeltir.			

SÜRE	TEMA	İÇERİK	GENEL AMAÇ VE KAZANIMLAR	EĞİTİM DURUMLARI		ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ			
				Strateji, Yöntem, Teknik	Araç-Gereç Materyal				
3 Hafta – 6 Ders Saati 21 Mart – 11 Nisan 2016	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA PLANLAMA VE GÖZLEM	Birleştirilmiş Sınıflarda Planlanmanın Önemi, İş günü takvimi ve Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Hazırlamada Dikkat Edilecek Noktalar, Ders Planı Hazırlamada Dikkat Edilecek Noktalar, Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gözlem	Genel Amaçlar <ul style="list-style-type: none"> İş günü takvimi oluşturmanın ve plan hazırlamanın önemini fark eder. İş günü takvimi ve plan hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktaları açıklar. Birleştirilmiş sınıflara yönelik yıllık plan, iş günü takvimi ile öğretmenli ve ödevli derslere yönelik günlük plan hazırlar. Uygulama öncesi gerçek sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini dikkate alarak gözlem yapar ve gözlem sonuçlarını rapor eder. Öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Anlatım Yöntemi Soru-cevap Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Grup Çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> Video Gösterimi Gözlem Yönergesi Çalışma Yaprağı 7.1 Çalışma Yaprağı 8.1 Çalışma Yaprağı 8.2 Çalışma Yaprağı 8.3 (Ödev) Çalışma Yaprağı 9.1 	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme Aracı 4 Ölçme Aracı 5 			
			Kazanımlar <p>3.1. İş günü takvimi hazırlamanın önemini fark eder.</p> <p>3.2. İş günü takvimi oluşturmada dikkat edilecek noktaları açıklar.</p> <p>3.3. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak için işgünü takvimi oluşturur.</p> <p>3.4. Plan hazırlamanın önemini fark eder.</p> <p>3.5. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.</p> <p>3.6. Öğretim programını ve iş günü takvimini dikkate alarak bir derse ilişkin ünitelerin ay ve haftalara göre dağılımını yapar.</p> <p>3.7. Ders planı hazırlamanın önemini fark eder.</p> <p>3.8. Ders planı hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.</p> <p>3.9. Plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları göz önünde bulundurarak öğretmenli ve ödevli dersler için ders planı hazırlar.</p> <p>3.10. Hazırladığı planı sınıf ortamında değerlendirir.</p> <p>3.11. Gerçek yaşam ortamında öğrenme-öğretme sürecini gözlemler.</p> <p>3.12. Gözlem sonuçlarını rapor eder.</p>						
			Genel Amaç <ul style="list-style-type: none"> Uygulama öncesi gözlem yapar ve gözlem sonuçlarını dikkate alarak hazırladığı planı gözden geçirir, uygular ve sınıf ortamında değerlendirir. Öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır. 				<ul style="list-style-type: none"> Anlatım Yöntemi Soru-cevap Yöntemi Mikro öğretim tekniği 	<ul style="list-style-type: none"> Kamera – Tripot Video örnekleri Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi Çalışma Yaprağı 10.1 Çalışma Yaprağı 11.1 	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme Aracı 6 Ölçme Aracı 7
			Kazanımlar <p>4.1. Gözlem sonuçlarını dikkate alarak hazırladığı planı gözden geçirir.</p> <p>4.2. Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular.</p> <p>4.3. Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir.</p>						

Tablo 5’te sunulan genel amaç, kazanım ve içerik temelinde geliştirilmesi planlanan öğretim programının desenlenmesi sürecinde dört döngü öngörülmüştür. Doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı doğrultusunda her bir temanın bir eylem döngüsünü oluşturduğu toplam 14 hafta ve 28 ders saatini kapsayan süreçte konular içeriklerine göre haftalara ayrılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü hafta “Birleştirilmiş Sınıf Özelliklerini” içerecek şekilde altı ders saati; dördüncü, beşinci ve altıncı hafta “Birleştirilmiş Sınıflarda Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi” konularını içerecek şekilde altı ders saati; yedinci, sekizinci ve dokuzuncu hafta ise “Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem” sürecine yönelik konuları kapsayıcı şekilde altı ders saati şeklinde planlanmıştır. Son eylem döngüsünü ise 10., 11., 12., 13. ve 14. haftaya denk gelen ve toplamda 10 ders saatinden oluşan “Uygulama ve Değerlendirme” süreci oluşturmuştur. İçerikte yer alan konuların toplam ders saatine göre dağılımı Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Konuların toplam ders saatine göre dağılımı.

Şekil 10 incelendiğinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin taslak öğretim programında konuların eşit şekilde dağıldığı, ihtiyaç analizinde ve ilgili alan yazında sıklıkla vurgulanan uygulama boyutuna ise %37’lik bir oranda yer verildiği görülmektedir.

3.1.1.4.Öğretim Programının Uygulanması

Öğretim programının uygulanması aşaması ihtiyaç analizi çalışması sonucunda elde edilen taslak yönergeye dayalı hazırlanan ilk eylem planının yer aldığı birinci döngüyle başlamış ve eylem araştırması sürecinde yer alan dört döngünün tamamlanmasıyla sona ermiştir. Genel eylem planının hazırlanması ile başlayan birinci döngü, birinci eylem planının uygulanması, izlenmesi, durum değerlendirmenin gerçekleştirilmesi, izlem sonuçlarının yansıtılması ve gözden geçirilmiş yeni eylem planına geçilmesi ile devam etmiştir. Benzer adımlar diğer üç döngü için de gerçekleştirilmiş ve 14 hafta - 28 ders saatini içeren uygulama süreci öğretimin ve öğretim programının değerlendirilmesi aşamasıyla sona erdirilmiştir.

3.1.1.5.Durum Belirleme ve Öğretim Programını Değerlendirme

Araştırmada durum belirleme aşamasında, kazanımlara ulaşma düzeylerini ortaya koyan, süreç ve ürünü bir arada değerlendirmeye olanak sağlayan değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda döngü sonlarında ara değerlendirmeler yapılmış, derste kullanılan çalışma yapraklarını ve öğrenci ürünlerini içeren portfolyo dosyası hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda gösterdikleri performanslar ara sınav değerlendirmesinde dikkate alınmış ve dönem sonunda tüm konuları kapsayıcı final sınavından oluşan bir durum belirleme gerçekleştirilmiştir.

Öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında ise katılımcı odaklı program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilk önce değerlendirme sürecinde yer alacak katılımcıların belirlenmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada uygulamanın gerçekleştirildiği katılımcı grubundan odak öğretmen adayları belirlenmiş ve görüşlerine değerlendirme sürecinde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı-uygulayıcı ile gözlemcinin görüşleri de dikkate alınmıştır. Katılımın derinliği açısından odak öğretmen adayları ve gözlemci, kontrol ve sorumluluk içermeyen danışma rolünde sürece katılım göstermiştir. Bu aşamada odak öğrencilerle ara ve son görüşmeler yapılmıştır. Gözlemci, her hafta yürütülen derslere katılım göstererek öğretim sürecini gözlemlemiş ve sürecin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini dersin sonunda araştırmacı-uygulayıcı ile yazılı olarak paylaşmıştır. Araştırmacı-uygulayıcı ise süreç boyunca her dersten sonra deneyimlerini yansıttığı bir günlük tutmuş, değerlendirmenin planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması sürecine aktif katılım

göstermiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından BSÖYÖÖ aracılığıyla dönemin başında ve sonunda elde edilen veriler, programın değerlendirilmesine hizmet eden veriler ile birlikte bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada temel alınan katılımcı odaklı değerlendirme modeli sürecinde dikkate alınan değerlendirme planı Tablo 6’da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 6.

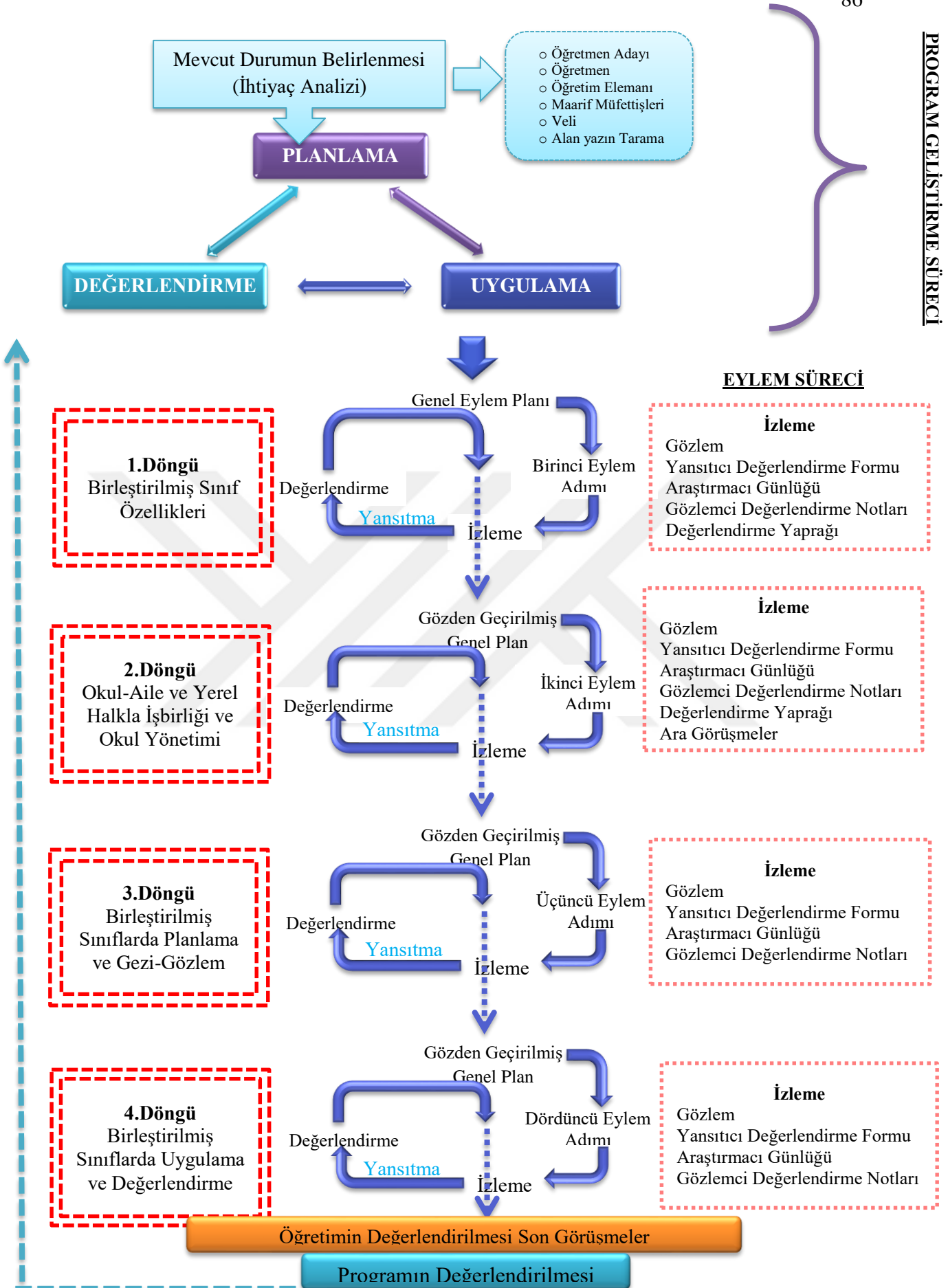
Program Değerlendirme Planı

Boyutlar		Açıklamalar		
Değerlendirmenin amacı	Programın gereksinimlerini ne düzeyde karşıladığı ve uygulamaya sürecindeki işleyişi dikkate alınarak programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda karar vermek			
Veri toplama yöntemleri	Gözlem	Görüşme	Doküman İncelemesi	BSÖYÖÖ
Gerçekleştirilen zaman dilimleri	15 Şubat 2016 – 9 Mayıs 2016 tarihleri arasında	Ara Görüşmeler: 6-7 Nisan 2016 Son Görüşmeler: 17-18 Haziran 2016	15 Şubat – 3 Haziran 2016 tarihleri arasında	15 Şubat 2016 - 9 Mayıs 2016
Veri kaynakları	Araştırmacı-uygulayıcı Gözlemci	Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri Odak öğretmen adayları	Yansıtıcı değerlendirme formları Araştırmacı günlükleri Gözlemci Değerlendirme Notları	Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri
Verilerin Analizi	Makro Analiz	Mikro Analiz	İstatistiksel Analiz	
Gerçekleştirilen zaman dilimleri	15 Şubat 2016 – 9 Mayıs 2016 tarihleri arasında	3 Haziran 2016 ve sonrası	3 Haziran 2016 sonrası	
Süreçte kullanılan yöntemler	Tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	

Tablo 6’da belirtilen adımlar ve zaman çizelgesi bağlamında veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı-uygulayıcı ve geçerlik komitesi uygulama sürecinde 11 Şubat ve 23 Mart 2016 tarihlerinde iki kez resmi ve 15 Şubat – 9 Haziran tarihleri arasında iki kez gayri resmi olmak üzere toplamda dört kez bir araya gelmiş, bu toplantılarda bulgular ve değerlendirme sonuçları tartışılarak düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş ve programın etkililiğine yönelik karar verilmiştir. Son aşamada ise tüm süreç raporlaştırılıp paydaşları bilgilendirecek şekilde düzenlenmiştir.

3.1.2. Program Geliştirme Süreci ile Bütünleştirilmiş Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde temel alınan ihtiyaç analizi çalışması sonrası mevcut durumun çözümlenmesini ve elde edilen sonuçlar ışığında derse yönelik öğretim programının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının izlendiği program geliştirme süreci, belirtilen eylem adımları ile bütünleştirilmiş ve Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Program Geliştirme Süreci ile Bütünleştirilmiş Araştırma Modeli

Şekil 11’de görüldüğü gibi eylem döngüleri program geliştirme sürecine entegre edilmiştir. Öncelikle Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin işleyiş sürecinin etkililiğine ve gereksinimlerine ilişkin ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, en az bir kez birleştirilmiş sınıflı okulları denetlemiş olan maarif müfettişlerinin, yükseköğretimde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini yürüten öğretim elemanlarının ve bu dersi alan öğretmen adayları ile birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin görüşlerine başvurulmuştur. İlgili alan yazın da dikkate alınarak elde edilen verilerin analizi sonucunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine ilişkin ihtiyaçlar belirlenmiş ve söz konusu ihtiyaçların giderilmesine yönelik bir öğretim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan öğretim programı içeriğinde yer alan konu kapsamı dikkate alınarak dört eylem döngüsü temelinde uygulanmış ve uygulama aşamasının sonlanmasıyla hem öğretimin hem programın değerlendirilmesine ilişkin kanıtlar toplanarak çalışma sonlandırılmıştır.

3.2.Araştırmanın Katılımcıları

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik öğretim programı geliştirmeyi amaçlayan çalışma kapsamında araştırmanın katılımcıları iki farklı gruptan oluşmaktadır. Bunlardan ilki ihtiyaç analizi çalışması kapsamında araştırmaya dâhil olan paydaş grubudur. Örneklemin temsil edilmesinden ziyade inandırıcılığı sağlamak ve derinlemesine bilgi edinmek amacıyla (Patton, 2002) bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alan öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler, en az bir kez birleştirilmiş sınıflı okullarda teftişte bulunmuş maarif müfettişleri, Sınıf Öğretmenliği lisans programında en az bir dönem Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi yürütmüş öğretim elemanları ve birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrenci velileri araştırmanın mevcut durumun belirlenmesi aşamasında katılımcı olmuşlardır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İhtiyaç Analizi Çalışmasına Katılan Paydaşlara İlişkin Demografik Bilgiler

Paydaşlar		Katılımcılar	f
Öğretmen Adayı			
Cinsiyet	Kadın	Sıla, Sevda, Sedef, Nazlı, Ece, Sevim, Mine, Nazar, Burcu	9
	Erkek	Yusuf, Mahir, Mustafa, Serdar, Hüseyin, Deniz	6
Akademik ortalama	2.00-2.50	Mahir, Sevda, Sedef, Hüseyin, Burcu	5
	2.51-3.00	Yusuf, Sıla, Sevim, Nazar, Deniz, Serdar	6
	3.01-3.50	Nazlı, Mustafa, Mine	3
	3.51-4.00	Ece	1
Toplam			15
Öğretmen			
Cinsiyet	Kadın	Zeynep	1
	Erkek	Emre, Yılmaz, Ferhat, Ahmet	4
Mesleki Kıdem	5- 10 yıl	Emre, Yılmaz, Zeynep	3
	10-15 yıl	Ahmet, Ferhat	2
B.S. O. Görev süresi	1-5 yıl	Emre, Zeynep, Ahmet	3
	5-10 yıl	Yılmaz	1
	10-15 yıl	Ferhat	1
Toplam			5
Maarif Müfettiş			
Cinsiyet	Erkek	Mehmet, Önder, Onur, Can, Kadir	5
Öğrenim Durumu	Lisans	Önder, Mehmet, Can	3
Mesleki Kıdem	Yüksek Lisans	Onur, Kadir	2
	15-20 yıl	Onur, Önder	2
	21-25 yıl	Mehmet	1
	26-30 yıl	Can	1
	31-35 yıl	Kadir	1
Toplam			5
Veli			
Cinsiyet	Kadın	Ayça, Gülsün, Gökçe, Aynur, Leman	5
Yaş	25-30 yaş	Aynur, Gökçe	2
	31-35 yaş	Ayça, Leman,	2
	35-40 yaş	Gülsün	1
Öğrenim Durumu	İlkokul	Gökçe, Aynur, Leman	3
	Ön lisans	Ayça	1
	Lisans	Gülsün	1
Toplam			5
Öğretim Elemanı			
Cinsiyet	Erkek	Haluk, Tufan	2
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	Haluk	1
	Doktora	Tufan	1
Mesleki Kıdem	30 yıl	Tufan	1
	40 yıl üstü	Haluk	1
Toplam			2

Tablo 7 incelendiğinde ihtiyaç analizi çalışmasına katılan paydaş grubunun 15'inin öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Beş öğretmen, beş maarif müfettişi ve beş velinin de yer aldığı katılımcı grubunda aynı zamanda iki öğretim elemanı da bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan uygulama sürecinde yer alan katılımcılar; öğretmen adayları, araştırmacı-uygulayıcı, yapılanların denetlenmesi, tartışılması ve değerlendirilmesi adına oluşturulan geçerlik komitesi ile dersin haftalık gözlem sürecinde yer alan gözlemciden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Uygulama grubunun 2015-2016 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği programı sekizinci yarıyılıda öğrenim görüyor ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini alıyor olmaları,
- Gözlemci ve öğretmen adayları tarafından video kamera ve ses kayıt cihazı kullanımına izin verilmesi.
- Gözlemcinin en az doktora öğrenimine sahip olması, öğretmen eğitimi alanında çalışması, eylem araştırması gerçekleştirmiş olması ve sürece katılmaya gönüllü olması.
- Geçerlik komitesinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini ya da uygulamasını yürütmüş; Eğitim Programları ve Öğretim programından en az doktora derecesine sahip, eylem araştırması çalışmaları yürütmüş ve sürece katılmaya gönüllü olması.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmanın Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 4-A grubuyla yürütülmesine karar verilmiştir. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi 4-A grubunun haftalık programında Pazartesi 10.00-12.00 saatlerinde ve İ-106 nolu derslikte yer aldığı için çalışma bu gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortamı, alt başlık 3.3'te daha ayrıntılı betimlenmiştir. Katılımcıların özellikleri ise devam eden başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Öğretmen Adayları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Öğretmen Adayı Özellikleri	f
<i>Cinsiyet</i>	
Kadın	17
Erkek	17
<i>Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu</i>	
Genel Lise	19
Anadolu Öğretmen Lisesi	2
Anadolu/Fen Lisesi	13
<i>Genel Not Ortalaması</i>	
2.01-2.50	6
2.51-3.00	15
3.01-3.50	13
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	
Okur-yazar değil	4
İlkokul	22
Ortaokul	3
Lise	4
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	
Okur-yazar	1
İlkokul	13
Ortaokul	5
Lise	14
Üniversite	1
<i>Ailenin Aylık Gelir Durumu</i>	
500 -1000 TL	3
1001-2000 TL	18
2001-3000 TL	10
3001-4000 TL	3
<i>Ailenin Yaşadığı Yer</i>	
Şehir	22
İlçe	6
Köy	6

Tablo 8’de görüldüğü gibi uygulama sürecine 17’si kadın, 17’si erkek olmak üzere toplam 34 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun (f:19) genel lise mezunu olduğu, fakültedeki genel not ortalamalarının ise çoğunlukla 2.51-3.00 (f:15) ve 3.01-3.50 arasında (f:13) değiştiği görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (f:22) anne eğitim durumu ilkokul düzeyindeyken, baba eğitim durumu ilkokul (f:13) ve lise (f:14) kategorilerinde yoğunluk göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğunun (f:18) gelir durumu 1001-2000 TL arasında değişmekte ve ailesi şehirde (f:22) yaşamaktadır.

3.2.2. Araştırmacı-Uygulayıcı

Araştırmacı-uygulayıcı 2010 yılı Eylöl ayından itibaren Akdeniz Bölgesinin doğusunda bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Faköltesi Sınıf Öğretmenliği programında öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olan araştırmacı-uygulayıcı, doktora öğrenimine aynı üniversitenin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında 2012 yılı güz döneminde başlamıştır. Yüksek lisans ve doktora sürecinde öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacı-uygulayıcının nitel araştırma yöntemleri konusunda aldığı dersler ve katıldığı eğitimler (EK-2) sayesinde eylem araştırması desenini uygulayabileceği düşünölmüştür. Bunun yanı sıra yüksek eğitim düzeyinde farklı dersleri, dersin sorumlusu öğretim elemanıyla işbirliği içerisinde takip edip yürütmüş olması göz önünde bulundurulmuş ve eylem araştırması sürecinin araştırmacı tarafından yürütölmesine karar verilmiştir.

Araştırmacı bu süreçte eylem planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını gerçekleştirdiği için süreçte araştırmacı-uygulayıcı rolündedir. Bu bağlamda uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi farklı yöntemleri kullanarak öğrencilerden veri toplamıştır. Uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerle ve gözlemci değerlendirmeleriyle eylem planlarını değerlendirerek, bu planların yeniden düzenlemesine doğrudan katkıda bulunmuştur.

3.2.3. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi aynı zamanda tez izleme komitesinde yer alan, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine ve birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili bilgi ve deneyime sahip üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi üyeleriyle uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında toplam dört toplantı gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen toplantılarda araştırmacı-uygulayıcı ihtiyaç analizi sonucunda elde ettiği bulguları paylaşmış ve desenlenecek programın felsefesi, kazanımları, eğitim durumları ve değerlendirme modeli ile ilgili bilgi vermiştir. Komitenin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulama sürecine geçilmiştir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen ilk toplantı öğretim sürecinin akademik takvime uygun işlenmemesi ve bu nedenle sürecin telefi derslerini dikkate alarak yeniden düzenlenmesine yönelik olmuştur. Süreç içerisinde ikinci bir toplantıya gereksinim duyulmuş ve bu toplantıda öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirecekleri gözlem ve uygulama ile ilgili talepleri değerlendirilmiştir.

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen toplantıda ise komite üyeleri, öğretimin ve programın değerlendirilmesi ile ilgili elde edilen bulgular kapsamında hem yazılı hem sözlü olarak bilgilendirilmiş ve görüşleri alınmıştır.

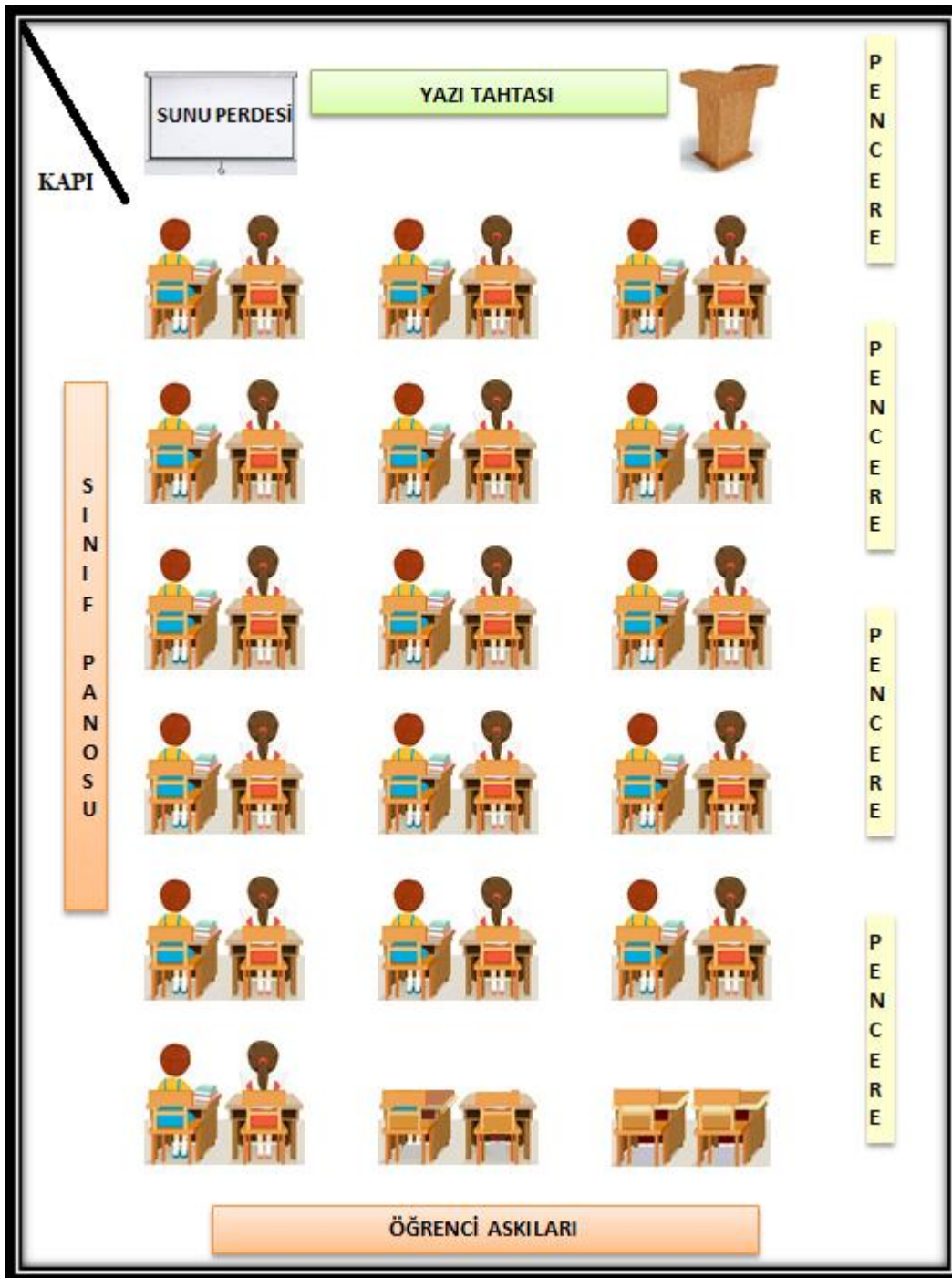
3.2.4. Gözlemci

Eylem araştırmasında uygulayıcı ya da araştırmacı kendi uygulamasını gözleyebildiği gibi bir başka araştırmacıdan da kendi uygulamasını gözlemesini isteyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda yapılan araştırmada da araştırmacı-uygulayıcının hem uygulama yapması hem de araştırma için veri toplamaya çalışmasının yaratabileceği aksaklıkları önlemek ve veri çeşitlemesi ile inanırlığı sağlamak amacıyla sürece bir başka araştırmacının gözlemci olarak katılmasına karar verilmiştir.

Gözlemci, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora öğrenimi sırasında öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren gözlemcinin, doktora tezinde eylem araştırması kullanarak yüksek eğitim programında yürütülen bir derse yönelik öğretim programı geliştirmiş olması nedeniyle araştırma sürecine gözlemci olarak dâhil olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sürecinde her hafta araştırmacı-uygulayıcı ile birlikte derse giren gözlemci, 14 haftalık ders süreci ile ilgili gözlem notları tutmuş ve notlarını haftalık olarak araştırmacı-uygulayıcı ile yazılı olarak paylaşmıştır.

3.3.Araştırma Ortamı

Yükseköğretimde program geliştirme olarak planlanan bu çalışmada Akdeniz Bölgesinin doğusunda bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'na ait olan ve bölüm ders programında Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi için 4-A grubuna tanımlanan İ-106 nolu derslik kullanılmıştır. Araştırma ortamının görünümü Şekil 12'de resmedilmiştir.



Şekil 12. Araştırma ortamı

3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması yöntemiyle hayata geçen araştırmanın verilerinin toplanmasında sistematik bir süreç izlenmiştir. Sürecin sistematik olması, araştırmaya başlamadan önce hangi verilerin ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkla toplanacağını belirlenmiş olması anlamına gelmektedir (Johnson, 2015). Bu doğrultuda araştırma verilerinin elde edilmesinde hem uygulama öncesinde mevcut durumun belirlenmesi

aşamasında hem de öğretim programının uygulanması sürecinde nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama teknikleri kapsamında kullanılan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği” ise uygulamaya başlamadan ve uygulama tamamlandıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

SÜREÇLER	Uygulama			
	Mevcut Durumun Belirlenmesi	Öncesi	Süreci	Sonrası
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI				
Literatür taraması	x			
Kişisel Bilgi Formu		x		
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik Ölçeği		x		x
Gözlem kaydı (video kamera)			x	
Görüşme formları	x		x	x
Yansıtıcı Değerlendirme Formu			x	
Araştırmacı Günlüğü			x	
Gözlemci Değerlendirme Notları			x	
Öğrenci Ürünleri			x	

Tablo 9’da yer alan veri toplama araçları incelendiğinde uygulama öncesinde mevcut durumun belirlenmesi aşamasında alan yazında yer alan kaynaklar doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Bununla birlikte yine mevcut durumu belirleme çalışması kapsamında araştırmanın paydaşlarıyla görüşmeler yapılmış bu doğrultuda hazırlanan görüşme formlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın uygulama öncesinde kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği olmuştur. Uygulama içinde ise gözlem kaydı için video kameradan yararlanılmıştır. Görüşme

formu, yansıtıcı değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü, gözlemci değerlendirme notları ve öğrenci ürünleri uygulama içinde kullanılan diğer veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Uygulama sürecinin sonunda ise görüşme formlarından, öğrenci ürünlerinden ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.4.1.Mevcut Durumun Belirlenmesi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Mevcut durumun belirlenmesi aşamasında Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğini ve ihtiyaçlarını belirlemek ve aynı zamanda birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekteşirilen öğretimin etkililiğine ilişkin mevcut durumu ortaya koymak, bu öğretimin iyileştirilebilmesi ve geliştirilebilmesi adına yurt içi ve yurt dışı alan yazında belirtilen noktaları dikkate almak amacıyla ulaşılan kaynaklar incelenmiştir. Söz konusu kaynaklar, araştırma raporları, özellikle yurt içi yüksek lisans ve doktora tezleri ile ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makaleler, bildiri özetleri, ders içerikleridir.

Bu aşamada kullanılan bir diğer veri toplama aracı araştırmanın paydaşlarını oluşturan öğretmen adayları (EK-3), öğretmen elemanları (EK-4), sınıf öğretmenleri (EK-5), maarif müfettişleri (EK-6) ve veliler (EK-7) için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Hazırlanan ve eklerde yer verilen yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşüne sunulurak pilot uygulama çalışması yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından, öğretmen adaylarına ve öğretmen elemanlarına yönelik görüşme formunda, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişiyle derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri kapsamında katılımcıların mevcut duruma ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve durumun iyileştirilmesine yönelik önerilerini belirleyici sorular kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular ise lisans eğitimi sürecinde aldıkları bu dersi; mesleki uygulamalarına katkısı, amaçları, içeriği, dersin sunumu ve işlenişiyle derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri açasından değerlendirmelerine ve dersin geliştirilmesi ile ilişkili önerilerine yöneliktir. Maarif

müfettişlerine yönelik hazırlanan görüşme formunda katılımcıların teftiş sürecinde ön plana aldıkları özellikler, sınıf ortamında sıklıkla gözlemledikleri problemler ve öğretmenlerin birleştirilmiş okul ve sınıflarda gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim etkinlikleri konusundaki bilgi ve becerileri ile ilgili sorular yer almıştır. Bununla birlikte aynı görüşme formunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin amaçları, içeriği, sunumu ve işlenişiyle, derste kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin önerilerini ortaya koyan sorulara yer verilmiştir. Velilere ise daha çok birleştirilmiş sınıf uygulamalarına, uygulamanın etkililiğine ve uygulamadan beklentilerine, okul-aile işbirliğine, öğretmen niteliklerine ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerine hizmet eden sorular yöneltilmiştir.

3.4.2.Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Tablo 9’da belirtilen ve araştırma kapsamında öğretim programının uygulanması aşamasında kullanılan veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, öz yeterlik ölçeği, gözlem kaydı, görüşme formları, yansıtıcı değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü, gözlemci değerlendirme notları ve öğrenci ürünleri olmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların bireysel özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formundan, uygulama sürecinin kayıt altına alınabilmesi için gözlem aracından, uygulama sürecinde gerçekleştirilen ara ve son görüşmeler için görüşme formlarından ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilme öz yeterlik algılarındaki değişimi belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme aracından yararlanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında ise her hafta öğrencilere uygulanan yansıtıcı değerlendirme formları, araştırmacı tarafından doldurulan günlükler ve gözlemci tarafından doldurulan gözlem formu kullanılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi adına çalışma ve değerlendirme yapıları ile ödevlerin yer aldığı “portfolyo dosyaları”, döngü sonlarında gerçekleştirilen ve ara değerlendirme kapsamında ele alınan “ölçme değerlendirme araçları”; “proje uygulamasına” ilişkin mikro öğretim videoları ve “final sınavına” ait yazılı yoklama kâğıtları rubrikleri aracılığıyla incelenmiş ve sonuçlarından hem öğretim programının hem öğretimin değerlendirilmesi aşamasında yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.4.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmen adaylarını daha iyi tanımak amacıyla hazırlanmıştır. EK-8’de yer alan formda öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, fakülteadaki genel not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve yaşadığı yer ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.4.2.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğretim programının değerlendirilmesi boyutunda öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilme öz yeterlik algıları da dikkate alınmıştır. Bu kapsamda uygulamadan önce ve sonra Sağ (2011) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi sağlayan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği” (EK- 9) uygulanmıştır.

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek, toplam 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Program okur-yazarlığı boyutunda dokuz, öğretim ve değerlendirme boyutunda 10 madde yer almaktadır. Bu doğrultuda ölçekten ve alt boyutlardan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; program okuryazarlığı alt boyutunda en düşük 9, en yüksek 45; öğretim ve değerlendirme alt boyutunda en düşük 10, en yüksek 50 ve toplam ölçekte en düşük 19, en yüksek 95’dir. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları başlık 3.6.1’de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.3. Gözlem Kaydı

Araştırmada yapılandırılmamış gözlem türü benimsenmiş ve bu kapsamda katılımcı gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcı gözlem yönteminde araştırmacı incelediği grubun içerisine girmekte ve bu grubun bir üyesi olarak grubu gözlemektedir (Özdemir, 2010, s. 327-328). Bu yolla sağlanan ilk elden deneyimler aracılığıyla çalışan ortamdaki bireylerle yakınlık kurulmakta ve analizlerin bilimsel olarak yorumlanmasında kişisel bilgilerin kullanımına fırsat tanınmaktadır (Patton, 2002). Katılımcı gözlem yönteminin benimsendiği süreçte araştırmacı aynı zamanda programın uygulayıcısı olduğu için veri kaynağı olarak sürece dâhil edilmiş, uygulama sürecinde katılımcılarla etkileşim kurulmuş ve verilerin yorumlanmasında edinilen deneyimlerden yararlanılmıştır.

Yapılandırılmamış gözlem sürecinde uygulama sürecinde ve sonrasında alınan alan notları ile uygulama sonunda yazılan günlüklerden yararlanılmıştır. Standart ve yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmamıştır. Gerçekleştirilen uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera, kamera ayağı kullanılarak bazı anlarda sabitlenirken, bazı durumlarda ise sınıf içerisinde farklı alanlarda hareket edilerek öğrencilere ve uygulayıcıya odaklanılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen video çekimlerine ait sayısal veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Araştırma Sürecinde Çekilen Video Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler

Döngü	1. Döngü	2. Döngü	3. Döngü	4. Döngü	TOPLAM
Ders Saati	6	6	6	10	28 ders saati
Dakika	277’21”	278’51”	277’25”	350’11”	1183’08”

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırma sürecinde gerçekleştirilen dört döngü sonunda toplam 28 ders saati gözlem yapılmıştır. Eylem araştırması sürecinde gözlemlerin makro analizleri yapılmış ve eylem planları bu analizler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir. Uygulamanın sona ermesinden sonra program değerlendirme çalışmaları kapsamında mikro analizler gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.4. Görüşme Formları

Araştırmada kapsamında tercih edilen bir diğer veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak, uygulama sürecinde ve sonunda kullanılmak üzere iki adet görüşme formu hazırlanmıştır.

Uygulama sürecinde ikinci döngüden sonra gerçekleştirilen ara görüşmelerde kullanılan ve EK-10’te yer alan görüşme formu ile görüşmenin yapıldığı tarihe kadar gerçekleştirilen öğretim sürecine ilişkin öğretmen aday görüşleri alınmıştır. Formda, öğretmen adaylarının genel olarak derse yönelik görüşlerini, derste kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar ile dersin öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin düşüncelerini aktarmalarına fırsat veren sorulara yer verilmiştir. Bununla birlikte yine öğrenme-öğretme sürecinde ilgi çekici olduğunu düşündükleri ve zorlandıkları noktaları, ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerini ve genel olarak dersin etkililiğine ilişkin görüşlerini yansıtacakları sorular kullanılmıştır.

EK-11’da verilen ve uygulama süreci sonunda kullanılan formda ise öğretim programının kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin sorular biraz daha detaylandırılarak sorulmuş, bununla birlikte dersin akademik ve bireysel katkılarına ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Her iki görüşmeye katılan öğretmen adaylarının akademik başarı ve derse katılım konusunda farklı özelliklere sahip olmaları ve görüşmeye katılma konusunda gönüllü olmaları ölçüt alınmıştır. Buna göre görüşme yapılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Odak Öğretmen Adayı Özellikleri

Katılımcıların Özellikleri		Katılımcılar	f
Cinsiyet	Kadın	Ebru, Başak, Ahsen, Azra, Damla, Fulya, Aslı	7
	Erkek	Erol, Bora, Aslan, Doğan, Aydın, Bekir, Barış	7
Genel Not Ortalaması	2.01-2.50	Erol, Bora	2
	2.51-3.00	Aslan, Doğan, Ebru, Aydın, Bekir	5
	3.01-3.50	Fulya, Aslı, Damla, Ahsen, Azra, Barış, Başak	7

Tablo 11’de görüldüğü gibi uygulama sürecinde ve sonunda görüşme yapılan öğretmen adaylarının yarısı kadın yarısı erkektir. Öğretmen adayları genel not ortalamaları açısından değerlendirildiğinde, ortalamaların 2.01 ile 3.50 arasında değiştiği ve katılımcıların çoğunlukla 3.01-3.50 arasında ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tablo 3’te yer alan öğretmen adayları bilgileri incelendiğinde araştırma kapsamında 2.01’den düşük genel not ortalamasına sahip öğretmen adayının olmaması ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun 2.51-3.00 ve 3.01-3.50 arasında değişen not ortalamalarına sahip olmaları bu durumun bir diğer nedenidir.

3.4.2.5.Yansıtıcı Değerlendirme Formu

Yansıtıcı değerlendirme formu her hafta dersten sonra öğrenciler tarafından doldurulan ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik sorular içeren bir formdur. Bu formda öğrencilere, derste neler öğrendikleri, öğrendikleri konular arasında hangilerini önemli buldukları, dersin öğretimi sürecinde hangi noktaları ilgi çekici buldukları ve en fazla hangi noktalarda zorlandıkları, ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri ile ilgili ne

düşündükleri ve derste daha kalıcı öğrenmelerin sağlanması için neye ihtiyaç duydukları sorulmuştur.

Elde edilen yanıtlar üzerinden her hafta makro analizler yapılmış ve öğretmen adaylarının zorlandıkları ve ilgi çekici olduğunu düşündükleri noktalar belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri ile daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için öğrenme ihtiyaçları tespit edilmiş ve hem bir sonraki haftanın ders planının düzenlenmesinde hem de bir sonraki eylem planının geliştirilmesinde dikkate alınmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formu örneğine EK-12’de yer verilmiştir.

3.4.2.6.Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacı-uygulayıcı tarafında her hafta dersten sonra doldurulan ve araştırmacı-uygulayıcının derse ilişkin gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini yansıtmasına fırsat veren dokümanlardır. Bu günlükler aracılığıyla elde edilen veriler uygulamaya ilişkin değerlendirmeleri ve bir sonraki adıma ilişkin düşünceleri de içerdiğinden araştırmacı günlüğü bu çalışma kapsamında oldukça önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Araştırmacı günlüğüne ilişkin bir örnek EK-13’te verilmiştir.

3.4.2.7.Gözlemci Değerlendirme Notları

Araştırmanın katılımcısı niteliğinde gözlemci olarak görev alan öğretim elemanının her hafta ders sürecinde ve sonunda doldurduğu formdur. Bu forma aracılığıyla öğretim elemanının dersin giriş ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri, derste kullanılan öğretim materyallerine, öğrenci katılımına, kazanımların kazandırılmasına ve dersin değerlendirme bölümüne yönelik düşünceleri alınmıştır. Bununla birlikte formda, ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri ile zaman yönetimine ilişkin sorulara da yer verilmiştir.

Gözlemci değerlendirme notlarından elde edilen verilerden bir sonraki ders ve eylem planlarının geliştirilmesinde yararlanılmasının yanı sıra daha çok veri çeşitliliğinin ve dolayısıyla araştırmanın inandırıcılığının sağlanması aşamasında yararlanılmıştır. Gözlemci değerlendirme formu örneği EK-14’te sunulmuştur.

3.4.2.8.Öğrenci Ürünleri

Öğrenci ürünleri, uygulama süreci boyunca öğrenciler tarafından doldurulan/oluşturulan/yapılan ve öğretimin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan çalışma ve değerlendirme yapraklarını, öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını, birleştirilmiş sınıflı köy okulundaki uygulama sürecine ilişkin video kayıtlarını ve final sınavını kapsamaktadır. Ürünle ilgili bilgiler alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Çalışma Yaprakları: Çalışma yaprakları, öğrencilerin konuyla ilgili alıştırmaları ve bilgiyi anlamlandırmaları amacıyla kullanılan araçlardır. Süreç boyunca toplam 16 çalışma yaprağı kullanılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin tamamına geribildirim verilmiş ve bu kapsamda öğrencilerin cevapları incelenerek öğrenme eksiklikleri belirlenmiştir.

Ölçme Araçları: Değerlendirme yaprakları, öğrencilerin anlama ve beceri düzeyine ilişkin performanslarını belirlemede kullanılan araçlardır. Süreç boyunca toplam yedi değerlendirme yaprağı kullanılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin tamamı; hazırlanan cevap anahtarları ve uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiş, geribildirim verilmiş ve bu kapsamda öğrenme eksiklikleri belirlenmiş ve giderilmeye çalışılmıştır.

Öğrenci Ders Planı: Uygulama sürecinde öğretmen adayları tarafından birleştirilmiş sınıf uygulamasında kullanılmak üzere iki ders planı hazırlanmıştır. Ders planları, öğretmen adaylarının hem hizmet öncesi öğretmen eğitimi hem de Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında edindikleri bilgi, beceri ve tutumları harmanlayarak performansa dönüştürme sürecinde yararlandıkları kılavuzlardır. Bu anlamda ders planları, öğretim sürecinde performans belirleme aracı olarak da kullanılmıştır. Üçüncü döngü ile başlayan plan hazırlama sürecinde geliştirilen ders planlarına düzenli geribildirim verilmiş, her bir öğretmen adayının belirlenen öğrenme eksikliklerini gidermeleri hedeflenmiştir.

Final Sınavı: Final sınavı, öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemede kullanılan ve ders kapsamında işlenen konuları büyük ölçüde kapsayan performans belirleme aracı olarak hazırlanmıştır (EK-35). Bu kapsamda sınavda yer alan birinci soruda öğretmen adaylarından birleştirilmiş sınıfların özellikleri, eğitsel üstünlükleri ve sınırlılıklarını,

ikinci soruda ise seviye ve ilgi grupları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamaları istenmiştir. Üçüncü soruda birleştirilmiş sınıflı okullarda okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik neler yapılabileceği ve bu süreci olumsuz etkileyebilecek faktörlerin neler olduğu sorulmuştur. Dördüncü soru iki alt sorudan oluşmaktadır. İlk soru müdür yetkili öğretmenin görev alanlarına yönelik hazırlanmışken ikinci soru resmi yazıların biçimsel özellikleri kapsamında hazırlanmış ve bir dilekçe örneğinde yapılan hataların tespit edilmesini gerektirmiştir. Beşinci soruda ise öğretmen adaylarından kendilerine tablo halinde verilen ders ve kazanımları inceleyerek seçtikleri bir ders grubuna ilişkin öğretmenli ve ödevli ders planı hazırlamaları istenmiştir.

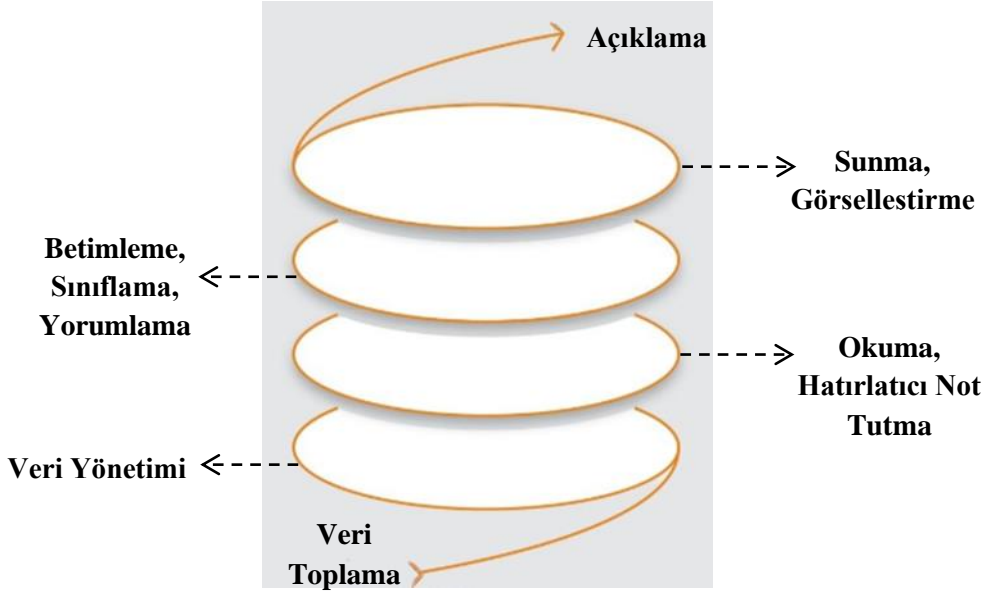
3.5.Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde süreklilik gösteren veri analizleri iki ayrı yaklaşım kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda nitel ve nicel verilerin analizi iki ayrı başlık halinde açıklanmıştır.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi, analiz için verilerin hazırlanmasını ve organize edilmesini, kodlanmasını ve kodların bir araya getirilerek temalara indirgenmesini ve son olarak verilerin şekiller, tablolar ya da bir tartışma halinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2016). Bu adımlar alan yazında yer alan birçok araştırmacı tarafından veri analizinin temel adımları olarak açıklanmaktadır (Creswell, 2016; Huberman & Miles, 1994; Madison, 2005; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Creswell (2016) bir araştırma projesinde veri toplama, veri analizi ve rapor yazma sürecini birbirinden bağımsız değil bağlantılı adımlar olarak ifade etmektedir. Her ne kadar nitel araştırmada veri analizi süreci standardize edilmiş olmasa da genel bir şekle uygun olarak yürütüldüğü belirtilmektedir. Creswell bu şekli, Şekil 13’de yer verildiği gibi bir veri analiz sarmalı olarak açıklamaktadır.



Şekil 13. Veri analiz sarmalı

Kaynak: Creswell, 2016, s.183

Eylem araştırması modeli ile yürütülen bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizi sırasında tümevarımsal ve tümdengelimsel içerik analiz yöntemleri ile makro ve mikro analizlere başvurulmuştur. Analiz sürecinde izlenen adımlar yan başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Verileri Düzenleme/Veri Yönetimi: Veri analizinin ilk halkası olan veri düzenleme, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz için uygun veri setlerine dönüştürülmesini ifade etmektedir. Bu noktada gözlem, görüşmeden elde edilen veriler çözümlenmiş ve ham veri metinlerine dönüştürülmüştür. Araştırmacı günlüğü ve gözlemci değerlendirme notları metin halinde elde edildiği için onlarla ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır. Yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler ise döngülere göre sınıflandırılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Okuma ve Hatırlatıcı Notlar Alma: Veri tabanının anlamlandırılması için gerekli görülen tekrarlı okuma ve hatırlatıcı notlar alma aşamasında, organize edici fikirleri netleştirmek için veri tabanının tümü taranmış ve sorulan sorulardan bağımsız olarak katılımcıların ne söyledikleri makro analiz tekniğiyle anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Böylece verilerde yer alan geniş düşüncelerin yansıtılması ve ilk kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Özellikle uygulama sürecinde makro analiz kullanılırken sürekli karşılaştırmalı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama analizin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği bu analiz sürecinde ortaya çıkan kavramlar, devam eden veri toplama sürecine dâhil edilmektedir (Glaser & Strauss, 1967). Böylece

uygulama aşamasında elde edilen veriler genel hatlarıyla analiz edilmiş, ortaya çıkan problemler belirlenmiş ve bu problemlerin çözümü için yeni eylem planları düzenlenerek gerekli adımlar atılmıştır.

Verileri Betimleme, Sınıflandırma ve Yorumlama: Bu aşama, kod ve kategorilerin oluşturulduğu aşama olarak belirtilmektedir. Mikro analizlerin daha etkin kullanılmasıyla ayrıntılı tanımlamalara ulaşmayı, kanıt aramayı ve koda bir etiket vermeyi içermektedir. Çalışmanın veri tabanı ve özellikle program geliştirme sürecinin bütününe kapsayan veriler bu doğrultuda mikro analizlere tabi tutulmuştur. Böylece hem tümdengelsel hem tümevarımsal analiz yöntemi etkin kılınarak kodlar ve ortak fikir oluşturmak için bira araya getirilen kodlardan oluşturulan kategoriler belirginleştirilmiştir. Tümevarımsal analiz bir veriye ait modelleri, temaları ve kategorileri keşfetmeyi içerirken; tümdengelsel analizde veriler konuya ilişkin var olan yapıya uygun şekilde analiz edilmektedir (Patton, 2002). Bu kapsamda tümdengelsel analiz için ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan ve Tablo 4'te belirtilen gereksinimler birer kategori olarak ele alınmış; bununla birlikte tümevarımsal analiz yönteminden yararlanılarak süreç içerisinde ortaya çıkan yeni kategoriler de eklenmiştir.

Verileri Sunma ve Görselleştirme: Araştırmada verilerin düzenlenmesi, analizi ve görselleştirilmesi aşamasında NVivo 10 programı kullanılmıştır. Analiz işleminin tamamlanmasından sonra ortaya çıkan kategori kod ilişkisini gösteren modeller oluşturulmuş ve bulguların raporlaştırılmasında, açıklanmasında ve sunumunda bu modellerden yararlanılmıştır. NVivo 10 programı kullanılarak gerçekleştirilen analiz ve modelleme örneği Şekil 14'de sunulmuştur.

Şekil 14. NVivo 10 programı destekli nitel veri analizi süreci örneği

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri söz konusu olduğu ancak puanlar arasındaki farkın, normal dağılım varsayımını karşılamadığı durumlarda “İlişkili Ölçümler için t-Testi” yerine kullanılan ve parametrik olmayan “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, s.67). Analiz sonucunda elde

edilen bulgular “öğretim programının değerlendirilmesi” aşamasında nitel verilerle birlikte değerlendirilmiştir.

3.6.Geçerlik – Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel Veriler için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilmelerine ilişkin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği” Sağ (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek makalesinde yer alan bilgiler incelendiğinde ölçeğin toplam varyansın %60’ını açıkladığı ve ölçeğin güvenirlik değerinin .93 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde program okuryazarlığı alt boyutunun ölçeğin varyansının %31’ini açıkladığı ve .93 güvenirlik değerine sahip olduğu; öğretim ve değerlendirme alt boyutunun ise varyansın %29’unu açıkladığı ve .90 güvenirlik değerine sahip olduğu belirlenmiştir (Sağ, 2011). Bununla birlikte ölçek 2011 yılında geliştirilmiş ve ölçekte yer alan üçüncü ve yedinci madde 1-5.sınıf kademeleri dikkate alınarak yazılmıştır. Ancak 2012-2013 öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi nedeniyle beşinci sınıflar ortaokula dâhil edilmiş ve ilkokullardaki öğrenim süresi dört yıla düşürülmüştür. Bu nedenle Karakuş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilgili maddeler 1-4.sınıflar dikkate alınarak yeniden ifade edilmiş ve bu haliyle ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Ölçeğin güncel hali kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda birinci faktörün açıklanan toplam varyansa katkısının %35, ikinci faktörün açıklanan toplam varyansa katkısının %30, her iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkının ise %65 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilen değerin (.32) üstünde ve .568 -.826 aralığında olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .66 ile .79 arasında değiştiği; ölçeğin güvenirlik değerinin (α) .95 olduğu, faktörler düzeyinde güvenirlik değerlerinin ise “program okur-yazarlığı” boyutu için .92; “öğretim ve değerlendirme” boyutu için .94, olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin program okur-yazarlığı (Faktör 1) ve öğretim ve

değerlendirme (Faktör 2) boyutlarında yer alan maddelerin yine aynı boyutlar altında toplandığı, açıklanan toplam varyans değerinin, madde faktör yük değerlerinin, madde korelasyon değerlerinin ve ölçeğin ve faktörlerinin güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirtilmiştir (Karakuş, 2016).

Ölçek kapsamında elde edilen bilgiler doğrultusunda, ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilir yapıda olduğu kanaatine varılmıştır. Uygulama süreci içerisinde uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki kez kullanılan ölçek için öğretmen adaylarından bir rumuz belirlemeleri istenmiş ve böylece ikinci uygulamadan elde edilen sonuçların ilk uygulama sonuçlarıyla güvenli bir şekilde eşleştirilmesi sağlanmıştır.

3.6.2. Nitel Veriler için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalar için daha yaygın bir kullanım olan “geçerlik ve güvenilirlik” çalışmaları nitel araştırmalarda karşılığını iç geçerlik için “İnandırıcılık”; dış geçerlik için “Aktarılabilirlik”; iç güvenilirlik için “Tutarlık” ve dış güvenilirlik için “Teyit edilebilirlik” kavramlarında bulmaktadır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında bu kriterlerin her biri için yapılanlar ayrıntılı olarak yan başlıklar halinde açıklanmıştır.

İnandırıcılık: Nitel araştırmalarda iç geçerliğe karşılık gelen inandırıcılık için alan yazında yer alan stratejiler şu şekilde belirtilmektedir: Uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi (Creswell, 2016; Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993; LeCompte & Goetz, 1982; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda ele alınan çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına şu adımlar atılmıştır:

- Araştırmacı-uygulayıcı, araştırma ortamında uzun süre bulunarak, hem ortamla ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim içerisinde yer almış hem de derinlik odaklı veri toplamış ve gözlem yapmıştır.
- Uygulama öncesi, sırası ve sonrasında veri kaynağı ve veri toplama yöntemi açısından çeşitlemeye gidilmiştir (gözlem, görüşme, doküman incelemesi ile öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler). Böylece hem birden fazla paydaş sürece dâhil edilmiş hem de aynı anda farklı veri toplama araçları ile verilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

- Veri toplama araçlarının hazırlanması, toplanan verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan kategorilerin netleştirilmesi ve bulguların sunumu aşamalarında Tez İzleme ve Geçerlik Komitesinde yer alan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.
- Uygulama sürecini içeren 14 haftalık gözlem kayıtları, doküman incelemesi, ara ve son görüşmelerden elde edilen veriler yoluyla zaman çeşitlemesine gidilmiştir. Bu süreçte inandırıcılığı arttırmak ve iç güvenilirlik için tutarlılığı sağlamak için farklı kaynaklardan elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır.
- Veri kaybını önlemek için gözlemler video kamera ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.
- Araştırmacı-uygulayıcı tarafından her hafta uygulamadan sonra günlük tutulmuştur.
- Katılımcı teyidinin sağlanması için özellikle yarı yapılandırılmış görüşmelerden hemen sonra araştırmacı-uygulayıcı, topladığı verileri özetlemiş ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini almıştır. Bununla birlikte katılımcılara çalışmayla ilgili eklemek istedikleri başka görüş ya da önerileri olup olmadığı sorulmuş ve onlara ekleme yapabilmeleri için fırsat verilmiştir.

Aktarılabirlik: Alan yazında aktarılabirliği/transfer edilebilirliği yani dış geçerliği sağlamak adına alınan ölçütler; “Ayrıntılı betimleme” ve “Amaçlı örnekleme” şeklinde belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu ölçütleri sağlayabilmek için çalışmada dikkat edilen noktalar şu şekildedir:

- Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bunun yanı sıra doğrudan alıntılara ve görsel öğelere yer verilmiştir. Bu noktada gizlilik ilkesinden hareketle katılımların gerçek isimleri değil onlara verilen rumuzlar kullanılmıştır.
- Verilerin toplanması, analizi ve sunulması noktasında atılan adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Betimlemelerde tarafız bir tutum sergilenmeye çalışılmıştır.

- Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuş araştırmanın konusunu en iyi temsil eden katılımcılara ulaşmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, önemli durumları anlamak ve aydınlatmak için bilgi açısından zengin durumlar daha derin ve ayrıntılı incelendiğinden (Patton, 2014). Bunun yanı sıra odak öğretmen adaylarının belirlenmesi aşamasında farklı niteliklere sahip bireylerin belirlenmesine dikkat edilmiş ve akademik başarısı düşük, orta ve yüksek katılımcıların seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tutarlılık: Nitel araştırmalarda güvenilirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan iç güvenilirliği sağlamak adına başvuru tutarlılık incelemesi (Lincoln & Guba, 1985) olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu noktada araştırmacı-uygulayıcının araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığının belirlenmesi için işe koşulan adımlar şu şekildedir:

- Veri toplama araçlarının oluşturulması aşamasında, yapılacak görüşmeler için, her bir paydaş grubuna yönelik hazırlanan formların aynı uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Böylece aynı amaç için görüşlerine başvuru farklı paydaş gruplarından verilerin benzer süreçlerde alınması sağlanmaya çalışılmıştır.
- Verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılığın ve verilerin sonuçlarla doğru ilişkilerin kurulmasının sağlanmasına yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Bunların yanı sıra Miles ve Huberman (1994) tutarlılığın ve güvenilirliğin sağlanması için aynı veri setinin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmasını önermektedirler. Bu noktada araştırma kapsamında toplanan nitel veri kaynaklarının başka bir uzman tarafından analiz edilmesi sağlanmış ve görüş birliğinin olduğu görülmüştür. Güvenirliğin sağlanmasına katkı getirmek için yapılan analizler sonucunda araştırmacı günlüğü için kodlama güvenilirliği .71, görüşme için .81, gözlemci değerlendirme formu için .89, gözlem kayıtları için .73 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Nicel araştırmalarda “objektiflik” kavramıyla açıklanan teyit edilebilirlik için nitel araştırmalardan beklenen; ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulmasıdır. Bu noktada teyit incelemesi stratejisi kullanılmış ve dışarıdan bir uzmanın (kodlayıcı güvenilirliğinde yardımcı olan uzmanın) araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerle ilişkili olma durumunu değerlendirmesi sağlanmıştır.

3.7.Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler

Etik, bilimsel çalışmalarda araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında önemli bir etkidir. Araştırma kapsamında etik ilkelerin gözetilmesi hem araştırmanın yapılacağı kurumlar açasından hem de araştırmanın uygulayıcıları ve katılımcıları açasından verilerin gizliliği ve kişisel gizlilik adına daha duyarlı, güvenilir ve sağlıklı bir sürecin işlemesini sağlamaktadır (Berg, 2001; Christensen, Johnson & Turner, 2015; Melrose, 2001; Tezcan, 2016). Bu doğrultuda öncelikli olarak araştırmanın yapılacağı resmi kurumlardan gerekli izinlerin alınması sağlanmıştır. Söz konusu izinler uygulamanın gerçekteştirileceği yükseköğretim kurumunun eğitim fakültesi dekanlığından (EK-15) ve uygulama kapsamında birleştirilmiş sınıflı okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması etkinliği için Adana Valiliği/İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK-16).

İkinci adımda araştırmanın amacı, süreci ve nihai sonucu konusunda katılımcılar sürecin başında bilgilendirilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı 15 şubat 2016 tarihinde gerçekteştirilen ilk derste öğretmen adaylarına süreçle ilgili bilgiyi şu şekilde iletmiştir:

“... Evet, arkadaşlar bu dersi birlikte yürüteceğiz bu dönem. Haluk Hocayı bekliyordunuz biliyorum ama farklı bir uygulama yaparak yürüteceğiz bu dersi. Nasıl gerçekteştireceğiz? Dersin teorik boyutu olacak evet ama uygulama boyutu da olacak. Bu derste bir sınıf öğretmeni olarak birleştirilmiş sınıflarda nasıl öğretim gerçekteştireceğinizi, nelerle karşılaşacağınızı öğrenmenizi hedefliyorum. Bu çalışma geçen yıl mezun olan öğretmen adaylarının ve birleştirilmiş sınıflı okullarda deneyimi bulunan maarif müfettişlerinin, öğretmenlerin, o tür okullarda çocuğu öğrenim gören velilerin ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alınarak hazırlandı. Dersin etkililiğini arttırmak amacıyla hazırlandı. Bu dönem sizinle bu dersi birlikte yürüttükten sonra dönem sonunda

dersin etkililiğini yine sizin de görüşlerinizi alarak değerlendireceğiz. Bu süreçte dersin kamera ile kayıt altına alınması verilerin daha güvenilir toplanmasını sağlayacaktır. Elde edilen kayıtlar hiçbir şekilde araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Bu konuda sıkıntı hissedenler, çalışmaya katılmak istemeyenler bana en kısa sürede bilgi verebilir ve gerekli grup değişikliği yapılabilir. Benzer şekilde derste kullanılan ve size ait olan hiçbir çalışma yaprağı veya form çalışmanın amacı dışında ve gizliliği ihlal edecek şekilde kullanılmayacaktır. Şimdi ben dersin kazanımlarının yer aldığı bir izlençe dağıtacağım size. Burada dersle ilgili genel bilgilere, derste kazandırılması beklenen genel amaçlara, dersin içeriğine, derste kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklere, ölçme değerlendirme sürecine, en çok ilgilendiğiniz boyut o sanıyorum (güleşmeler), ve ihtiyaç duyduğunuzda ulaşacağınız kaynaklar yer alıyor. Şunu da belirtmek istiyorum vize sınavınız olmayacak. Derste yaptığınız çalışmalardan oluşturacağınız portfolyo dosyanız, derse katılımınız ve birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştireceğiniz uygulamalar vize notunuz yerine geçecek. Portfolyo dosyasını zaten beraber oluşturacağız süreç içerisinde. Ve dersi bu şekilde yürüteceğiz. Ben izlençeyi size dağıtayım. Şuan biraz kaygılı olduğunuzu anlayabiliyorum ama dersin sonunda edineceğiniz nispeten mesleki bilgilerden dolayı teşekkür edeceğinizi de umuyorum. Evet sorusu olan var mı izlençeye ilgili?...(Gözlem, 15 Şubat 2016, 00.15 -03.45).

Dersle ilgili yapılan açıklamalardan sonra iki öğretmen adayı araştırmacı-uygulayıcı ile görüşmek istediğini belirtmiştir. Dersten sonra gerçekleştirilen görüşmede öğretmen adayları KPSS nedeniyle yoğun bir süreç geçirdiklerini ve bu uygulama için yeterli zaman ayıramayacaklarını belirterek derse diğer grupla devam etmek istediklerini dile getirmişlerdir. Böylece 36 öğretmen adayıyla başlayan araştırma 34 öğretmen adayıyla sürdürülmüştür.

Araştırma kapsamında paydaşlarla ve uygulama sürecine katılan öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden önce, katılımcıların görüşmeye gönüllü olarak katıldıkları teyit edilmiş, görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verip vermedikleri sorulmuş, istedikleri zaman görüşmelere son verebilecekleri belirtilmiştir ve elde edilen verilerin çalışmanın amacı dışında ve gizliliği ihlal edecek şekilde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Araştırma raporunun yazımı aşamasında katılımcılar ve

kurumlar için rumuz/kod adı kullanılarak verilerin gizliliği ilkesine bağlı kalınmaya çalışılmıştır.

İzlenen etik çerçevede son olarak, araştırmacı-uygulayıcı tarafından uygulama sonunda oluşturulan veri setinde yer alan öğrenci ürünleri, gözlem notları, haftalık gerçekleştirilen etkinlikler, araştırmacı günlüğü ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin kullanılmasında ön yargı ya da yönelimlerin etkilerinin yok edilmesi için ham veriler sürekli olarak incelemiş ve nesnel olmaya özen gösterilmiştir.

3.8.Araştırmadan Elde Edilen Deneyimler

Araştırma sürecinde elde edilen ilk deneyim eylem araştırmasının sistematik yapısıyla da yakından ilgili olan zaman yönetimi konusunda olmuştur. Uygulama sürecinin başlaması gereken ve dönemin ilk haftası olan 8 Şubat 2016 tarihinde öğretmen adaylarının derse gelmemeleri, 21 Mart 2016 tarihindeki Nevruz kutlamaları ve dönemin son dersinin (16 Mayıs 2016) ise KPSS'den (22 Mayıs 2016) bir hafta önceye denk gelmiş olması bu tarihlere derslerin işlenememesine neden olmuştur. Araştırma süreci mevcut durum bağlamında 14 hafta ve 28 ders saatini kapsadığından, işlenemeyen derslerin telafisi için ek derslere gereksinim duyulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleriyle belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilen telafi derslerinde zaman zaman öğretmen adaylarının motivasyonlarının düştüğü ve bu derslere devamlılığın normal derslere göre azaldığı görülmüştür. Bu durum eylem araştırmasının planlanması aşamasında zamanın etkili kullanılması adına farklı önlemlerin alınması gerektiği yönünde bir farkındalık kazandırmıştır.

Süreçte zorlanılan bir diğer nokta grup çalışmaları için sınıf oturma düzeninin ayarlanması olmuştur. Sınıf ortamında bulunan öğrenci masa ve sandalyelerinin grup çalışması için uygun olmaması öğretim sürecinde grup çalışmalarının gerçekleştirilmesini zorlaştırmıştır. Her ne kadar bu sorun eylem sürecinde telafi edilmeye ve çözülmeye çalışılsa da eylem planları yapılmadan önce ortamın fiziksel koşullarının çok yönlü değerlendirilmesinin daha nitelikli bir öğretim süreci için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının son sınıf olmaları ve dönem sonunda KPSS sınavına girecek olmaları yoğun geçen ders haftalarında strese girmelerine, özellikle ders planı hazırlama ve uygulamaya gitme konusunda daha fazla emek vermeleri gerektiğinde yer yer öfkelenmelerine neden olmuştur. Her ne kadar süreçle ilgili uygulamanın başında bilgilendirilmiş ve sürece gönüllü olarak katılmış olsalar da KPSS nedeniyle yaşadıkları

bu stres, özellikle dönemin sonlarına doğru motivasyonlarının azalmasına neden olmuştur. Bu nedenle bu sınıf düzeyiyle gerçekleştirilecek bu tür araştırmalarda araştırma sürecini etkileyebilecek böylesi noktaları dikkate alarak planlama yapılmasının önemli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacı-uygulayıcının süreçle ilgili deneyim sağladığı bir diğer nokta ilk haftalarda yansıtıcı değerlendirme formunun öğretmen adayları tarafından yanlış doldurulması olmuştur. Bu durum ilk hafta gerçekleştirilen dersten sonra fark edilmiş ve ikinci hafta öğretmen adaylarına konuyla ilgili daha ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Üçüncü hafta benzer bir sorunla karşılaşılmadığı için bu durum eylem sürecine sorun olarak yansımamıştır. Ancak veri toplama araçlarının araştırma sürecindeki öneminin ve gerekliliğinin sürecin başında eylem planları başlamadan açıklanmasının önemli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacı-uygulayıcının en fazla zorlandığı nokta öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okullarda gözlem ve uygulama etkinliğini gerçekleştirmelerini sağlamak olmuştur. Sürecin başında şehir merkezine en yakın konumda olan birleştirilmiş sınıflı okullar belirlenmiş ancak ulaşım konusunda yaşanan bazı sıkıntılar (belediye ve halk otobüslerinin hareket saati ve yerinin uygun olmaması gibi) öğretmen adaylarının o okullara bireysel olarak gitmelerine engel olmuştur. Bu noktada öğretmen adaylarının tamamının katılımını içeren bu etkinlik için biri Ç.Ü. Eğitim Fakültesi'ne ait diğeri özel olmak üzere iki servis aracı ayarlanmıştır. Fakülte servisinin belirlenen gün ve saatlerde kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Özel servis için gerekli ödeme ise doktora tez projesi kapsamında Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından belirlenen bütçenin ilgili harcama kaleminden sağlanmıştır. Süreçte iki servis aracının kullanılması planlama açısından bazı zorlukların yaşanmasına neden olsa da, öğretmen adaylarının iki grup şeklinde okullara ulaşmaları, çok zaman kaybetmeden uygulamaya dâhil olmalarını sağlamıştır.

Araştırma sürecinde fark edilen ve benzer sınıf düzeyiyle çalışma planlayan diğer araştırmacılar için belirtilmesi gereken nokta ise son sınıf öğretmen adaylarıyla çalışmanın yaratabileceği zorluklardır. Bu çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamına yakını dönem sonunda yapılan KPSS nedeniyle çoğunlukla kaygılı ve stresli bir dönem geçirmişlerdir. Dershane, okul ve öğretmenlik uygulaması arasında mekik dokuyan öğretmen adaylarının enerjilerini büyük oranda sınava hazırlanmak için harcamak istemeleri, dersin sorumluluklarını yerine getirme ve ders için hazırlanma konusunda fazla gönüllü olmamaları zaman zaman motivasyonlarının

düşmesine neden olmuştur. Bu durum araştırmacı-uygulamacının süreci planlamak ve yönetmek konusunda zorlandığı noktalardan biri olmuştur. Her ne kadar sürece katılmaya büyük oranda gönüllü olan öğretmen adaylarıyla çalışıldığı düşünülse de genel olarak öğretmen adaylarının beklentisinin dersten geçecek kadar not almak noktasında olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle son sınıf öğretmen adaylarının uzun soluklu katılımını gerektiren araştırmalarda, bu noktaların dikkate alınarak planlanma yapılmasının, çalışmanın niteliğini olumlu etkileyeceği düşünülmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, ihtiyaç analizi bulgularının dikkate alınması ile uygulama sürecinde geliştirilen öğretim programını ve programın değerlendirilmesini içerecek şekilde sunulmuştur.

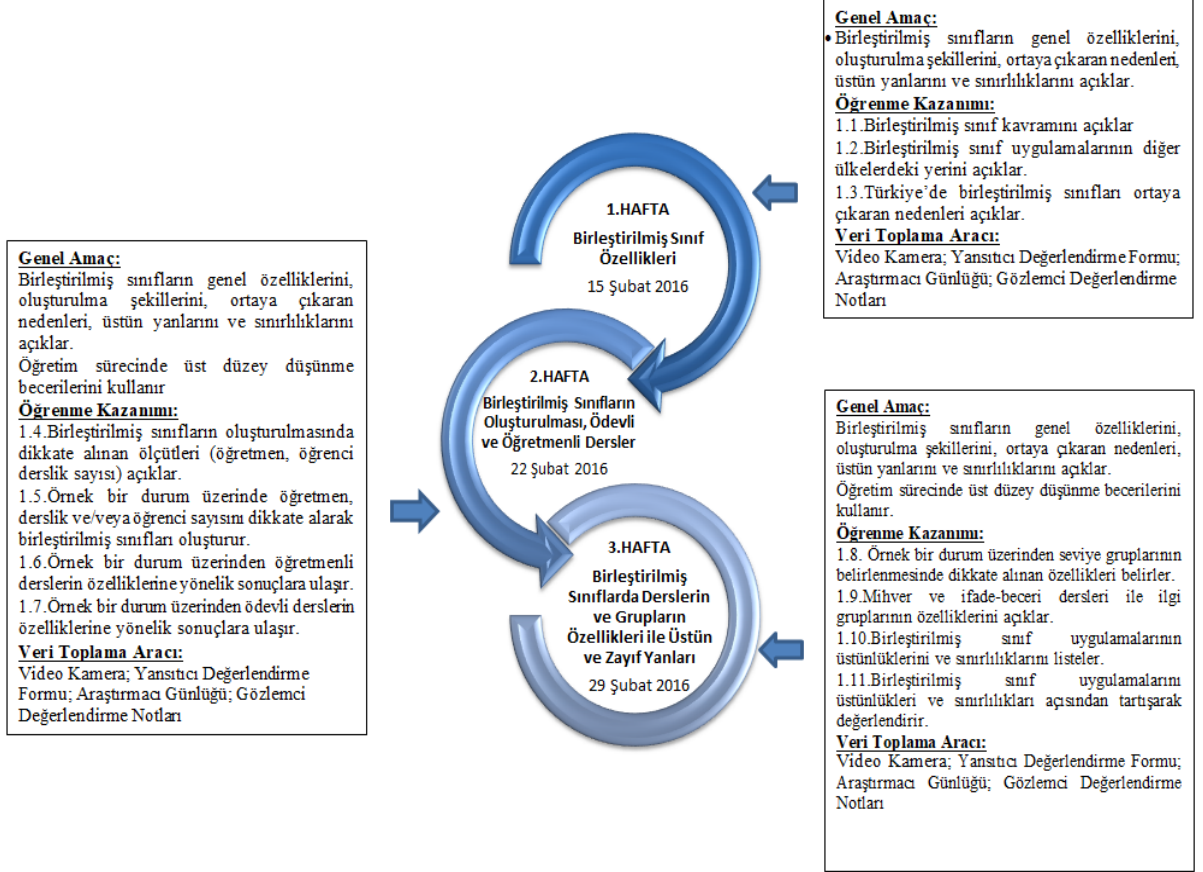
4.1.Birinci Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıf Özellikleri

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi ile ortaya çıkan ve Tablo 10’da belirtilen genel amaç ifadeleri incelendiğinde “Birleştirilmiş sınıfların genel özelliklerini, oluşturulma şekillerini, ortaya çıkaran nedenleri, üstün yanlarını ve sınırlılıklarını açıklar” amaç ifadesinin, diğer kazanım ve amaç ifadeleri için ön koşul niteliğinde olduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte yine ihtiyaç analizi ile ortaya çıkan “Öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır” amaç ifadesinin bütün eylem adımları sürecinde işe koşulacak olması nedeniyle birinci döngüde bu iki genel amaca hizmet eden kazanımların yer almasına karar verilmiştir.

4.1.1. Birinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci

Birinci eylem planı 15-29 Şubat 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen altı ders saatini kapsamaktadır. Eylem süreci öğretmen adaylarının tamamının ders ekleme-çıkarma haftasında devamsızlık yapmaları nedeniyle 8 Şubat yerine 15 Şubat’ta başlamıştır. Bu durum aynı hafta geçerlik komitesi üyeleriyle yapılan görüşmeler ile gündeme alınmış ve 14 haftalık ders sürecinin eksiksiz bir şekilde tamamlanabilmesi için dönem içinde öğretmen adayı, araştırmacı-uygulayıcı ve derslik koşullarının uygun olduğu bir günde telafi dersinin yapılması kararlaştırılmıştır.

Eylem planında yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve süreçte kullanılan veri toplama araçları Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Birinci eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi

Şekil 15'te belirtilen birinci eylem planında yer alan kazanımlara ulaşmak için öğrenme-öğretme sürecinde anlatım, soru-cevap, örnek olay ve grup çalışması yöntemlerinden yararlanılmıştır. Toplam 11 kazanımdan oluşan birinci eylem planına ilişkin kazanım-etkinlik matrisi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Birinci Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi

Kazanımlar	Video gösterisi	ÇY-	ÇY-	ÇY-	ÇY-	ÇY-	ÇY-	ÖA-
		2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	1
1.1. Birleştirilmiş sınıf kavramını açıklar	x			x				x
1.2. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının diğer ülkelerdeki yerini açıklar.				x				x
1.3. Türkiye’de birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenleri açıklar.	x			x				x
1.4. Birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasında dikkate alınan ölçütleri (öğretmen, öğrenci derslik sayısı) açıklar.		x		x				x
1.5. Örnek bir durum üzerinde öğretmen, derslik ve/veya öğrenci sayısını dikkate alarak birleştirilmiş sınıfları oluşturur.		x						x
1.6. Örnek bir durum üzerinden öğretmenli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.				x	x			x
1.7. Örnek bir durum üzerinden ödevli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.				x	x			x
1.8. Örnek bir durum üzerinden seviye gruplarının belirlenmesinde dikkate alınan özellikleri belirler.							x	
1.9. Mihver ve ifade-beceri dersleri ile ilgi gruplarının özelliklerini açıklar.					x			
1.10. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının eğitsel üstünlüklerini ve sınırlılıklarını listeler.							x	x
1.11. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını eğitsel üstünlükleri ve sınırlılıkları açısından tartışarak değerlendirir.							x	

Tablo 12’de gösterildiği gibi birinci haftanın kazanımlar 1.1. ve 1.3. için “İki Dil Bir Bavul” filminden dersin amacına hizmet eden kesitler (dokuz bölüm ve toplamda 24 dakika 21 saniye süren video gösterimi) derse hazırlık aşamasında belirlenerek öğrencilere izletilmiştir. Videonun içeriği birleştirilmiş sınıflı köy okuluna atanan bir öğretmenin bu okulda öğrenim gören öğrencilerle, öğrencilerin aileleriyle ve yerel yönetim liderleriyle geçirdiği eğitsel ve sosyal yaşantılardan oluşmaktadır. EK-17, bu video gösteriminin yer aldığı bir kareyi yansıtmaktadır.

Video gösteriminden sonra öğrencilere “Öğretmenin yaşadığı durumlarla ilgili aklınızda kalanlar nelerdir, kendinizi onun yerine koyduğunuzda ne hissediyorsunuz, izlediğiniz videoyu dikkate aldığınızda birleştirilmiş sınıflarda öğretimi nasıl

tanımlarsınız, sizce ne gibi zorlukları ve avantajları olabilir?” soruları sorularak üzerinde tartışmaları sağlanmış ve konuya giriş yapılmıştır. Kazanım 1.2. için ise farklı ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik örnekler ve sayısal değerler anlatım yöntemiyle açıklanmış ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yalnızca ülkemize özgü olmadığı vurgulanmıştır.

İkinci haftanın kazanımlarını kazandırmak amacıyla Çalışma Yaprağı 2.1 2.2 ve 2.3'ten yararlanılmıştır. Çalışma Yaprağı 2.1 dersin kazanımlar 1.4 ve 1.5'e yönelik hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda grupların oluşturulmasına yönelik üç örnek olaydan oluşan ve grup çalışması kapsamında çözüme kavuşturulması planlanan bir etkinliktir. Çalışma Yaprağı 2.2 ise kazanımlar 1.6 ve 1.7'ye yöneliktir ve birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda görev yapan öğretmene ait örnek olay incelemesini içermektedir. Bu etkinlik kapsamında öğretmen adaylarından öğretmenin, öğretmenli ve ödevli olarak gerçekleştirdiği ders saatinde yaşanan sıkıntıların nedenlerini belirlemeleri istenmiştir. Çalışma Yaprağı 2.3 bir bulmaca etkinliğidir. Burada toplam 16 soruya yer verilmiş ve ilk iki haftada kazandırılması amaçlanan kazanımlar kapsayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bulmaca etkinliği için öğretmen adayı yanıtlarına ilişkin örnek EK-18'de sunulmuştur.

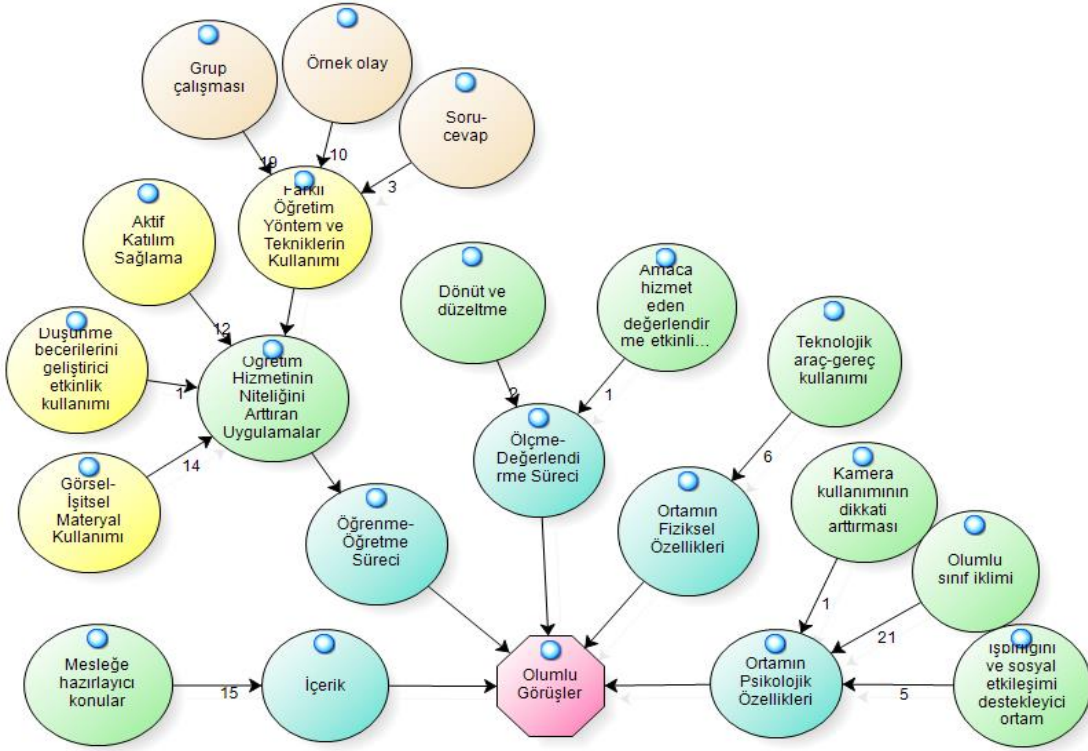
Üçüncü haftada yer alan kazanımlar için “Çalışma Yaprağı 3.1, 3.2 ve 3.3” hazırlanmıştır. Çalışma yaprağı 3.1, birleştirilmiş sınıflarda yer alan ve “mihver, ifade-beceri, özel beceri ve yetenek gerektiren ifade ve beceri dersleri” olarak gruplandırılan ders gruplarında yer alan derslerin belirlenmesine ve özelliklerinin açıklanmasına yöneliktir. Bu etkinliğin kazanım 1.9'un kazandırılmasına hizmet edeceği düşünülmüştür. Kazanım 1.8 için örnek olay yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, birleştirilmiş sınıflarda seviye gruplarının belirlenmesinde dikkate alınan özelliklerin belirlenmesine yönelik Çalışma Yaprağı 3.2 hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıfların eğitsel üstünlükleri ve sınırlılıkları için Çalışma Yaprağı 3.3 kullanılmıştır. Bu etkinlik ile öğretmen adaylarının yine grupla çalışarak birleştirilmiş sınıfların eğitsel üstünlük ve sınırlılıklarını listelemeleri ve sonuçları tartışarak değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma Yaprağı 3.2 için öğretmen adayı yanıtlarına ilişkin örnek EK-19'da sunulmuştur.

Birinci eylem planında yer alan kazanımların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek için üçüncü hafta son ders saatinde öğretmen adaylarına Ölçme Aracı 1 dağıtılmış ve 45 dakikalık süre içerisinde yanıt vermeleri istenmiştir. Bu ölçme aracı, ilgili döngüdeki kazanımların çoğunu kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen

adaylarının ölçme aracına verdikleri yanıtlar bir sonraki ders saatine kadar değerlendirilmiş, geribildirimler verilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda sonraki eylem planına geçmeden önce öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Uygulama sürecindeki gözlem kayıtları, yansıtıcı değerlendirme formları, araştırmacı günlükleri, gözlemci değerlendirme notları incelendiğinde dersin işleyişine ilişkin elde edilen görüşler; derse ilişkin olumlu görüşler, süreçte zorlanılan noktalar ve öneriler kategorileri altında bir araya getirilmiştir. Birinci döngüye ilişkin olumlu görüşler Şekil 16'da sunulmuştur.





Şekil 16. Birinci döngüye ilişkin olumlu görüşler

Şekil 16 incelendiğinde öğretmen adayı, araştırmacı ve gözlemci görüşleri doğrultusunda, derse ilişkin olumlu görüşlerin “içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci, ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri” kategorileri altında ortaya çıktığı görülmektedir. Dersin içeriği ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmen adayı Berke bu görüşünü yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde ifade etmiştir: “*Bu derste birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak durumunda kalırsak ne gibi zorluklarla ve durumlarla karşılaşacağımız hakkında bilgi sahibi olduk (YDF, 15 Şubat 2016)*”.

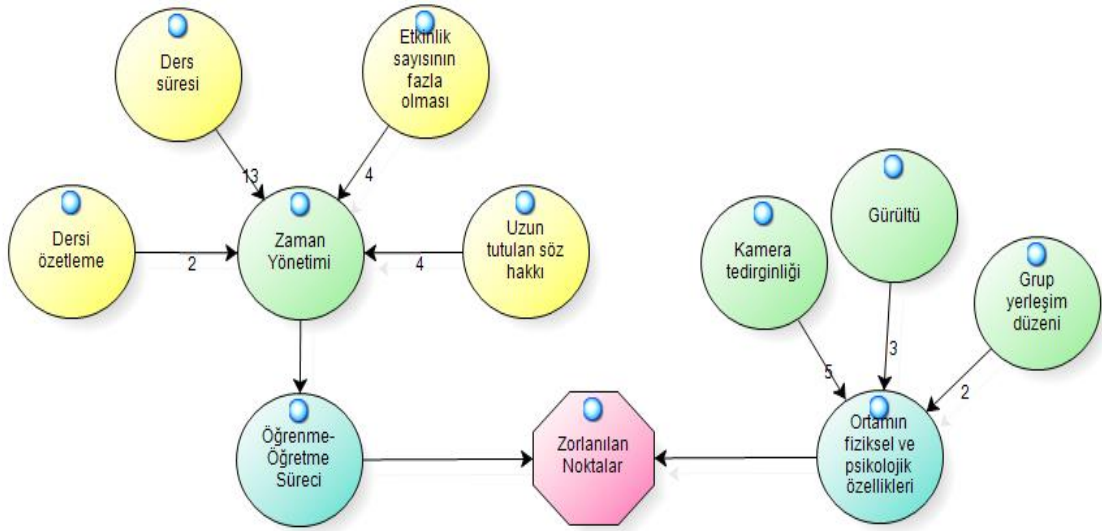
Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili ifade edilen görüşler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının, görsel-ışitsel öğeler ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesinden ve sürece aktif katılım sağlamaktan memnun oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra gözlemcinin süreçte “düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verildiğini” ifade etmesi de derse yönelik olumlu görüşler arasında yer almıştır. Gözlemcinin bu görüşü 29 Şubat 2016 tarihli notlarında şu şekilde yer almıştır: “*Bu süreçte birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların öğrenciler tarafından analiz edildiğini ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler getirildiğini gördüm.*”

Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine en çok katkı sağlayan derslerden biri olduğunu söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 29 Şubat 2016)”.

Birinci döngü sürecinde derse ilişkin olumlu görüşler kategorisinde, dersin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili iki alt kategorinin oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adayı Işıl yansıtıcı değerlendirme formunda dönüt ve düzeltme alma ile ilgili olumlu düşüncesini “...derste dönütler verilmesi ilgi çekici noktalar arasındaydı (YDF, 29 Şubat 2016)” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir alt kategori olan “Amaca hizmet eden değerlendirme etkinliklerinin kullanılması” kategorisinde gözlemci düşüncelerini “Değerlendirme yapırağı amaca uygun ve ilgi çekiciydi. ...işbirliğine dayalı öğrenmenin özelliklerine uygundu. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede etkili bir yol olduğunu söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 29 Şubat 2016)” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Ortamın fiziksel özellikleri kategorisinde öğretmen adaylarının, teknolojik araç-gereç kullanımını olumlu buldukları görülmüştür. Konuyla ilgili Ali düşüncelerini yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde ifade etmiştir: “Fiziksel açıdan ortamda materyal açısından sunumun yapılması (projeksiyon kullanılması) ve çeşitli etkinliklerin yapılması çok iyiydi (YDF, 29 Şubat 2016)”. Ortamın psikolojik özellikleri kategorisinde ise, öğretmen adaylarının, gözlemcinin ve araştırmacının birlikte en fazla vurguladıkları nokta öğrenme-öğretme sürecinde oluşturulan “olumlu sınıf iklimi” olmuştur. Öğretmen adayı Arda bu konudaki görüşünü yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde ifade etmiştir: “Fikirlerimizi rahat bir şekilde söylememiz ve en önemlisi buna fırsat tanınması bazı soru işaretlerini giderici etki yaratmaktadır (YDF, 29 Şubat 2016)”. Araştırmacı-uygulayıcı olarak, öğretmen adayı Arda ile benzer düşünceye sahip olduğum, günlüğe düştüğüm şu notlardan anlaşılmaktadır: “...hatta bazı öğrencilerin kendi fikirlerinde ısrarcı olması ve ikna edilmeyi beklemesi psikolojik anlamda güvende hissettiklerini ve düşüncelerini özgürce dile getirebilecekleri konusunda problem hissetmediklerini düşündürüyor (Araştırmacı Günlüğü, 29 Şubat 2016)”. Benzer şekilde gözlemcinin değerlendirmeleri de hem araştırmacı-uygulayıcıyla hem öğretmen adaylarıyla paralellik göstermektedir. Gözlemci ortamın psikolojik özellikleriyle ilgili olarak düşüncelerine 22 Şubat 2016 tarihli notlarında şu sözcüklerle yer vermiştir: “Samimi ve rahat bir ortamdı. Öğrencilerin görüşlerini açık ve özgür bir biçimde dile getirdiklerini gözlemledim. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşiminin de üst düzeyde olduğunu söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 22 Şubat 2016)”.

Birinci döngüye ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinde bazı noktalarda zorlandıkları ve bunları yansıtıcı değerlendirme formuna yansıtıkları görülmüştür. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda gözlemcinin ve araştırmacının da süreçle ilgili telafi edilmesi, geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri noktalar olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, gözlemcinin ve araştırmacının belirttikleri noktalar bütüncül olarak değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Birinci döngü sürecinde zorlanılan noktalar

Şekil 16 incelendiğinde birinci döngü içerisinde programın öğrenme-öğretme süreci ile sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri açısından zorlanılan bazı noktaların olduğu görülmektedir. Zaman yönetimi alt kategorisinde en fazla vurgulanan sorunun dersin süresi (f: 13) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun temelinde, öğretmen adaylarının çoğunlukla iki ders saatine sahip olan derslerin blok ders şeklinde işlenerek bir buçuk saatlik bir zamanda bitirilmesine alışkın olmaları ve uygulamanın gerçekleştiği “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin öğle yemeğinden önce 10.15-12.00 saatleri arasında işlenmesi yer almaktadır. Bu durum gözlem kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

A-U: ...evet arkadaşlar, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmenin günlüğünden bir kesit dağıtacağım size. Sizden istediğim öğretmenin yaşadığı

öğretimle ilgili sorunları dikkate almanız ve siz olsaydınız bu sorunu nasıl çözerdiniz? Çözüm üretmenizi istiyorum...

Baybars: Hocam kaç saat dakika ders?

A-U: Kestiremiyorum... Başka etkinlik yok bundan sonra biter.

Doğan: 12'ye kadar sürecek yani.

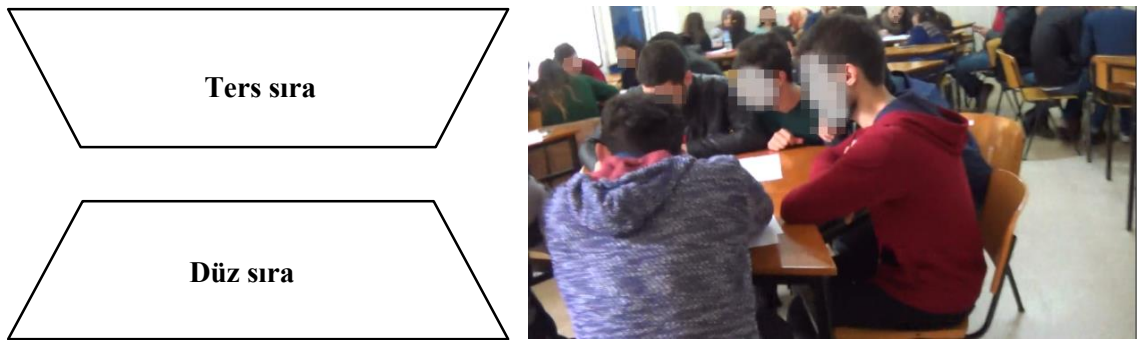
A-U: Sorun ne ben onu anlayamadım.

Aslı: Yemekhaneye gidemiyoruz hocam yemekhane çok kalabalık oluyor.

İnci: Geç kalıyoruz.

Doğan: Hocam bir de şöyle bir şey var yani biz dördüncü senenin son dönemi daha 11'i geçe yani daha ders işlemediğimiz yok yani böyle olunca biraz ilginç oldu. (Gözlem, 22 Şubat 2016)

Birinci döngü içerisinde, kazanımların kazandırılmasına yönelik yapılan öğrenci merkezli yaklaşımlar kapsamında grup çalışmalarından da faydalanılmıştır. Ancak grup çalışmaları gerçekleştirilirken öğrenme ortamının sahip olduğu fiziksel koşullar, bazı noktalarda çalışmanın veriminin düşmesine neden olmuştur. Ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri kategorisinde de belirtildiği gibi grup yerleşim düzeni (f: 2) süreçte zorlanılan bir nokta olmuştur. Şekil 18'de de görüldüğü gibi sıralar şekilsel özellikleri nedeniyle bir ters bir düz olacak şekilde birleştirilmiş ve sınıfın fiziksel özellikleri nedeniyle öğretmen adaylarının bu sıraların etrafına daire şeklinde oturmaları sağlanmıştır.



Şekil 18. Grup çalışması için oluşturulan sıra düzeni ve oturma şekli.

Şekil 18'de belirtilen oturma düzeni bazı öğrencilerin sırtını tahtaya dönmelerine ve projektörden yansıtılan sunudan faydalanmaları gerektiğinde zorlanmalarına neden

olmuştur. Bu durum gözlemci notlarında “*Fiziksel özelliklerin bir takım sınırlılıkları olduğunu düşünüyorum. Bununla birlikte grupla oturan bazı öğrencilerin diğer grup üyeleriyle etkileşimlerini tam anlamıyla sağlayamadığını ve tahtaya sırtlarının dönük olduğunu gözlemledim (Gözlemci Notları, 29 Şubat, 2016)*” şeklinde dile getirmiştir. EK-20 gözlemcinin vurguladığı sorunu yansıtmaktadır. Grup çalışması kapsamında oluşturulan bu oturma düzeni bazı öğretmen adaylarının konu anlatımı sürecinde sunudan faydalanabilmek ya da öğretim elemanı ile göz teması kurabilmek için arkalarını dönmelerini gerektirmiştir.

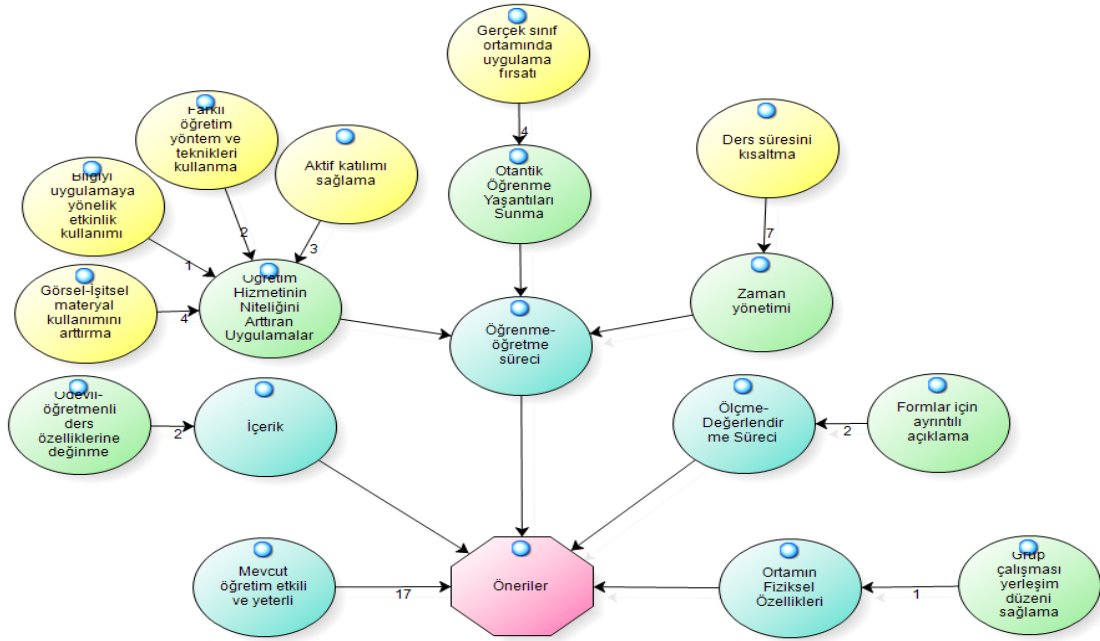
Ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri kategorisinde zorlanılan diğer noktalar “gürültü”(f: 3) ve “kamera tedirginliği” (f: 5) olarak ifade edilmiştir. Gürültüyle ilgili gözlemci şu ifadelerde bulunmuştur:

Grupla çalışan öğrencilerin birbirleri ile iletişime girmesi güzeldi. Ancak katılım sürecinde yaşanan uğultu ve gürültü sınıf yönetimini güçleştirdi (Gözlemci Değerlendirme Notları, 29 Şubat 2016).

Kameranın varlığı ile ilgili tedirginlik yaşayan öğretmen adayı Elçin’in bu durumu yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde belirttiği görülmüştür:

Sorun olan bir şey yoktu süreçte. Her şey olması gerektiğinden de iyiydi. Ama kameranın olması biraz tedirgin etmedi değil. Gözlemleniyor gibi hissettirdi (Elçin, 22 Şubat 2016).

Birinci döngüde işlenen ders saatlerinde ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelebilmek, daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek ve uygulanan öğretim programının etkililiğini arttırabilmek adına katılımcıların dile getirdiği öneriler Şekil 19’de sunulmuştur.



Şekil 19. Birinci döngü sürecinde derse ilişkin öneriler

Öğretim programının uygulama sürecine ilişkin önerilerinin yer aldığı Şekil 18 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun, birinci eylem döngüsü içerisinde gerçekleştirilen öğretim sürecine ilişkin uygulamaları yeterli ve etkili buldukları görülmektedir. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci ile ortamın fiziksel özelliklerine yönelik bazı önerilerin dile getirildiği belirlenmiştir. İçerik kategorisi ile ilgili iki öğretmen adayı, öğretmenli ve ödevli derslerin özelliklerine ilişkin verilen bilgilere tekrar değinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili önerilerin çoğunlukla dersin süresinin daha kısa tutulmasına (f: 7), gerçek sınıf ortamında uygulama yapılmasına (f: 4), görsel-ışitsel öğelerin daha fazla kullanılmasına (f: 4) ve aktif katılımın sağlanmasına (f: 3) yönelik olduğu görülmektedir. “Dersin süresinin kısaltılması” yönündeki önerinin yalnızca öğretmen adayları tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adayı Berke bu konudaki görüşünü yansıtıcı değerlendirme formunda “*Öğretimde beni zorlayan bir nokta olmadı yalnız ders biraz daha kısa olabilirdi (YDF, 15 Şubat 2016)*” şeklinde ifade etmiştir. Yine süreçte daha kalıcı öğrenme sağlamak için “gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı verilmesi” gerektiğini düşünen Fulya düşüncesini “*Sene sonuna yakın uygulama yapılırsa daha verimli olur (YDF, 29 Şubat 2016)*” şeklinde yansıtmıştır. Öğretimin daha çok görsel-ışitsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini düşünen Evin

görüşünü “*Biraz daha görsellerle desteklenirse daha etkili olur (YDF, 29 Şubat 2016)*” şeklinde belirtirken aktif katılımın artırılması yönünde görüş belirten Aydın düşüncesini “*Öğrencileri biraz daha aktif kılmak kalıcı öğrenmeler sağlar (YDF, 15 Şubat 2016)*” şeklinde ifade etmiştir.

Derste kullanılan çalışma yaprağı ve değerlendirme formları ile ilgili daha ayrıntılı açıklama yapılması (f: 2) gerektiği yapılan öneriler arasında yer almaktadır. Sınıf ortamının fiziksel koşulları ile ilgili olarak ise bir öğretmen adayı grup çalışması için fiziksel koşulların dersten önce hazırlanmasını önermiştir.

4.1.2. Birinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci

Birinci döngü, birinci eylem planının, uygulanması ve izlenmesi aşamalarından sonra değerlendirme, yansıtma ve yeniden düzenleme aşamaları ile devam etmektedir. Döngünün değerlendirme ve yansıtma adımları sonucu ortaya çıkan ve sonraki eylem planlarının yeniden düzenlenmesinde alınan kararlar şu şekilde özetlenmiştir:

- Uygun olan derslerin blok şeklinde yapılması
- Birden fazla kazanıma hizmet eden çalışma yapraklarının hazırlanması ve daha detaylı açıklamalara yer verilmesi.
- Grup çalışmasının ilkelerine değinme ve grup çalışmasına uygun oturma düzeninin sağlanması
- Daha yoğun görsel-işitsel öğelerin kullanıldığı, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilerek öğrencinin aktif kılındığı öğrenme-öğretme sürecinin planlanması
- Öğrenme eksikliği yaşanan konulara yönelik ders notunun hazırlanması.

Birinci döngü sürecinde öğretmen adaylarının dersin süresine uyum sağlama konusunda zorluk yaşadıkları ve bu nedenle dersin süresinin kısaltılması yönünde öneri getirdikleri belirlenmiştir. Bu noktada araştırmacı-uygulayıcı soruna çözüm olarak öğretmen adaylarına dersin başlama saatini daha erkene almayı teklif etmiş ve bu önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

“... sadece isterseniz şöyle bir şey yapabiliriz. Dokuz buçukta başlatalım dersi 11.30 da bitsin (Gözlem, 22 Şubat 2016).”

Ancak bu öneri öğretmen adaylarının o saatte başka derslerinin olduğunu belirtmeleri nedeniyle kabul edilmemiştir. Planlanan öğretim programının amacına uygun şekilde gerçekleşebilmesi öğretim sürecinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dersin süresinin kısaltılması ile ilgili önerilerinin ancak dersin öğrenme-öğretme sürecinin izin verdiği haftalarda dikkate alınarak blok olarak işlenmesine ve 11.30'da bitecek şekilde planlanmasına karar verilmiştir. Dönem sonunda yapılan görüşmeler dersin süresi ile ilgili yaşanan sıkıntının büyük oranda ortadan kalktığını göstermiştir. Öğretmen adayı Ahsen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi ders zaman açısından çok verimliydi, ben zamanın geçtiğinin farkında değilim bir bakıyorum saat 12:00 olmuş, acıkıyoruz ama farkında bile değiliz. Başta uyum sağlamakta biraz zorlandık ama çok gerçekten hani verimli olmazsa zaman geçmezdi (Dönem Sonu Görüşmesi, Ahsen, s.7)”.

Birden fazla katılımcı tarafından vurgulanan, bir diğer zorlanılan nokta “Etkinlik sayısının fazla olması” olmuştur. Bu durum öğretmen adayları tarafından ifade edildiği gibi, gözlemci ve araştırmacı-uygulayıcı tarafından etkinlik sayısının fazla olmasına bağlı olarak zaman yönetiminde sorun yaşanması şeklinde ifade edilmiştir. Zaman yönetiminde yaşanan sorunların giderilmesi adına bir sonraki eylem planında öğrencilere verilen söz hakkı süresine dikkat edilmesine, birden fazla kazanıma hizmet eden çalışma yapraklarının hazırlanmasına ve çalışma yaprakları ile ilgili daha fazla açıklama yapılmasına karar verilmiştir. Alınan bu kararların zaman yönetimine katkı getirerek dersin özetlenmesi bölümü için yeterli sürenin elde edilmesine ve böylece öğretmen adaylarının daha kalıcı öğrenme yaşantıları geçirmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Grupla yerleşim düzeninde yaşanan sorunlar ve getirilen öneriler kapsamında bir sonraki eylem planında “Grup çalışmasının ilkelerine değinmeye ve grup çalışmasına uygun oturma düzeni sağlamaya” karar verilmiştir. Alınan bu kararların grup çalışması esnasında ortaya çıkan “gürültü” sorununun çözülmesine de katkı getireceği düşünülmüştür.

Öğretim hizmetinin niteliğini arttırmaya yönelik öneriler arasında yer alan “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verme, görsel-işitsel öge kullanımından yararlanma ve öğrencinin daha aktif olduğu öğrenme-öğretme süreci planlama” önerileri kapsamında daha yoğun görsel-işitsel öğelerin kullanıldığı (video ve fotoğraflar),

öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilerek öğrencinin aktif kılındığı uygulamalı çalışmaların planlanmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından “Süreçte kamera kullanımına yer verilmesi” bir sorun olarak ifade edilmiştir ancak zaman içerisinde kameranın varlığına alışmaları ve sanki hiç yokmuş gibi davranmaları bu sorunun kendiliğinden çözülmesini sağladığından ekstra bir karar alınmasına gerek kalmamıştır. Öğretmen adayı Damla ara görüşmelerde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kameranın olmasını ilk başta garipse miştik, kasılmıştık biraz ama sonradan alıştık yani aklımıza bile gelmedi (Ara Görüşme, Damla, s.8)”

Yansıtma sürecinin devamında, Ölçme Aracı 1’e geribildirimler verilmiş ve birinci eylem planına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ölçme Aracı 1’e verilen geribildirim örneği EK-21’de sunulmuştur.

Ölçme Aracı 1’e verilen geribildirimler doğrultusunda öğretmen adaylarının her soru için ortalama puanları hesaplanmış Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Birinci Döngü Değerlendirme Sonuçları

Sorular	Puan Değerleri	Ortalama Puanlar (X)	Başarı yüzdesi (%)
1.Soru	20 Puan	14	70
2.Soru	15 Puan	12	80
3.Soru	30 Puan	17	57
4.Soru	20 Puan	9	45
5.Soru	15 Puan	9	60

Tablo 13’te yer verilen Ölçme Aracı 1 sonuçları, öğretmen adaylarının birinci ve ikinci soruyla ilgili kazanımlara büyük oranda ulaştıklarını ancak benzer yargıya üçüncü, dördüncü ve beşinci sorular için varılamayacağını göstermektedir. Bu doğrultuda “birleştirilmiş sınıflarda grupların oluşturulması ve paylaşılması, öğretmenli ve ödevli ders özellikleri ile seviye ve ilgi gruplarının özellikleri” konularında belirlenen öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik ders notu hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca konuya ilişkin bilgilerin ilerleyen döngülerin amaçlarına paralel bir şekilde bütünleştirilerek verilmesinin anlamlı öğrenmeye daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmeler, söz konusu konuların üçüncü ve dördüncü döngüde yer alan içerikle bütünleştirilerek tekrar edilmesinin yaşanan öğrenme eksikliklerinin giderilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adayı Erol birleştirilmiş sınıflarda grupların oluşturulması ve paylaşılması konusunda yaşadığı sıkıntıyı gözlem ve uygulama sürecinde giderdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“...mesela birleştirilmiş sınıflarda yine atanırsam ne yapacağımı biliyorum artık. Sınıflar nasıl oluşturulur dersliğe göre öğretmene göre diye. Yani eğer köy okuluna götürmeseydiniz bilmeyecektim ve şuan birçok arkadaşta bilmiyor mesela bizim diğer guruplardan. Biz en azından öğrendik (Dönem Sonu Görüşmesi, Erol, s.3).”

Odak öğretmen adayı Başak öğretmenli ve ödevli ders özellikleri ile seviye ve ilgi gruplarının özelliklerine ilişkin yaşadığı sıkıntıyı ders planı hazırlama ve birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapma sürecinde giderdiğini şu şekilde belirtmiştir:

“...dersle ilgili sürecin başından sonuna kadar keyif aldım açıkçası, sadece teorikte kalmadı uygulamaya koyduğumuz için kalıcı oldu hani atıyorum seviye gurupları, ilgi gurupları falan ben okusam pek anlamazdım hani böyle uygulamalı bir şekilde iyi oldu. ...Hem öğretmenli gurup hem de ödevli gurubu aynı anda nasıl idare edileceğini de çok güzel bir şekilde öğrendim zaten, uygulamada da pratiğe dönüştürdüm, iyiydi yani bana hep olumlu şeyler kazandırdı (Dönem Sonu Görüşmesi, Başak, s. 3).”

Birinci döngünün yansıtma çalışmaları sonucu alınan kararlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ikinci döngüye geçilmiştir.

4.2.İkinci Eylem Döngüsü: Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi

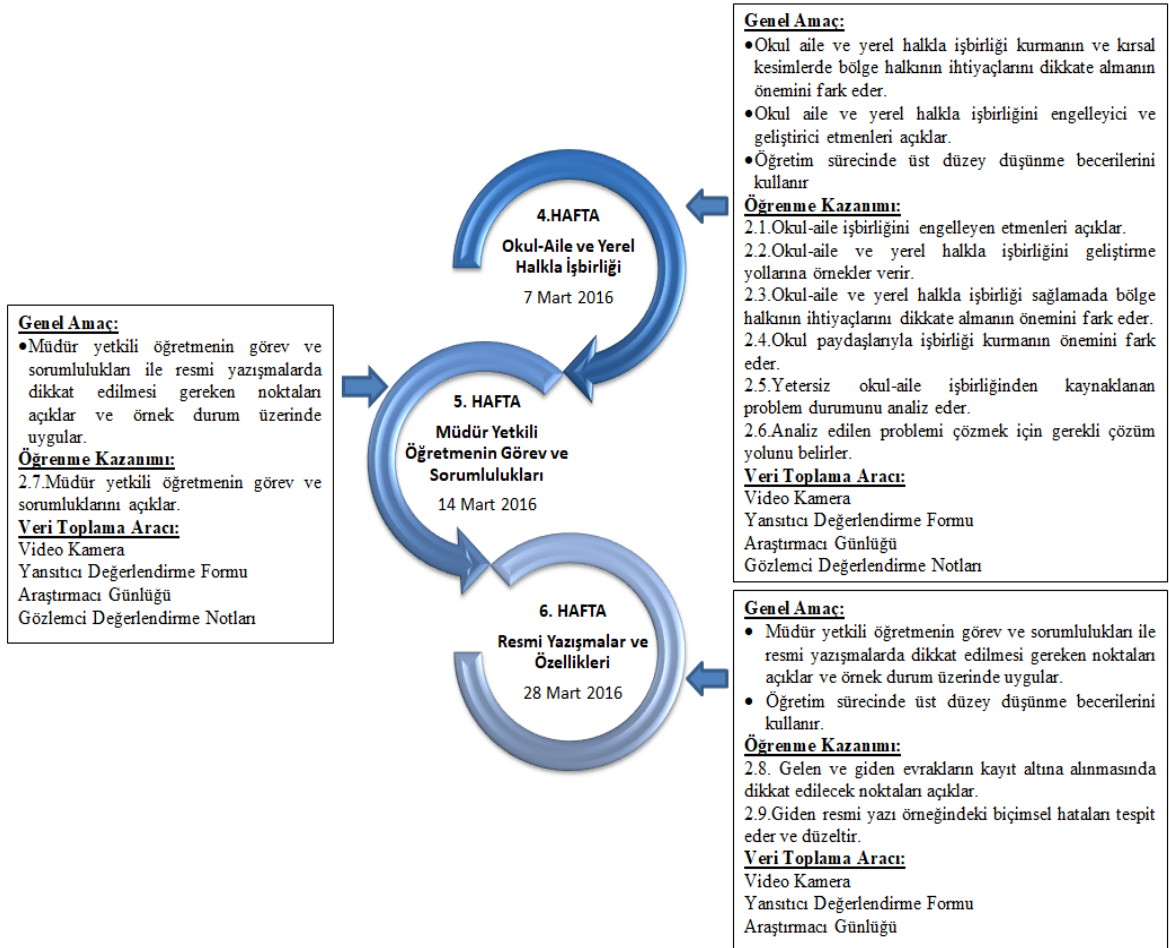
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik geliştirilen öğretim programı çalışmasında ikinci eylem döngüsünün içeriğinde “Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi” konuları yer almaktadır. Bu döngüde duyuşsal alan kapsamında öğretmen adaylarının “Okul aile ve yerel halkla işbirliği kurmanın ve kırsal kesimlerde bölge halkının ihtiyaçlarını dikkate almanın önemini fark etmeleri” amaçlanmıştır. Bilişsel alan kapsamında ise “Okul aile ve yerel halkla işbirliğini engelleyici ve geliştirici etmenleri açıklamaları; Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları ile resmi yazışmalarda dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamaları ve örnek durum

üzerinde uygulamaları” amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirici kazanımlara yer verilmesine dikkat edilmiştir.

4.2.1. İkinci Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci

İkinci eylem planının 29 Şubat'ta başlayıp 14 Mart'ta bitmesi planlanmıştır. Ancak dönemin ilk dersinin yapılamaması ve 21 Mart pazartesi günü öğretmen adaylarının tamamının Nevruz kutlamalarına katılması nedeniyle 7 Mart'ta başlamıştır. İkinci döngü süreci 28 Mart'ta normal dersten sonra yapılan bir telafi dersıyla birlikte toplam dört saat işlenerek sonlandırılmıştır. Böylece yapılması gereken iki telafi dersinden biri tamamlanmıştır.

İkinci eylem planında yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve süreçte kullanılan veri toplama araçları Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. İkinci eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi

Şekil 20’de sunulan ikinci eylem planında birinci döngüde alınan kararlar işe koşulmuştur. Bu doğrultuda öğrenme eksikliklerini giderme amacıyla hazırlanan ders notu öğretmen adaylarına dağıtılmış, birden fazla kazanıma hizmet eden çalışma ve değerlendirme yapıları hazırlanmış, öğrenme-öğretme süreci video gösterimi ve araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Süreçte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmak ve aktif katılımı sağlamak için grup çalışması, soru-cevap ve örnek olay yöntemi ile istasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Grup çalışmaları için oturma düzeni dersten önce ayarlanmış ve öğretmen adaylarına bu çalışma tekniğini etkili kılmak ve yaşanan gürültü sorununu en aza indirgeyebilmek için bazı bilgiler hatırlatılmıştır. Toplam dokuz kazanımdan oluşan ikinci eylem planına ilişkin kazanım-etkinlik matrisine Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14.

İkinci Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi

Kazanımlar	İlgili makaleler	Video Gösterimi	ÖA-	ÇY-	ÇY-	ÇY-	ÖA-
			2	5.1	5.2	6.1	3
2.1. Okul-aile işbirliğini engelleyen etmenleri açıklar.	x		x				
2.2. Okul-aile ve yerel halkla işbirliğini geliştirme yollarına örnekler verir.	x	x	x				
2.3. Okul-aile ve yerel halkla işbirliği sağlamada bölge halkının ihtiyaçlarını dikkate almanın önemini fark eder.	x	x					
2.4. Okul paydaşlarıyla işbirliği kurmanın önemini fark eder.	x	x					
2.5. Yetersiz okul-aile işbirliğinden kaynaklanan problem durumunu analiz eder.			x				
2.6. Analiz edilen problemi çözmek için gerekli çözüm yolunu belirler.			x				
2.7. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumluluklarını açıklar.				x	x		x
2.8. Gelen ve giden evrakların kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktaları açıklar.						x	x

İkinci eylem planının ilk dersine dikkat çekme amacıyla “Toplum içinde yalnız bir okulda mı, yoksa toplumun okulu olan bir okulda mı görev yapmak isterdiniz? Neden?” sorusu ile giriş yapılmıştır. Bu soru üzerine öğretmen adaylarının görüşleri alındıktan sonra ön bilgileri yoklamak adına aile katılımı ve okul-aile işbirliği ile ilgili derse giriş niteliğinde sorulara yer verilmiş ve hedeften haberdar edilerek gelişme bölümüne geçilmiştir.

Gelişme bölümünde okul-aile işbirliğinin tanımı üzerine kısa bir bilgi verildikten sonra önemi ile ilgili alan yazında yer alan araştırma sonuçları üzerinde durulmuştur. Kazanım 2.1, 2.2, 2.3 ve 2.4 için yararlanılan araştırmalar dersten bir hafta önce fotokopi birimine teslim edilmiş ve öğrencilerin temin etmeleri sağlanmıştır. Devam eden süreçte okul-aile işbirliğini ve aile katılımını engelleyen etmenlerin neler olabileceği tartışılmış ve konu yine alan yazında yer alan çalışma sonuçlarıyla desteklenerek bütüncül olarak ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının aile katılımını ve okul-aile işbirliğini sağlama sürecinde kırsal kesimde olmanın avantajlarının neler olabileceğini düşünmelerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Sürecin devamında “nüfus sayısının azlığı, aynı iş koluna ait mesleklerde çalışan ebeveynler, akrabalık ve büyük yerleşim yerlerine olan uzaklık” gibi özelliklerin sağladığı avantajlara vurgu yapılmıştır.

Süreçte yararlanılan bir diğer etkinlik video gösterimi olmuştur. Kazanım 2.2, 2.3 ve 2.4’e yönelik derlenen haber videosunda 2012 yılında ‘Yılın mesleğinde fark yaratan öğretmen’, 2014 yılında “Dünyanın en iyi ilk 50 öğretmeninden biri” seçilen ve birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda görev yapan Dilek Livaneli adlı öğretmenin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının Dilek Öğretmenin mücadelesini dikkate alarak okul-aile ve yerel halkla işbirliğini sağlamada başvurduğu yolları belirlemeleri istenmiştir.

İlk hafta dersin sonuç bölümünde konuyla ilgili genel bir özetleme yapıldıktan sonra öğretmen adaylarına yetersiz okul-aile ve yerel halkla işbirliğinden kaynaklanan problem durumu içeren Ölçme Aracı 2 dağıtılmış ve yanıtlamaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğretmen adaylarının kazanım 2.5 ve 2.6’ya ulaşmaları, bu süreçte kazanım 2.1 ve 2.2’e yönelik edindikleri bilgilerden yararlanmaları hedeflenmiştir.

Beşinci haftanın kazanım 2.7 için “Çalışma Yaprağı 5.1 ve 5.2” hazırlanmıştır. Çalışma Yaprağı 5.1 derse giriş niteliğinde hazırlanan ve öğretmen adaylarının grup çalışması gerçekleştirerek yanıtlamaları planlanan bir etkinliktir. Bu etkinlik için

öncelikle öğretmen adaylarından 6-7 kişilik grup düzenine geçmeleri istenmiştir. Oturma düzeninin sağlanmasıyla derse geçiş yapılmıştır.

Dikkat çekme etkinliği olarak öğretmen adaylarından birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdür yetkili öğretmen olarak görev yaptıklarını hayal etmeleri istenmiş ve “Müdür yetkili bir öğretmen olarak sizce görev ve sorumluluklarınız neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının soru üzerinde fikir alış-verişi yaparak düşünmeleri ve Çalışma Yaprağı 5.1’i bu kapsamda doldurmaları söylenmiştir. Yeterli süre verildikten sonra tüm grup temsilcilerinden yanıtlar alınmış ve bu etkinliğe tekrar geri dönecekleri belirtilerek bilgi sunumuna geçilmiştir.

Dersin gelişme bölümünde müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgi sunumu gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarından dersin başında belirttikleri görev ve sorumlulukları bu kapsamda yeniden değerlendirmeleri istenmiştir. Devam eden süreçte EK-22’de bir boyutu verilmiş olan Çalışma Yaprağı 5.2 için istasyonlar oluşturulmuştur. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumluluk alanlarını temsil eden dört istasyonda öğretmen adaylarının grup şeklinde çalışması sağlanmıştır. İstasyon tekniğinin ilkleri de dikkate alınarak uygulanan bu sürecin devamında ortaya çıkan ürünler paylaşılmış ve değerlendirilmiştir. Gerekli dönüt ve düzeltmeler verildikten sonra ders özetlenerek bitirilmiştir.

İkinci döngünün son haftası olan altıncı hafta, kazanım 2.8 ve 2.9’a yönelik planlanmıştır. Dersin giriş bölümünde dikkat çekme amacıyla öğretmen adaylarına “Birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdür yetkili olarak görev yaptığınızı ve dönem sonunda öğrencilere vereceğiniz karneleri temin etmeniz gerektiğini hayal edin. Böyle bir durumda nasıl bir yol izlediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Konuyla ilgili tüm görüşler alındıktan sonra öğretmen adayları gelen ve giden yazıların biçimsel özellikleri ile kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktalar hakkında bilgi sahibi olacakları yönünde hedeften haberdar edilmiş ve gelişme bölümünde resmi yazı örneklerinden de faydalanılarak gerekli bilgi sunumu gerçekleştirilmiştir. Devam eden süreçte öğretmen adaylarına resmi yazı örnekleriyle birlikte Çalışma Yaprağı 6.1 dağıtılmıştır. Bu çalışma yaprağının yanıtlanabilmesi için öğretmen adaylarının gelen ve giden evrakların kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktaları işe koşmaları gerekmektedir. Gerekli süre verildikten sonra yanıtlar değerlendirilmiş ve ders özetlenerek sonuçlandırılmıştır.

Beşinci ve altıncı haftada kazanımların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek için altıncı hafta son ders saatinde öğretmen adaylarına Ölçme Aracı 3 dağıtılmıştır. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları ile resmi yazışma konularına yönelik

edilmesi gereken noktalar konusunda edindiği bilgileri önemli görmüş ve bu konudaki görüşünü yapılan ara görüşme esnasında şu cümlelerle ifade etmiştir:

...İşimize yarayabilecek şeyler hani böyle ıvır zıvır şey görmüyoruz. ...Bunları muhakkak kullanacağız hani o şeyleri laf olsun diye değil o etkinlikleri mesela ben dosyamda şey yaptım; hani ders için size de lazım olduğu için değil sadece ben ileride de o evrak hazırlama olsun falan ben yararlanacağımı düşünüyorum o bilgilerden (Ara Görüşme, Doğan, s. 3-8).

Öğrenme-öğretme süreci kategorisinde yer alan ve en fazla belirtilen olumlu durum süreçte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması olmuştur. Öğretmen adayı Barış ve Aydın yapılan ara görüşmelerde bu durumla ilgili memnuniyetlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Dersin öğrenme öğretme süreci dediğim gibi düz anlatım olmadığı için gayet etkili yani önce bilgileri veriyorsunuz önden işimize yarayacak sonra etkinliklerle destekliyoruz, örnek olaylar oluyor, videolar, bunlar dikkatimizi çekiyor dinliyoruz sonra buna göre yorum yapıyoruz yani. Düz anlatım olsaydı yine dinlemezdik belki, yaparak yaşayarak öğrendiğimiz için gayet iyi (Ara Görüşme, Barış, s.4).

...yani dersler güzel geçiyordu mesela sizin uyguladığınız, farklı teknikler uyguluyordunuz. Mesela istasyon tekniğini uygulamıştınız hatırladığım kadarıyla müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumluluklarında. Bunlar bizi aktif hale getiriyordu biz katılıyorduk yani derslere, bu yönden gayet güzel geçiyordu. ... Mesela gurup çalışmaları yapıyorduk buda eğlenceli oluyordu birlikte tartışarak yani arkadaşlarla birlikte kendi görüş alış verişinde bulunduğumuz zaman birbirimize hem orada yardımcı oluyoruz hem de sizinle, siz gelip bizimle özel ilgileniyordunuz birkaç yerde mesela yardımcı oluyordunuz bunlar gayet iyi şeylerdi yani. (Ara Görüşme, Aydın, s.5).

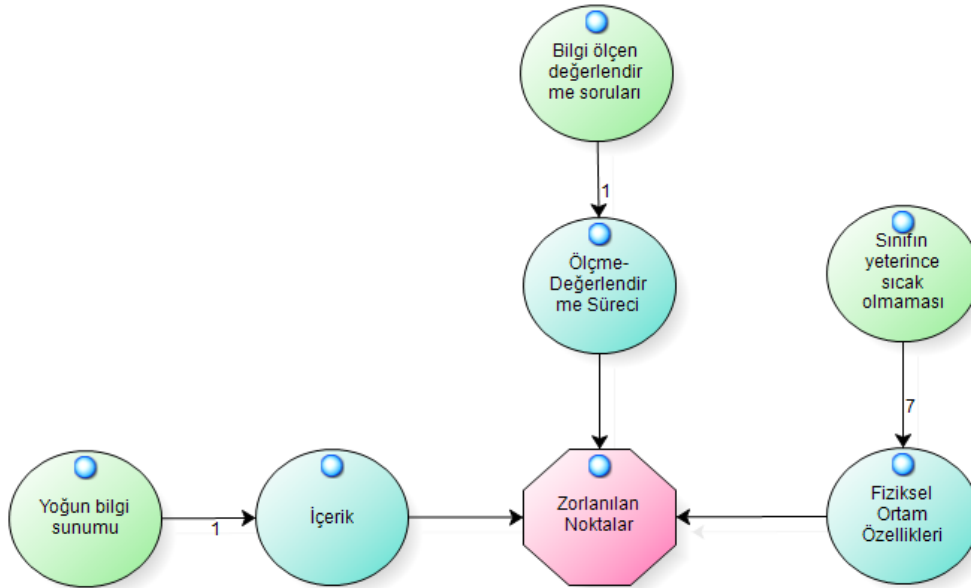
İkinci döngü sürecinde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde hem gözlemci hem de öğretmen adayları tarafından en fazla vurgulanan nokta kullanılan değerlendirme yapılarının bilginin kalıcılığına hizmet etmesi olmuştur. Gözlemci bu konudaki görüşünü notlarında “Değerlendirme yapıları amacına uygun ve ilgi çekiciydi” (Gözlemci Değerlendirme Notları, 7 Mart 2016) şeklinde ifade ederken odak öğretmen adayı Barış ara görüşme esnasında düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Ara ara dediğim gibi vize niteliğinde üzerinde puanlarında olduğu değerlendirmeleri yaptığımızda ciddi anlamış yani onu doldurabildik yani bizim için verimli olduğunu anladık, hiç olmazsa bir yorum getirebiliyoruz yani nasıl yapılacağına dair, bunlar iyiydi. (Ara Görüşme, Barış, s.6).

Döngü sürecinde sınıf ortamı psikolojik açıdan değerlendirildiğinde katılımcılar çoğunlukla “olumlu sınıf iklimine sahip” (f:10) bir ortamın hâkim olduğunu vurgulamışlardır. Gözlemci bu durumu 7 ve 14 Mart 2016 tarihli gözlemci değerlendirme notlarında “Öğrencilerin diğer derslerde de olduğu gibi görüşlerini açık ve özgür bir biçimde dile getirdiklerini gözlemledim” (Gözlemci Değerlendirme Notları, 7 – 14 Mart 2016) şeklinde ifade ederken araştırmacı-uygulayıcı olarak benim de 28 Mart 2016 tarihli günlükte duygu ve düşüncelerimi şu şekilde not ettiğim görülmektedir:

...Anlamadıkları bir nokta olduğunda bunu rahatça sorduklarını görmek, birbirleriyle fikir alışverişi yaparak ve tartışarak sürece katılmaları yaptığım için sınıf içi psikolojik ortam boyutunda işe yaradığını hissetmemi sağladı (Araştırmacı Günlüğü, 28 Mart 2016).

Katılımcıların süreçte zorlanılan noktalara ilişkin görüşleri bütüncül olarak değerlendirilmiş ve ulaşılan kategoriler ve kodlar Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 22. İkinci döngü sürecinde zorlanılan noktalar

Şekil 22 incelendiğinde zorlanılan noktaların “içerik, ölçme-değerlendirme süreci ve ortamın fiziksel özellikleri” kategorilerinde ortaya çıktığı görülmektedir. İçerik kategorisinde bilgi sunumunun yoğun olması dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmen adayı Ebru 7 Mart 2016 tarihli yansıtıcı değerlendirme formunda bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

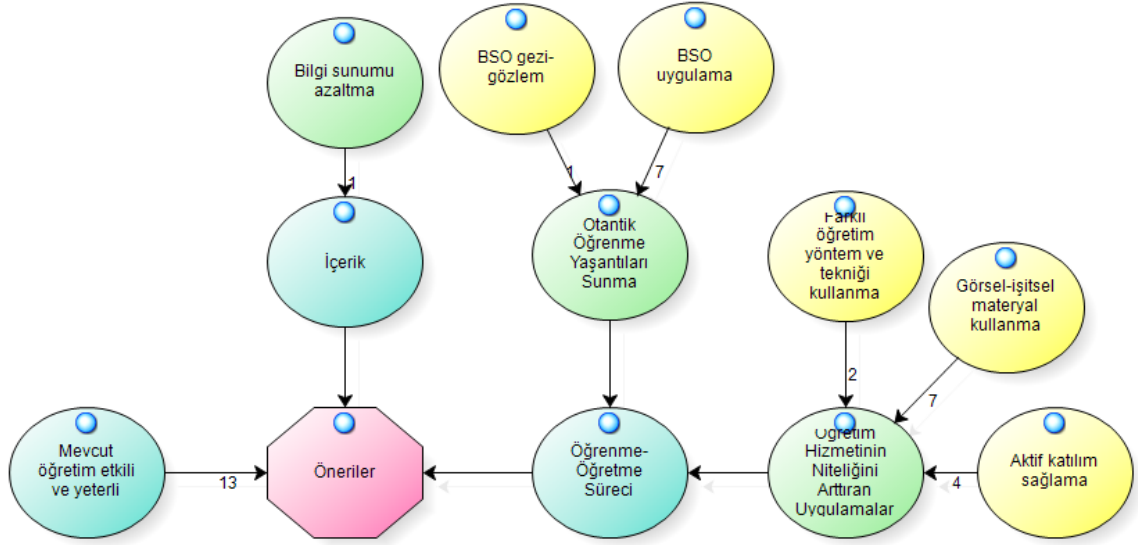
Dersin başında verilen teorik kısmın uzun sürmesi süreci sıkıcı kıldı (YDF, 7 Mart 2016, Ebru).

Döngüde yer alan ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili değerlendirme yapılarında yer alan ve bilişsel alanın ilk iki basamağına yönelik hazırlanan (hatırlama, anlama) soruları yanıtlamakta zorlandığını belirten odak öğretmen adayı Ahsen, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

...Şöyle hocam normalde uygulama tarzında verilirse az çok yapıyoruz da direkt bilgi istendiğinde ister istemez aklımıza gelmiyor hani ben en son değerlendirme yaptığınızda hani biliyorum ama hani yorumlayamıyorum. Mesela çok iyi anladım ama direkt bilgi istenince cevap veremiyoruz çünkü hani öyle bir uygulama tarzı oldu ki direkt bilgiye yönelik değildi yani o yüzden biraz zor gibi geliyor (Ara Görüşme, s.6).

Öğrenme ortamı fiziksel özellikler açısından değerlendirildiğinde bu döngünün ilk haftasında kaloriferlerin yanmaması ve klimaların yetersiz gelmesi nedeniyle sınıf ortamının yeterince ısınmamasının süreci zorlaştırdığı belirlenmiştir. Öğretmen adayı Fulya sınıfın soğuk olması nedeniyle derse odaklanamadığını yansıtıcı değerlendirme formunda “sınıf soğuk olduğu için bu hafta derse odaklanmakta zorlandım” (YDF, 7 Mart 2016, Fulya) şeklinde ifade etmiştir.

İkinci döngü sürecinde ve sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelebilmek, daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek ve desenlenen öğretim programının etkililiğini arttırabilmek adına katılımcıların dile getirdiği öneriler Şekil 23’de sunulmuştur.



Şekil 23. İkinci döngü sürecinde derse ilişkin öneriler

Şekil 23 incelendiğinde öğretmen adayları, gözlemci ve araştırmacı-uygulayıcı tarafından programın içerik ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerilerde bulunduğu, bunun yanı sıra mevcut öğretimin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının da olduğu (f:13) belirlenmiştir. Öğretmen adayı Sinan 14 Mart 2016 tarihinde yansıtıcı değerlendirme formunda “Daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapardınız?” sorusuna:

Dersi bu şekilde işlememizin yeterince kalıcı olduğunu düşünüyorum. Daha fazla bir şey yapmamıza gerek olduğunu düşünmüyorum (YDF, 14 Mart 2016, Sinan).

şeklinde yanıt vererek mevcut öğretimin yeterli olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı Ceyhun 14 Mart 2016 tarihli yansıtıcı değerlendirme formunda içerikle ilgili teorik bilgi sunumunun azaltılması gerektiği yönündeki önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenmelerin daha kalıcı olması için teorik bilgileri fazlaca yüklemeyi bırakıp bunları gözlem ve uygulama eşliğinde zenginleştirirdim (YDF, 14 Mart 2016, Ceyhun).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenilenleri gerçek yaşama transfer etme ve yerinde gözlemlemeye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullara giderek orada öğretmenlik uygulaması yapılması gerektiğini düşünen Aslı bu düşüncesini ara görüşmede şu şekilde ifade etmiştir:

Ben diğer dersler içinde hep söylüyorum yani bize öğretilenleri evet öğreniyoruz ezberliyoruz ya da her neyse ama gerçek hayat bu şekilde değil, zaten bunu stajda deneyimleyebiliyoruz birçok anlamda. Yani her ne kadar yoğun olduğumuz için aslında böyle bir şey söylemek istemesem de, bütün öğrendiklerimizi deneyimleyebileceğimiz fırsatların olması gerektiğini düşünüyorum. Biz mesela stajda evet müdürlerle konuşuyoruz ama ne konuşuyoruz, çevreyle iletişiminiz nasıl, öğrencilerle iletişiminiz nasıl, öğretmenlerinizle ilgili sıkıntılarınız var mı yok mu, bunlar çok yani değişken şeyler ve asıl iş değil yani. Onları öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum çünkü bizi bekleyen onlar, burada gördüğümüz kitabi bilgiler değil (Ara Görüşme, Aslı, s.5-7).

Öğretmen adayı Aydın da benzer görüşünü yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde belirtmiştir:

Öğrencileri bir birleştirilmiş sınıfla götürerek doğrudan gözlem ve öğretmenle görüşmesini sağladım. Bu biraz zor bile olsa bir defalığına bile olsa yapardım (YDF, 07 Mart 2016, Aydın).

Öğretim hizmetinin niteliğini artırma kategorisinde yer alan “farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanma, görsel-işitsel materyal kullanma, aktif katılım sağlama” kodlarının öğretmen adayları tarafından tekrar edilmesi dikkat çekici bulunmuştur. Çünkü birinci döngüden elde edilen yansımalar sonucunda ikinci döngüye video gösterileri eklendiği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlandığı ve aktif katılımdan memnun olduğunu belirten katılımcı sayısının arttığı (f:11) görülmektedir. Bu durum katılımcıların süreçte kullanılan görsel-işitsel öğelerden keyif aldıkları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile aktif katılımı arttırdıkları ve bu nedenle bu öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayı Feyza'nın yansıtıcı değerlendirme formundaki görüşünün bu düşünceleri desteklediği düşünülmüştür.

Grup etkinlikleri, farklı etkinlikler bunlar güzel oluyor aslında. Daha fazla materyal etkinlik sunulabilir (YDF, 7 Mart 2016, Feyza).

4.2.2.İkinci Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci

Genel olarak değerlendirildiğinde Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi konularının ele alındığı ikinci döngü sürecinde; öğretim programının içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşlerin

hâkim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sürecin verimliliği ve öğrenmenin kalıcılığı açısından, bazı noktalarda zorlanıldığı ve daha verimli bir öğrenme-öğretme süreci için bir takım önerilerin getirildiği belirlenmiştir. Döngünün değerlendirme ve yansıtma adımları sonucu ortaya çıkan ve sonraki eylem planlarının yeniden düzenlenmesinde dikkate alınan kararlar şu şekilde özetlenmiştir:

- Bilgi sunumunun etkinliklerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi
- BSO gözlem ve uygulama planının öğretmen adayları ile paylaşılması
- Bilişsel alanın üst basamaklarına yönelik değerlendirme sorularına yer verilmesi
- Öğretmen ve müdür yetkili öğretmenlerle görüşmelerin yapılması

İkinci döngünün Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği boyutunda, teorik temelli ders işlenmesinin ve yoğun bilgi sunumunun öğretmen adaylarının derse olan ilgilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde ölçme-değerlendirme boyutunda bilgi ölçen değerlendirme sorularına yer verilmesinin, öğretmen adayları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesi ve öğrenilenleri uygulamaya dönüştürebildikleri bir öğretim sürecine ihtiyaç duymaları nedeniyle gelecek eylem planları oluşturulurken bilgi sunumunun etkinliklerle bütünleştirilerek verilmesine ve bilgiyi kullanabilecekleri bir değerlendirme sürecinin planlanmasına karar verilmiştir.

İkinci döngü sürecinde ve yapılan ara görüşmelerde öğretmen adayları tarafından, bu dersin bir “gözlem (f:1) ve uygulama (f:8)” sürecinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut durumun belirlenmesi aşamasında da ortaya çıkan bu öneri öğretim programının desenlenmesi aşamasında dikkate alınmış ve üçüncü döngüde birleştirilmiş sınıflarda gözlem etkinliğine, dördüncü döngüde birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik uygulamasına yer verilmesi kararlaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıfı soğuk bulmaları, 7 Mart 2016 tarihinde merkezi sistemde yaşanan bir kesinti nedeniyle kaloriferlerin yanmamasından ve klimanın bu süreçte ısıtma konusunda yetersiz kalmasından kaynaklanmıştır. Devam eden süreçte benzer bir problem yaşanmamıştır.

Yansıtma sürecinin diğer bir boyutunda, bir bölümü EK-23'te verilen Ölçme Aracı 2 ve 3'e geribildirimler verilmiş ve ikinci eylem planına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ölçme Aracı 2 ve 3'e verilen geribildirimler doğrultusunda

öğretmen adaylarının her soru için ortalama puanları hesaplanmış Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmen Adaylarının İkinci Döngü Değerlendirme Sonuçları

Ölçme Araçları	Sorular	Puan Değerleri	Puan Ortalamaları (X)	Başarı yüzdesi %
ÖA-2	1.Soru	34 puan	21	62
	1.Soru	16 puan	14	87.5
ÖA-3	2.Soru	20 puan	12	60
	3.Soru	30 puan	20	67

Tablo 15’te yer verilen Ölçme Aracı 2 ve 3 sonuçlarına göre öğretmen adaylarının “müdür yetkili öğretmenin sorumlu olduğu hizmet alanları” ile ilgili kazanımlara büyük oranda ulaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte gelen-giden resmi evrak özellikleri ve okul-aile ve yerel halkla işbirliği konularında bazı öğrenme eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gözlem” etkinliği sürecinde öğretmen adaylarının müdür yetkili öğretmenle yapacakları görüşmeye bu konuları da kapsayıcı nitelikte sorulara yer verilmesine karar verilmiştir.

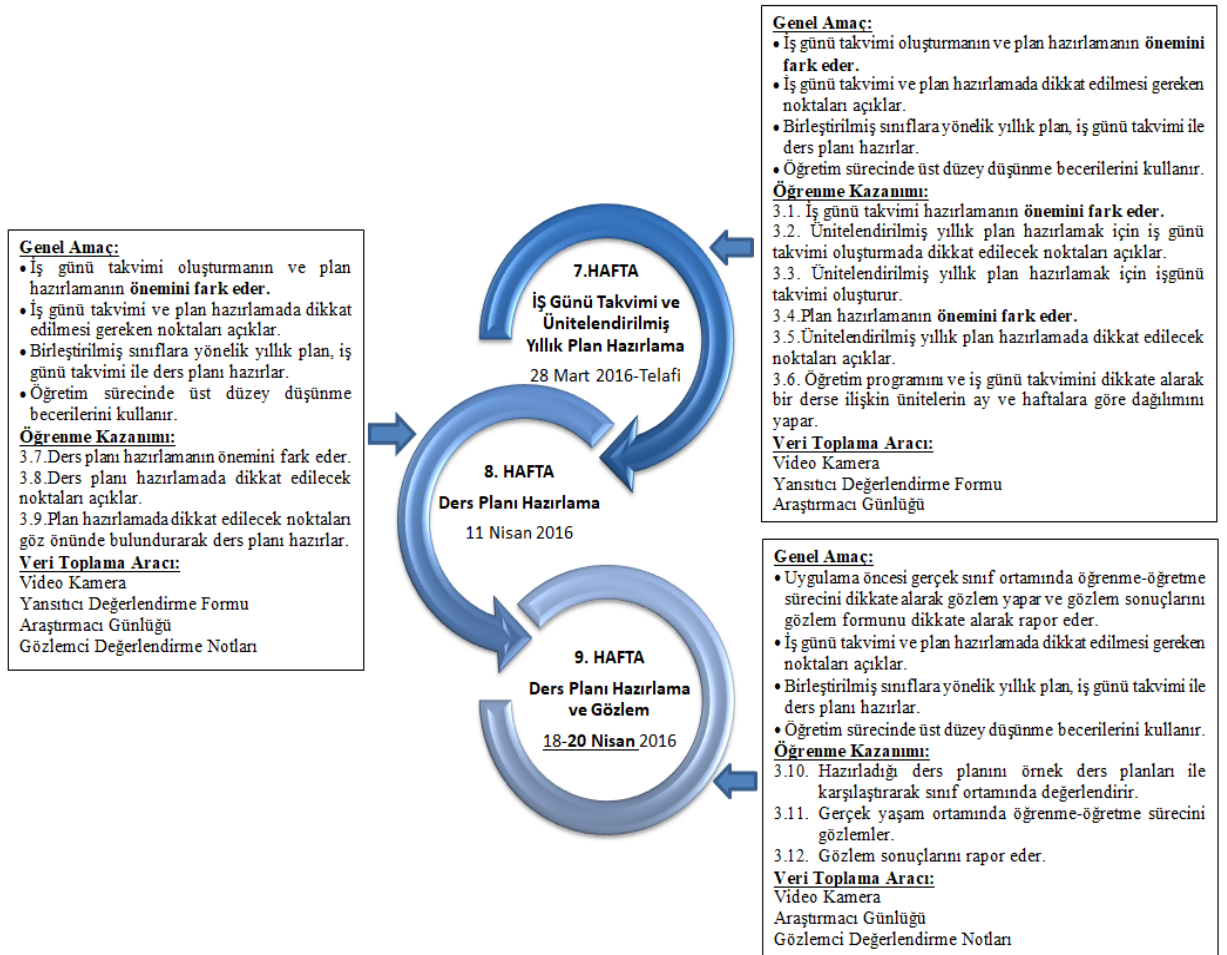
4.3.Üçüncü Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem

Üçüncü eylem planı “Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem” konularını içermektedir. Buna göre üçüncü eylem döngüsünde öğretmen adaylarının duyuşsal alan kapsamında iş günü takvimi oluşturmanın ve plan hazırlamanın önemini fark etmeleri amaçlanırken, bilişsel alan kapsamında iş günü takvimi ve plan hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamaları, birleştirilmiş sınıflara yönelik yıllık plan, iş günü takvimi ile öğretmenli ve ödevli derslere yönelik günlük plan hazırlamaları, uygulama öncesi gerçek sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini dikkate alarak gözlem yapıp, gözlem sonuçlarını rapor etmeleri ve öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları amaçlanmıştır.

4.3.1. Üçüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci

Üçüncü döngü altı ders saatini ve bir gözlem etkinliğini kapsamaktadır. 21 Mart'ta başlaması planlanan döngü, önceki haftalarda iptal edilen dersler nedeniyle 28 Mart'ta başlamıştır. 4-9 Nisan ara sınav haftası olduğu ve bu hafta ders işlenmediği için üçüncü eylem planı 18 Nisan 2016 tarihinde sonlandırılmıştır. Öğretim programının desenlenmesi sürecinde üniversitenin 2015-2016 Eğitim- Öğretim yılı akademik takvimi dikkate alındığı için ara sınav ve final sınavı tarihleri program geliştirme çalışmasının sürecini etkilememiştir.

Eylem planında yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve süreçte kullanılan veri toplama araçları Şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 24. Üçüncü eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi

Şekil 24'te yer verildiği gibi dokuzuncu hafta iki ayrı tarihi içerecek şekilde planlanmıştır. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının her hafta devam etmekle yükümlü oldukları Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında 20 Nisan 2016 tarihinde birleştirilmiş sınıflı okullarda gözlem etkinliğini gerçekleştirecek olmalarıdır.

Üçüncü eylem planı ikinci döngüde alınan kararlar işe koşularak başlamıştır. Bu doğrultuda bilgi sunumuna hizmet eden ve bilgiyi kullanmayı gerektiren çalışma ve değerlendirme yapıları hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilmesi planlanan gözlem ve uygulama süreci öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Gözlem etkinliğinde öğretmen adaylarına rehber olması amacıyla hazırlanan “Gözlem Yönergesi”nin “Öğretmen ile yapılacak görüşmede ele alınacak noktalar” bölümüne gelen-giden resmi evrak özellikleri ile okul-aile ve yerel halkla işbirliği konularına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde grup çalışması, soru-cevap, anlatım ve örnek olay yöntemleri ile gezi-gözlem ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Toplam 12 kazanımdan oluşan üçüncü eylem planına ilişkin kazanım-etkinlik matrisine Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16.

Üçüncü Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi

Kazanımlar	Video	Ç.Y.	Ö.A.	Ö.A.	Ç.Y.	Ç.Y.	Ç.Y.	Ç.Y.	Gözlem Yönergesi
		7.1	4	5	8.1	8.2	8.3	9.1	
3.1. İş günü takvimi hazırlamanın önemini fark eder.	X				X				
3.2. İş günü takvimi oluşturmada dikkat edilecek noktaları açıklar.		X	X	X					
3.3. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak için işgünü takvimi oluşturur.			X						
3.4. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamanın önemini fark eder.	X								
3.5. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.				X					
3.6. Öğretim programını ve iş günü takvimini dikkate alarak bir derse ilişkin ünitelerin ay ve haftalara göre dağılımını yapar.				X					
3.7. Ders planı hazırlamanın önemini fark eder.					X				
3.8. Ders planı hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.						X	X	X	
3.9. Plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları göz önünde bulundurarak öğretmenli ve ödevli dersler için ders planı hazırlar.							X		
3.10. Hazırladığı planı sınıf ortamında değerlendirir.							X	X	
3.11. Gerçek yaşam ortamında öğrenme-öğretme sürecini gözlemler.									X
3.12. Gözlem sonuçlarını rapor eder.									X

28 Mart 2016 tarihinde başlayan üçüncü döngünün ilk dersinde yer alan kazanımlar için Tablo 16’da belirtilen video, Çalışma Yaprağı 7.1, Ölçme Aracı 4 ve 5 kullanılmıştır. Kazanım 3.1 ve 3.4 için dersin başında öğretmen adaylarının dikkatini çekmek üzere hazırlanan “2015-2016 Çalışma Takvimi Belirlendi” adlı 1.32 dakikalık haber videosu izletilmiştir. Bu haber videosu Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2016 öğretim yılı çalışma takvimine (iş günü takvimine) ilişkin bazı açıklamalarını

içermektedir. Video izletildikten sonra öğretmen adaylarına ön bilgileri ölçmeye yönelik sorular sorularak bu konuda farkındalık yaratılmış ve öğretimin planlanmasında öncelikli role sahip olan iş günü takviminin nasıl hazırlanacağı ve bu takvimi dikkate alarak bir dersin konularının ay ve haftalara göre nasıl dağıtılacağı konusunda bilgi sahibi olacakları belirtilmiştir.

Çalışma yaprağı 7.1, 2014-2015 öğretim yılı iş günü takviminden oluşmaktadır. Öğretmen adayları bu çalışma yaprağı aracılığı ile 2014-2015 öğretim yılı başlangıç tarihini, ara tatile kadar geçen sürede resmi tatiller dâhil edilmediğinde kaç iş günü ve kaç hafta çalışıldığını, toplam iş günü ve hafta sayının ne olduğunu araştırmacı-uygulayıcının rehberliğinde belirlemişlerdir. Bu etkinlik kapsamında kazanım 3.2 dikkate alınarak iş günü takvimi oluşturmada dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır.

Kazanım 3.2, ve 3.3 için Ölçme Aracı 4 (EK-24); kazanım 3.5 ve 3.6 için Ölçme Aracı 5 (EK-25) hazırlanmıştır. Ölçme Aracı 4 aracılığı ile öğretmen adaylarından 2016-2017 işgünü takvimini oluşturmaları istenmiştir. Ölçme Aracı 5'te ise hazırladıkları 2016-2017 işgünü takvimini dikkate alarak ilkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin verilen bilgileri de dikkate alarak eğitim öğretim yılının ilk 12 haftasına yönelik ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının Ölçme Aracı 4 ve 5'e verdikleri yanıtlar incelenmek ve bir sonraki derse kadar dönüt verilmek üzere toplanmıştır.

11 Nisan 2016 tarihli sekizinci haftanın dersi değerlendirme araçlarına verilen geribildirimlerin öğretmen adaylarına dağıtılması ile başlamıştır. Öğretmen adaylarıyla geribildirimler üzerine konuşulduktan ve anlaşılmayan bir noktanın kalmadığına emin olunduktan sonra derse geçiş yapılmıştır.

Sekizinci hafta kazanım 3.7, 3.8, 3.9 ve 3.10 dikkate alınarak planlanmıştır. Ders planı hazırlama süreci, birinci döngüde yer alan “öğretmenli ve ödevli derslerin özellikleri” ile “seviye ve ilgi gruplarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken noktalar” konusunda bilgi sahibi olmayı da gerekli kılmaktadır. Birinci döngü sonunda bu konular kapsamında ortaya çıkan öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için konuya ilişkin bilgilerin ilerleyen döngülerin amaçlarına paralel bir şekilde bütünleştirilerek verilmesi kararlaştırıldığından bu derste önceki öğrenme eksikliklerini gidermek ve konuyu daha anlaşılır kılmak için birden fazla çalışma yaprağı kullanılmıştır.

Ders, öğretmen adaylarının dikkatini çekmek ve derse giriş yapmak için EK-26'da yer verilen örnek olay incelemesi (Çalışma Yaprağı 8.1) ile başlatılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı bir okula yeni atanan Birkan öğretmenin öğretim sürecinde yaşadığı problemlere

yönelik örnek olayın yer aldığı Çalışma Yaprağı 8.1 öğretmen adaylarına dağıtılmış ve Birkan öğretmenin öğretim sürecinde zorlandığı noktalar, aldığı yanlış kararlar, bu kararları verme nedenleri hakkında düşünmeleri istenmiştir. Burada amaç plan hazırlamanın önemini hissettirmektir. Örnek olaya ilişkin analiz sürecinden sonra öğretmen adayları hedeften haberdar edilerek derse geçiş yapılmıştır.

Öğretmenli ve ödevli ders planlarının hazırlanması sürecine ilişkin gerekli bilgi sunumu gerçekleştirildikten sonra öğretmen adaylarına Çalışma Yaprağı 8.2 dağıtılmıştır. Bu yaprak hem öğretmenli hem ödevli ders planını değerlendirmek amacıyla hazırlanan iki rubrikten ve iki ders planından (biri öğretmenli biri ödevli olmak üzere) oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından bu planları grup çalışması şeklinde incelemeleri ve ilgili rubrikleri kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte ders planlarını incelerken “ders planında yer alması gereken bölümler ve özellikleri” ile “birleştirilmiş sınıflara yönelik ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalar”ı dikkate almaları gerektiği belirtilmiştir. Örnek ders planlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi aşaması tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçlar ve anlaşılmayan noktalar paylaşılmış, gerekli dönüt ve düzeltmeler verildikten sonra ders, özetlenerek sonlandırılmıştır. Dersin sonunda öğretmen adaylarına Çalışma Yaprağı 8.3 grup çalışması ödevi olarak verilmiştir. Burada öğretmen adaylarından en az üç en fazla altı kişiden oluşacak şekilde bir grup oluşturmaları ve çalışma yaprağında belirtilen yönergeyi dikkate alarak ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan ders planlarının bir sonraki derse kadar dönüt verilebilmesi ve bir sonraki ders saatinde incelenebilmesi açısından 15 Nisan 2016 Cuma günü saat 17.00’a kadar mail olarak iletilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dokuzuncu haftanın başladığı 18 Nisan tarihinde gerçekleştirilen ders, kazanım 3.9, 3.10, 3.11 ve 3.12’i kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bu ders öncelikle öğretmen adayları tarafından grup çalışması şeklinde hazırlanan ders planlarının incelenmesi ile başlamıştır. Her bir öğretmen adayına plan sayısı kadar Çalışma Yaprağı 9.1 (EK-27) dağıtılmış ve sınıf ortamında sunulan planları, sunum süresince Çalışma Yaprağı 9.1’i dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece öğretmen adayları, hem birden fazla öğretmenli ve ödevli ders planı örneği görmüş hem de ders planı hazırlamada dikkat edilecek noktaları pekiştirme fırsatı bulmuşlardır. Ders planlarının sunumundan sonra öğretmen adaylarının değerlendirmeleri alınmış, eksik ve yanlış öğrenmeler giderildikten sonra araştırmacı-uygulayıcının incelenen ders planı için verdiği dönüt ve düzeltmeler de paylaşılarak plan incelemesi süreci sonlandırılmıştır. EK-28’de

öğretmen adaylarından Canan'ın, hazırladıkları ders planını sınıf ortamında paylaşma anına yer verilmiştir.

Dersin ikinci bölümünde öğretmen adaylarına 20 Nisan 2016 Çarşamba günü Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında, daha önce araştırmacı-uygulayıcı tarafından belirlenen birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirecek gözlem etkinliği hakkında bilgi verilmiştir. Dersi takip eden 10. 11. ve 12. haftada aynı okullarda birer ders saati uygulama yapacaklarından, hem gözlem hem de uygulama etkinliği için dikkat etmeleri ve yerine getirmeleri gereken noktaları içeren “Gözlem-UygulamaYönergesi” (EK-29) dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

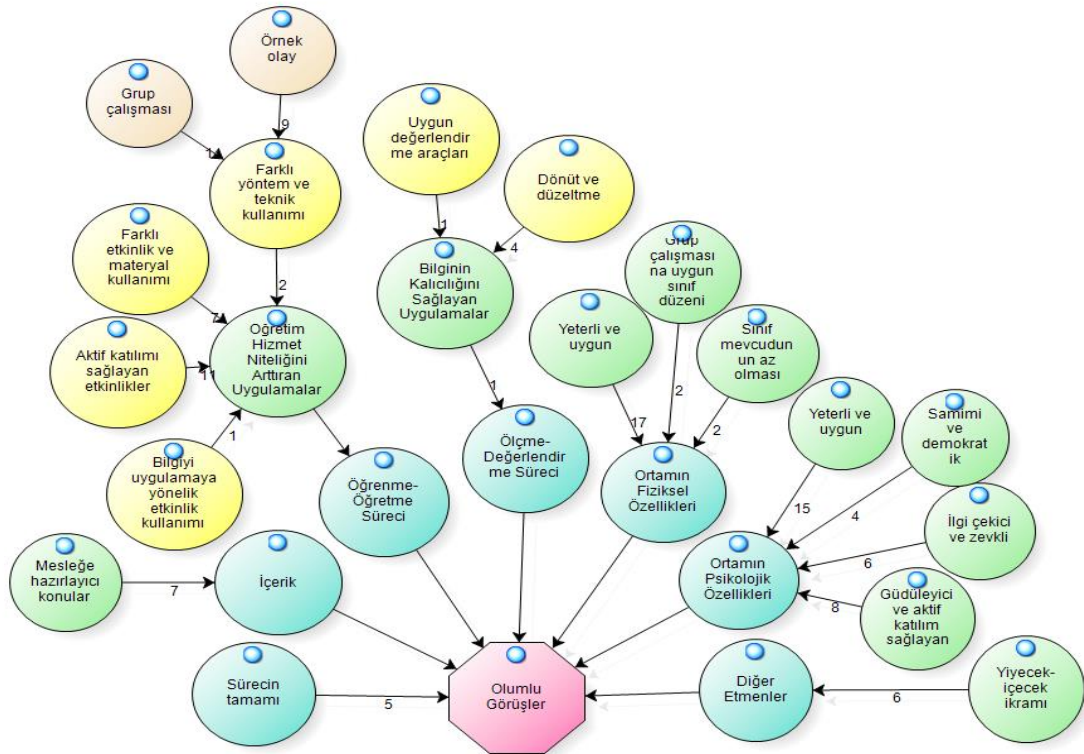
Gözlem: Gözlem ve uygulama için belirlenen birleştirilmiş sınıflı okulların hepsi iki derslikli okullardır. Adana ili merkez ilçelere bağlı ve tek öğretmenli birleştirilmiş sınıfların sayısının oldukça sınırlı olması ve diğer okullara nazaran merkezden daha uzak olmaları nedeniyle iki derslikli okullar tercih edilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (EK-16) alındıktan sonra bu okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve süreçle ilgili kendilerine bilgi verilmiştir.

20 Nisan 2016 Çarşamba günü öğretmen adaylarıyla saat 07.30'da üniversite girişindeki otoparkta buluşulmuştur. Hazırlanan Gözlem Planı (EK-29.6) doğrultusunda öğretmen adaylarına gidecekleri okullar ve gerçekleştirecekleri gözlem ile ilgili gerekli bilgiler tekrar kısaca belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamının geldiğinden emin olduğunda servislere binilmiş ve yola çıkılmıştır.

Gözlem etkinliği, her öğretmen adayının her sınıf grubunda ve “öğretmenli, ödevli ve serbest zaman” derslerinin tamamında gözlem yapabilmeleri için iki döngüde gerçekleştirilmiştir. Buna göre birinci ve ikinci sınıf grubunda üç farklı derste gözlem yapan öğretmen adayları kalan üç saatte, üçüncü ve dördüncü sınıf grubunda gözlem yapmışlardır. Gözlem sürecinde müdür yetkili öğretmen ile görüşmeler de gerçekleştiren öğretmen adayları, aldıkları notları gözlem raporuna ekleyerek dönem sonunda portfolyo dosyası içinde teslim etmişlerdir. Öğretmen adayının gözlem ve görüşme raporu örneğine EK-30'da yer verilmiştir. Bu etkinlik hem öğretmen adaylarında birleştirilmiş sınıflı okullara ilişkin bir farkındalık kazandırmak hem de öğretmenlik uygulaması için bir ön hazırlık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda gözlem yapmaları ve buradaki öğretmenlerle, hazırlayacakları ders planına ilişkin fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Böylece öğretmen adayları uygulama yapacakları ders ve kazanım ile ilgili

bilgi alma fırsatı edinmişlerdir. Sürecin sonunda kendilerinden 23 Nisan 2016 Cumartesi günü saat 17.00'e kadar, hazırladıkları ders planlarını araştırmacı-uygulayıcıya iletmeleri istenmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı incelediği ders planlarının her birine geribildirim vermiş ve 25 Nisan Pazartesi günü öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır.

Gözlem etkinliği ile sona eren üçüncü döngü sürecine ait gözlem kayıtları, yansıtıcı değerlendirme formları, araştırmacı günlükleri, gözlemci değerlendirme notları incelendiğinde sürecin işleyişine ilişkin elde edilen bulgular; derse ilişkin olumlu görüşler, süreçte zorlanılan noktalar ve öneriler kategorileri altında bir araya getirilmiştir. Üçüncü döngüye ilişkin olumlu görüşler Şekil 25'te sunulmuştur.



Şekil 25. Üçüncü döngüye ilişkin olumlu görüşler

Şekil 25 incelendiğinde döngüye ilişkin olumlu görüşlerin öğretim programının boyutları, ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri ile diğer etmenler etrafında toplandığı bunun yanı sıra sürecin tamamını etkili ve yeterli bulduğunu belirten katılımcıların olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayı Hülya içerik kategorisinde mesleğe hazırlayıcı nitelikte konuların işlenmesine ilişkin görüşünü yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde yer vermiştir:

İleride birleştirilmiş bir sınıfım olursa bu hazır olan takvimleri kendime uygun bir şekilde ayarlayabilmem için gerekli bilgiler edindim (YDF, 28 Mart 2016, Hülya).

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili ortaya çıkan alt kategoriler ve kodlar incelendiğinde katılımcıların üçüncü döngüde “farklı etkinlik ve materyal kullanılmasını (f: 7), örnek olay (f: 9) ve grup çalışması (f: 1) içeren farklı yöntem ve tekniklerin tercih edilmesini (f: 2), aktif katılım ve bilginin uygulanmasını gerektiren etkinliklere yer verilmesini olumlu buldukları belirlenmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı olarak süreçte aktif katılımın olmasından duyduğum memnuniyeti araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

Bu haftaki dersi diğer haftalarla kıyasladığımda hem içeriğin çok yoğun olmaması hem de öğretmen adaylarının sürece katılımı bana çok iyi hissettirdi (Araştırmacı Günlüğü, 11 Nisan 2016).

Bu durum gözlemcinin de dikkatini çekmiş ve düşüncelerini gözlemci değerlendirme notlarına şu ifadelerle yansıtmıştır:

Örnek olay ve soru-cevap yöntemleri ile katılımın arttığını gözlemledim. Özellikle bilgi sunumu sırasında bile öğrenciler sorularıyla sürece katıldı (GDN, 11 Nisan 2016).

İkili gruplar halinde gerçekleştirilen ders planlarına yönelik soru-cevap ve tartışmalar aracılığıyla katılımın arttığını gözlemledim (GDN, 18 Nisan 2016).

Bilginin uygulanmasını gerektiren etkinliklerin kullanıldığını belirten gözlemci bu görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

İlerleyen zaman diliminde doldurulan çalışma yaprağı tam bir alıştırma niteliğindedir. Öğrenciler bu yaprağı doldurdular ve bir anlamda örnek plan oluşturdular. Gerçekleştirilen grupla çalışma etkinliğinde verilen iki ders planı örneği ve rubrik konuyu pekiştirmelerine yardımcı oldu (GDN, 11 Nisan 2016).

Ölçme-değerlendirme süreci kapsamında yer alan olumlu görüşler; dönüt ve düzeltmelere yer verme ile uygun değerlendirme araçlarının kullanılmasına yönelik olmuştur. Gözlemcinin dönüt ve düzeltme verilmesiyle ilgili değerlendirmesi notlarında şu şekilde yer almıştır:

Öğrenciler tarafından hazırlanan ders planının değerlendirdiği bu bölümde öğretim elemanının tek tek geribildirim vermesi değerlendirme sürecini etkili hale getirdi ve eksiklerin giderilmesini sağladı (Gözlemci Değerlendirme Notları, 18 Nisan 2016).

Gözlemci ve öğretmen adayları tarafından belirtilen bu durum 18 Nisan 2016 tarihinde, öğretmenli ders planının değerlendirilmesi aşamasında, şu diyalog ile örneklendirilebilir:

A-U: ... Değerlendirme kısmında çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir değerlendirme yaprağı dağıtmışsınız. O testi de kılavuz kitaptan mı aldınız? Soruları?

Evin: yok hocam internetten bulduk.

A-U: Bütün soruları tek tek incelemeyeceğim ama genel anlamda baktığımızda bu araç uygun değil. Kazanımla ilgisiz sorulardan oluşan bir test çünkü. Uygun olan birkaç soru var ama maalesef kapsam geçerliliği olmayan bir araç. O yüzden değerlendirme süreci yeterli değil, uygun değil yani kazanımına (Gözlem, 18 Nisan 2016).

Ortamın fiziksel özellikleri kategorisinde bazı öğretmen adayları sınıf mevcudunun az olmasından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Bu durum 28 Mart pazartesi günü öğleden sonra gerçekleştirilen telafi dersine öğretmen adaylarının tamamının katılamaması nedeniyle gelişmiştir. Bunun yanı sıra grup çalışmasına uygun sınıf düzeninin sağlandığını belirten gözlemci düşüncesini notlarında şu şekilde ifade etmiştir:

Diğer derslerde yaşanan grupla oturma düzenine ilişkin sıkıntının da büyük ölçüde ortadan kalktığını söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 11 Nisan 2016).

Bu bulgu aynı zamanda birinci döngüde zorlanılan nokta olarak ortaya çıkan ve iyileştirilmesi önerilen grupla oturma düzenine ilişkin sorunun giderildiğini göstermektedir.

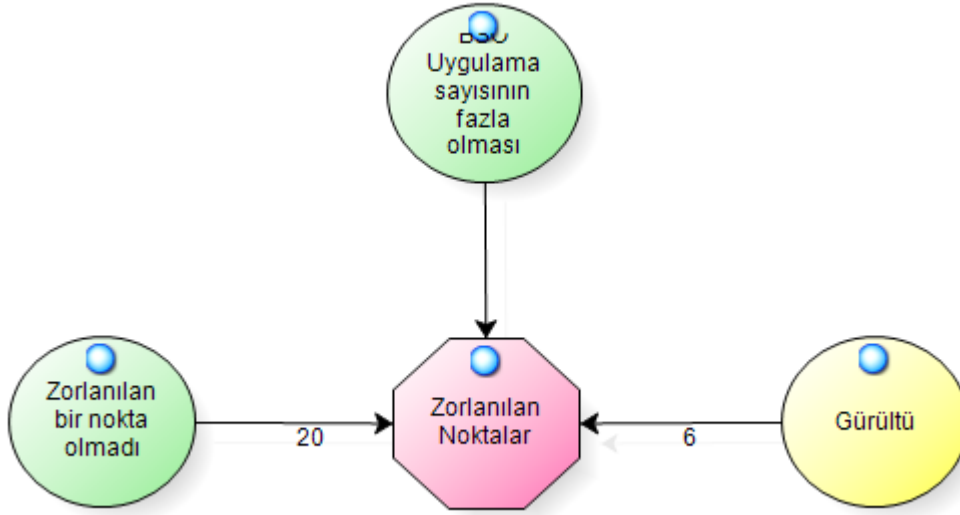
Ortamın psikolojik özellikleri ile ilgili öğretmen adaylarının büyük bir kısmı “yeterli ve uygun” bir ortamın sağlandığını belirtirken bazı öğretmen adayları güdüleyici ve aktif katılımı destekleyici (f:8), ilgi çekici ve zevkli (f:6), samimi ve demokratik (f:4) bir ortamın oluşturulduğunu da belirtmişlerdir. Güdüleyici ve aktif katılımı destekleyici bir ortam sunulduğunu belirten Arda bu durumu yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde belirtmiştir:

Ders işlemeye uygun bir ortamda güdülenmemiz açısından yüksek bir motive sağlanmaktadır ve derse daha istekli bir katılım sağlanmaktadır (YDF, 28 Mart 2016, Arda).

Süreçte ortaya çıkan bir diğer kategori yine telafi dersine yönelik olmuştur. Derste öğretmen adaylarına yiyecek-içecek ikramı yapılmış ve böylece telafi dersine biraz daha motive olmaları amaçlanmıştır. Bu durum öğretmen adayları tarafından büyük bir memnuniyetle karşılanmış ve o hafta yansıtıcı değerlendirme formunda en çok bu noktaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adayı Aslan bu konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Sıkıcı olduğunu düşündüğüm bir şey olmadı. Ayrıca çay ve pasta ikramı ayrıca motive etti (YDF, 28 Mart 2016, Aslan).

Katılımcıların ve gözlemcinin süreçte zorlanılan noktalara ilişkin görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde ulaşılan kategori, alt kategori ve kodlar Şekil 26'da sunulmuştur.



Şekil 26. Üçüncü döngü sürecinde zorlanılan noktalar

Şekil 26'da da görüldüğü gibi üçüncü döngü sürecinde öğretmen adaylarının zorlandığı ve gözlemcinin belirttiği durumlar ortamın fiziksel özellikleri açısından gürültünün hâkim olması ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılacak öğretmenlik uygulamasının sayısını fazla bulmaları ile sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f:20) üçüncü döngü sürecinde zorlandıkları bir nokta olmadığını yansıtmışlardır.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilmesi planlanan uygulama süreci ile ilgili olumsuz görüşleri gözlem kaydına yansımıştır. Araştırmacı-uygulayıcı 11 Nisan'daki derste iki hafta sonra başlayacak olan gözlem ve uygulama sürecine ilişkin hatırlatmada bulunduğu sırada, öğretmen adayları uygulamada

geçirecekleri sürenin üç hafta olduğunu fark etmişler ve bu duruma tepki göstermişlerdir. Öğretmen adayları ile araştırmacı-uygulayıcı arasında geçen diyalog gözlem kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

Doğan : Hocam uygulama mı üç hafta sürecek?

A-U : Evet. Bir haftada gözlem olacak.

Doğan : Olmaz hocam nasıl gidelim üç hafta?

Baybars : Hocam bizim öğretmenlik uygulaması ne olacak sonuçta orada da yapmamız gerekenler var?

Bora : Hocam iki hafta gidelim bari. Üç hafta çok değil mi?

Burcu : Hocam yaaa bunu tekrar planlasak olmaz mı gözlemler birlikte dört hafta ediyor.

Anıl : Yapmayın hocam el insaf. Bir hafta gözleme gidelim hadi bir haftada uygulama yapalım yeter hocam. Biz buradaki okula zor gidiyoruz. Çok zaman kaybederiz hocam dersane de var.

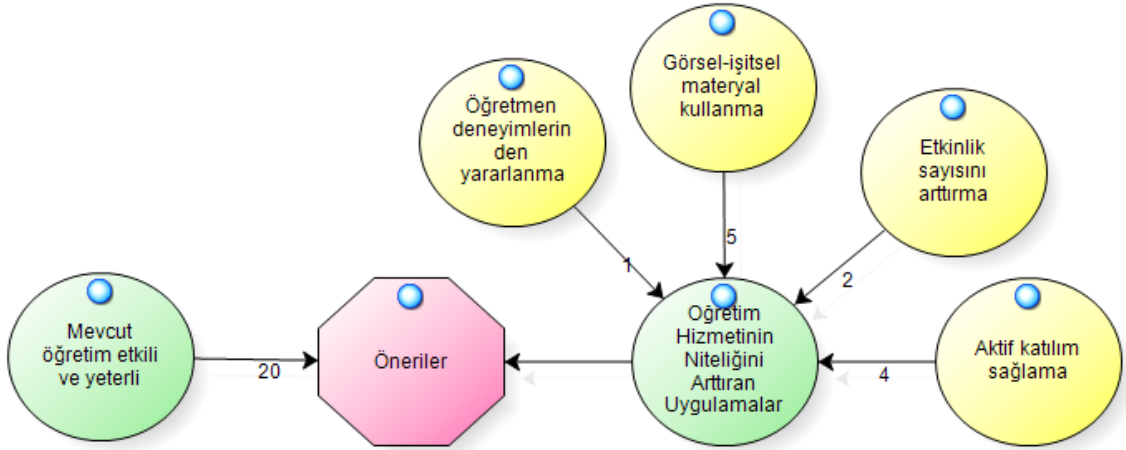
Ümit : Devamsızlık yaparız hocam.

A-U : Arkadaşlar lütfen bir sakın olur musunuz? Endişelerinizi anlıyorum. Bu planlama sizin bu dersten maksimum verimi alabilmeniz için yapıldı. Öğretmenlik uygulamasına ayırdığınız zamanı buna ayırmanız gerekecek sadece.

Aslı : Hocam sizi anlıyoruz ama biz bu ders için zaten elimizden gelen gayreti gösteriyoruz. Çünkü siz de çok emek veriyorsunuz. Ama sonuçta KPSS diye bir gerçek de var ve diğer şubeler bu ders için bu kadar emek vermezken biz sürekli bir şeyler yapıyoruz. Yani sonuçta onlar aynı dersi daha kolay verip geçecekler. Uygulamaya gitmeyelim demiyorum ama üç hafta plan hazırlayıp uygulamaya gitmeyelim. Diğer şeylere zaman kalmıyor çünkü. Az kaldı sınava.

A-U : Peki şöyle yapalım. Ben bu konuyu düşüneceğim ve en kısa sürede sizinle kararımı paylaşacağım. Bu şu demek değil, sizin dediğinizi kabul ediyorum demek değil. Ama dikkate alacağım ve buna göre bir planlama yapılabilirse tekrar oluşturacağım (Gözlem, 11 Nisan 2016).

Üçüncü döngü sürecinde elde edilen veriler analiz edildiğinde daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek ve desenlenen öğretim programının etkililiğini arttırabilmek adına katılımcıların dile getirdiği öneriler Şekil 27’de sunulmuştur.



Şekil 27. Üçüncü döngü sürecinde derse ilişkin öneriler

Şekil 27’de de görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen bulgular çoğunlukla (f:20) üçüncü döngüde bilginin kalıcılığını sağlamaya ilişkin mevcut öğretimin yeterli olduğu yönündedir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde niteliği artırmak için görsel-işitsel materyal kullanımına, etkinlik sayısının ve aktif katılımı sağlayıcı uygulamaların arttırılmasına yönelik bazı önerilerin yeniden vurgulandığı buna ek olarak ve öğretmen deneyimlerinden yararlanmaya yönelik önerilerin dile getirildiği belirlenmiştir. Öğretmen adayı Doğan mevcut öğretimin etkili ve yeterli olduğunu “Gayet iyi bence. Çünkü anlatım, video, etkinlik olarak yeterliydi (YDF, 28 Mart 2018, Doğan)” şeklinde ifade ederken; öğretmen deneyimlerinden faydalanılması yönünde öneri getiren Fulya düşüncesini “Takvim hazırlayan bir öğretmenle konuşmak ya da onların deneyimlerinden faydalanmak iyi olabilir, uygulamalı olarak görmek, konuşmak (YDF, 28 Mart 2016, Fulya)” şeklinde belirtmiştir.

Döngü sürecinde ortaya çıkan bulgular doğrultusunda alınan kararlara üçüncü eylem planını değerlendirme, yansıtma ve yeniden düzenleme sürecinde yer verilmiştir.

4.3.2.Üçüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci

Genel olarak değerlendirildiğinde Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem konularının ele alındığı üçüncü döngü sürecinin tamamına yönelik olumlu görüşün hâkim olduğu bununla birlikte öğretmenlik uygulamasının sayısı ve öğretim sürecindeki gürlüğü nedeniyle zorlandı ve daha verimli bir öğretim için bir takım önerilerin getirildiği belirlenmiştir. Döngünün değerlendirme sürecinde ortaya çıkan ve sonraki

eylem planlarının yeniden düzenlenmesinde dikkate alınan kararlar şu şekilde özetlenmiştir.

- BSO Öğretmenlik Uygulamasının yeniden planlanması
- Gürültüye neden olan etmenlerin belirlenmesi ve çözülmesi

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirecekleri öğretmenlik uygulamasının yeniden planlanması alınan kararların ilkinin oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının bir haftası gözlem, üç haftası uygulama olarak planlanan süreci çok uzun bulmaları ve bir hafta gözlem en fazla iki hafta uygulama şeklinde değiştirilmesi gerektiği yönündeki baskıları nedeniyle bu durum tez izleme komitesi tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda dördüncü döngünün üç haftalık uygulama sayısı iki haftaya düşürülmüş ve mikro öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmesine böylece uygulamaya ilişkin geribildirimlerin arttırılmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen deneyimlerinden yararlanmak istemeleri süreçte önerilen bir diğer nokta olmuştur. Öğretim programının desenlenmesi aşamasında gözlem sürecine “öğretmen ile yapılacak görüşme” etkinliğinin dâhil edilmesi ve etkinlik kapsamında birleştirilmiş sınıflarda öğretim, okul yönetimi ve planlamaya ilişkin sorulara da yer verilmiş olması yeniden karar alınmasını gerektirmemiştir.

Döngü sürecinde öğretmen adaylarının özellikle grup çalışmaları sırasında oluşan uğultudan rahatsız oldukları belirlenmiştir. Bu sorun birinci döngü sürecinde de dile getirilmiştir. Birinci döngünün değerlendirme yansıtma ve yeniden düzenleme basamağında çözüm olarak grup çalışması ilkelerine değinilmesine ve oturma düzeninin grup çalışmasına uygun olacak şekilde düzenlenmesine karar verilmiştir. Ancak üçüncü döngüde benzer sorunun yeniden ortaya çıkması nedeniyle öğretim sürecinde, özellikle gürültünün oluşması sırasında buna neden olan etmenlerin belirlenmesinin ve anında çözülmesinin, sorunun çözümüne daha fazla katkı getireceğine karar verilmiştir.

Bazı öğretmen adaylarının görsel-işitsel materyal kullanımına ağırlık verilmesini ve süreçte daha aktif olmalarını sağlayıcı etkinliklerden yararlanılmasını istedikleri belirlenmiştir. Dördüncü döngünün yalnızca öğretmenlik uygulamasını ve mikro öğretim tekniği ile bu uygulamaların incelenmesi ve değerlendirilmesini içerecek şekilde planlanmış olmasının bu ihtiyaca cevap vereceği düşünülmüştür. Yansıtma

sürecinin devamında, Ölçme Aracı 4 ve 5'e geribildirimler verilmiş ve üçüncü eylem planına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme araçlarına verilen geribildirim örneği EK-31'de sunulmuştur.

Ölçme Aracı 4 ve 5'e verilen geribildirimler doğrultusunda öğretmen adaylarının ortalama başarı puanları hesaplanmış Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17.

Öğretmen Adaylarının Üçüncü Döngü Değerlendirme Sonuçları

Ölçme Aracı	Ortalama Puanlar (X)
ÖA-4	77
ÖA-5	86

Tablo 17'de yer verilen değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adaylarının “iş günü takvimi oluşturma ve ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlama” ile ilgili kazanımlara büyük oranda ulaştıkları belirlenmiş ve dördüncü döngüye geçilmiştir.

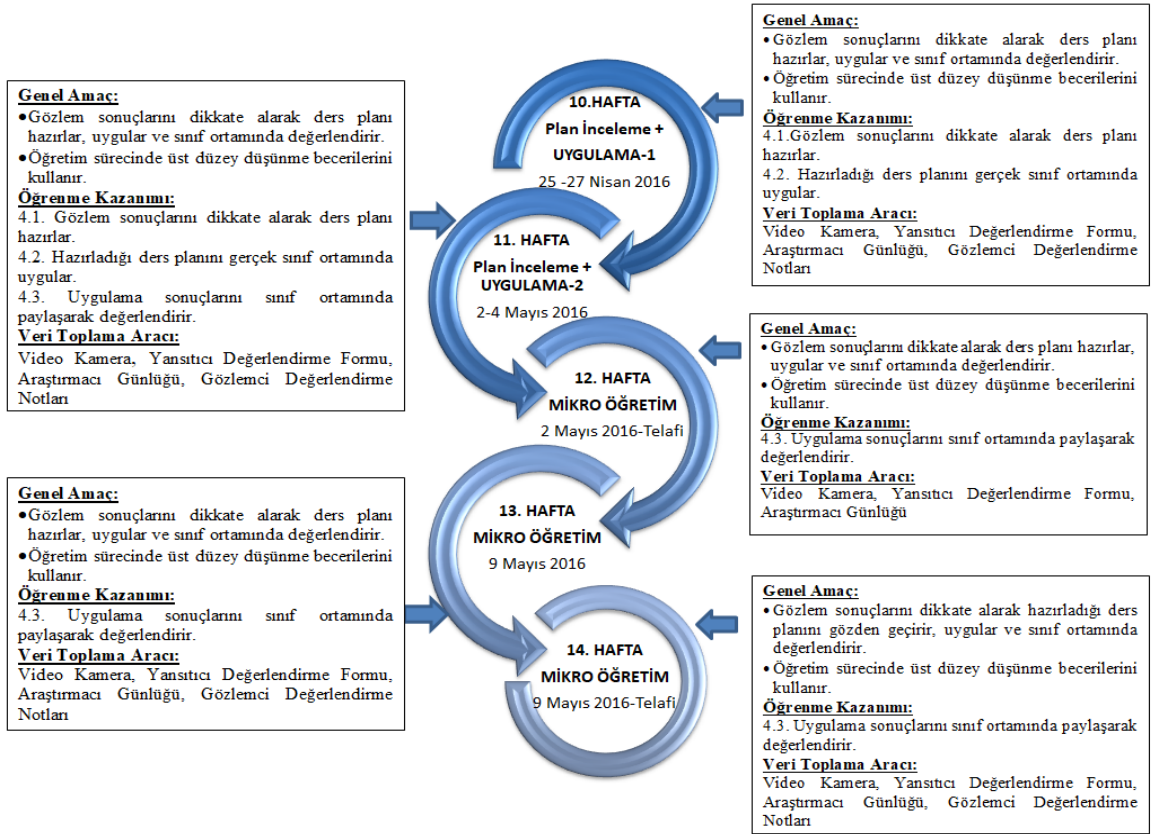
4.4.Dördüncü Eylem Döngüsü: Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulama

Dördüncü döngü “uygulama öncesi gözlem yapar ve gözlem sonuçlarını dikkate alarak hazırladığı planı gözden geçirir, uygular ve sınıf ortamında değerlendirir, öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanır” genel amaç ifadelerine yönelik hazırlanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır.

4.4.1. Dördüncü Eylem Planı, Uygulama ve İzleme Süreci

Dördüncü döngü altı saati normal, dört saati telafi derslerinden oluşan toplam 10 ders saatini ve iki öğretmenlik uygulamasını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Telafi dersleri öğretmen adaylarının, dönemin ilk haftasında derse gelmemeleri, son haftasında (16 Mayıs) ise yaklaşan KPSS'ye (22 Mayıs) hazırlanmak için o hafta hiçbir derse katılmayacaklarını belirtmeleri nedeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarıyla telafi derslerinin gün ve saatleri ayarlanmış ve derslerin ilkinin 2 Mayıs, ikincisinin ise 9 Mayıs Pazartesi günü yapılmasına karar verilmiştir.

Eylem planında yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve süreçte kullanılan veri toplama araçları Şekil 28'de sunulmuştur.



Şekil 28. Dördüncü eylem planında yer alan genel amaç, kazanımlar ve veri toplama araçlarının haftalık gösterimi

Şekil 28’de de görüldüğü gibi dördüncü eylem planında bir önceki döngüde alınan kararlar doğrultusunda öğretmenlik uygulamasının sayısı ikiye düşürülmüş ve uygulamalar 27 Nisan ile 4 Mayıs tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Süreçte anlatım ve soru-cevap yöntemi ile mikro öğretim tekniğinden yararlanılmıştır. Toplam 3 kazanımdan oluşan dördüncü eylem planına ilişkin kazanım-etkinlik matrisi Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Dördüncü Eylem Planına İlişkin Kazanım- Öğretim Materyali Matrisi

Kazanımlar	Ç.Y.	Uygulama	Öğretmenlik	Video	Ç.Y.	ÖA-	ÖA-
	10.1	Yönergesi	Uygulaması	Örnekleri	11.1	6	7
4.1. Gözlem sonuçlarını dikkate alarak hazırladığı planı gözden geçirir.	x					x	x
4.2. Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular.		x	x			x	x

Tablo 18’de belirtildiği gibi onuncu hafta, kazanım 4.1 için öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik hazırladıkları ders planlarının incelenmesi ile başlamıştır. Bunun için her bir öğretmen adayına Çalışma Yaprağı 10.1 ve ders planlarının birer kopyası dağıtılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları ders planı dışında bir başka planı incelemeleri sağlanmıştır. İnceleme için verilen süre sona erdiğinde öğretmen adaylarının rubrikleri de dikkate alarak yaptıkları değerlendirmeleri sınıf ortamında paylaşmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri alındıktan sonra araştırmacı-uygulayıcı da her bir plan için verdiği geribildirimleri yazılı ve görsel olarak paylaşmıştır. Böylece öğretmen adaylarının hem bireysel olarak hem de genel olarak hangi noktalarda hata yapıldığını görmelerine fırsat sağlanmıştır. Araştırmacı-uygulayıcının bireysel ve genel verdiği geribildirim örnekleri EK-32’de sunulmuştur.

Dersin son aşamasında EK-29.3’te sunulduğu gibi öğretmen adaylarının planlarına Ders Planı Değerlendirme Rubriği aracılığı ile geri bildirimde bulunulmuştur. Rubrik üçlü likert türündedir ve 13 maddeden oluşmaktadır. Rubrik aracılığı ile planlarda en fazla yapılan hata ve eksiklikler belirlenmiş ve öğretmen adaylarından, söz konusu dönüt ve düzeltmeleri dikkate alarak planlarını tekrar revize etmeleri ve uygulamadan bir gün önce (26 Nisan 2016) mail yoluyla araştırmacı-uygulayıcıya ulaştırmaları istenmiştir. Ders, 27 Nisan’da gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulaması ile ilgili bazı noktalar hatırlatılarak bitirilmiştir.

BSO Öğretmenlik Uygulaması: Uygulama Yönergesinde (EK-29) belirtildiği gibi iki derslikli toplam altı birleştirilmiş sınıflı okulda gerçekleştirilen uygulama için biri üniversiteye biri özel bir şirkete ait olmak üzere iki adet servis ayarlanmıştır. Servislerin güzergâhları uygulamadan önce belirlenmiş ve her servisin üç okuldan sorumlu olması kararlaştırılmıştır. Uygulama gününde araştırmacı-uygulayıcı ve öğretmen adayları

üniversitede buluşmuş ve öğretmen adaylarının okullarına göre servislere dağılımları sağlandıktan sonra yola çıkılmıştır. Gidilen güzergâhlar farklı olduğu için araştırmacı-uygulayıcı özel aracı ile sevişlerden birine eşlik etmiş, öğretmen adayları o servisin sorumlu olduğu üç okula bırakıldıktan sonra diğer okullara gitmiştir. Öğretmen adaylarının sorunsuz bir şekilde okullara ulaştığından ve uygulamalarını gerçekleştirdiğinden emin olunduktan sonra aynı şekilde üniversiteye dönmüştür.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen uygulamada öğretmen adaylarının kendi performanslarını kamera ile kayıt altına alabilmeleri için her dersliğe bir, her okula iki kamera temin edilmiştir. Öğretmen adayları okullara ulaştıktan sonra hazırladıkları ders planı doğrultusunda ilgili saatlerde ilgili dersliklerde bulunarak öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Her derslikte en az iki en fazla üç öğretmen adayı bulunduğundan, adaylardan biri ders anlatırken diğerleri bu performansı kamera ile kayıt altına almıştır. Tüm kayıtlar uygulamadan sonra araştırmacı-uygulayıcıya teslim edilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı her bir performansı Uygulama Değerlendirme Rubriği (EK-29.4) aracılığıyla incelemiş ve incelediği performanslara ilişkin notlar olarak bir sonraki derste öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin örnek EK-33'te verilmiştir.

On birinci hafta 2 Mayıs 2016 Pazartesi günü sabah 08:15 telafi saatinde gerçekleştirilen derste, öncelikli olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik genel görüşleri alınmıştır. Onlar için nasıl bir deneyim olduğu, hangi noktalarda zorlandıkları, hangi noktalarda keyif aldıkları üzerine kısaca konuşulmuştur. Dersin devamında, bir önceki hafta hazırlayıp dönüt ve düzeltmelerle güncelledikleri ve uygulama öncesi son şeklini verdikleri ders planı ile uygulamadaki performanslarının karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçlar paylaşmıştır. Öğretmen adaylarının bir sonraki öğretmenlik performanslarını geliştirmesi amacıyla, ders planının uygulamaya aktarılması sürecinde en çok hangi noktalarda sorun yaşadıkları, bu sorunların kaynakları ve nasıl çözülebileceği yönünde geri bildirim verilmiştir.

Dersin ikinci yarısında 4 Mayıs tarihinde gerçekleştirecekleri ikinci öğretmenlik uygulaması için hazırladıkları ders planlarına verilen dönütler paylaşmıştır. Bireysel ve genel olarak verilen dönütlerden sonra yapacakları uygulama ile ilgili konuşmak istedikleri noktalar ele alınarak ders bitirilmiştir.

On ikinci haftanın dersi ise yine 2 Mayıs günü normal ders saatinde (sabah 10:15) işlenmiştir. Bu ders, mikro öğretim tekniğinin kullanıldığı ilk derstir. Öğretmen adaylarına dersin ilk yarısında, öğretmenli işlenen bir derste gerçekleşen uygulamalarla

ilgili örnekler izleyecekleri ve Çalışma Yaprağı 11.1'deki ilgili bölümleri, izledikleri videoları değerlendirmek için kullanacakları yönünde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir video örneğinin ilgili olduğu kazanım tahtaya yazılmış ve öğretmen adaylarına “Siz olsaydınız bu kazanıma ulaşmak için nasıl bir öğretim süreci planlardınız” vb. sorular sorularak kazanımla ilgili düşünceleri sağlanmıştır. Tüm görüşler alındıktan ve süreçle ilgili anlaşılmayan bir nokta kalmadığından emin olunduktan sonra, öğretmenlik performansı bakımından zayıf olan uygulama örnekleri izletilmiş ve öğretmen adaylarının değerlendirmeleri için yeterli süre verilmiştir. Süre sona erdiğinde öğretmen adaylarına “İzlediğiniz videoda öğretmen adayının derse giriş etkinlikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz; sizce öğretmen adayı hangi noktalarda sıkıntı yaşadı vb.” sorular yöneltilerek değerlendirme sonuçlarını sözel olarak paylaşmaları sağlanmıştır. Eksik noktalar araştırmacı-uygulayıcı tarafından giderilmiş ve bir diğer video analizine geçilmiştir. Bu noktada incelenen videolarda zayıf ya da yanlış performansa ait noktaların birbirinden farklı olmasına ve bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğretim sürecinin tamamına ilişkin örneklerin sunulmasına dikkat edilmiştir.

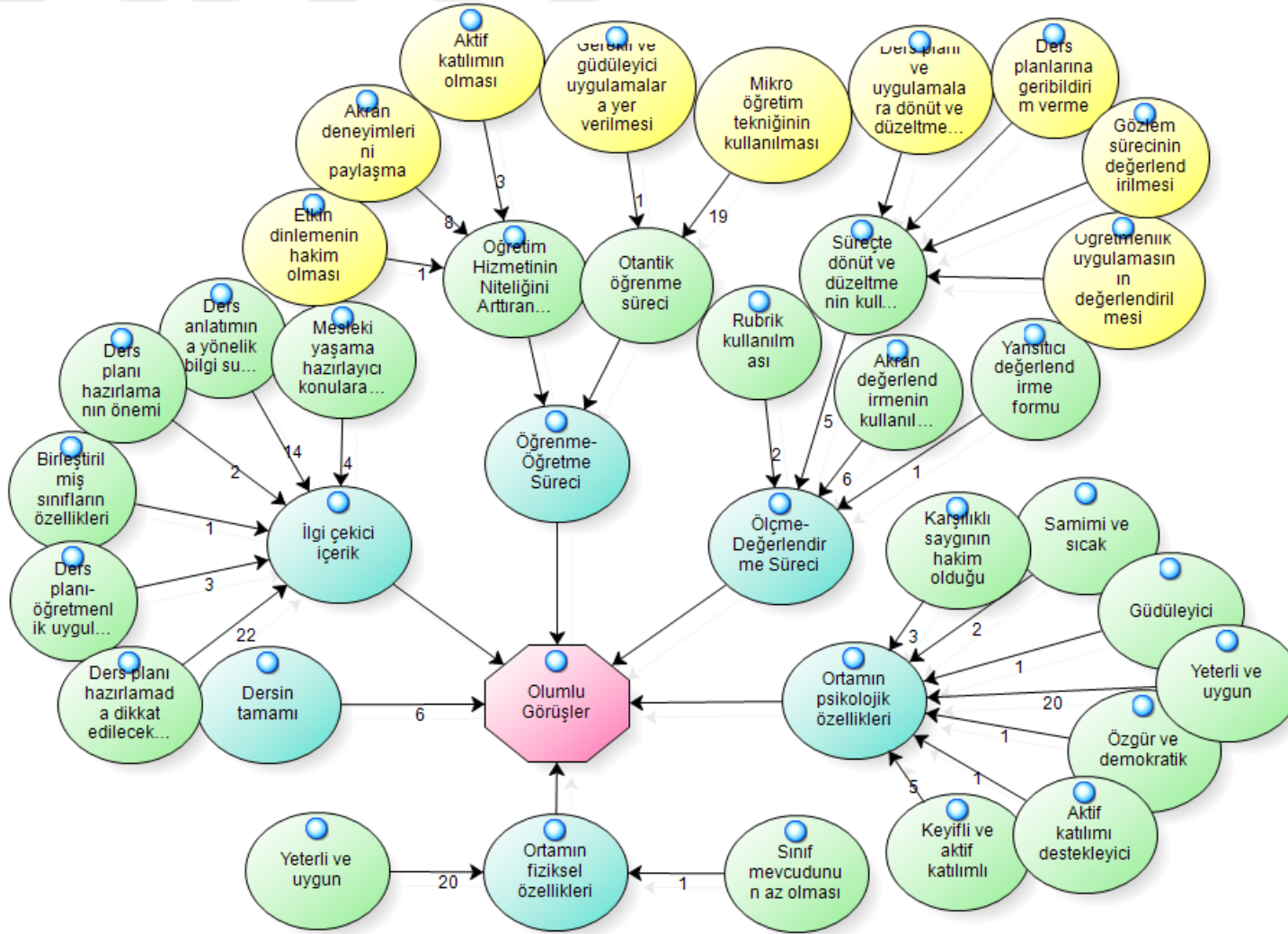
Dersin ikinci aşamasında öğretmenlik uygulamasına ilişkin daha güçlü yönleri ve doğru performans örneklerini barındıran videolar izletilmiş ve her bir videodan sonra öğretmen adaylarına değerlendirmeleri için yeterli süre verilmiştir. Süre sonunda görüşler alınmış eksik noktalar telafi edilmiştir. Dersin sonunda öğretmen adaylarına kendi performanslarına ilişkin yapılan değerlendirme sonuçları dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Ders planları için yapılan genel değerlendirme, öğretmenlik uygulaması için de yapılmış ve öğretmen adaylarının hem bireysel hem de genel olarak en fazla hangi noktalarda hata yaptıklarını görmeleri sağlanmıştır.

On üçüncü ve on dördüncü hafta gerçekleştirilen derslerde (9 Mayıs 2016; 10.15 ve 13:15 dersleri) mikro öğretim tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının 4 Mayıs Çarşamba günü gittikleri öğretmenlik uygulamasına ilişkin videoların tamamı, dersten önceki süreçte araştırmacı-uygulayıcı tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve uygun olan ve olmayan video örnekleri belirlenerek derse getirilmiştir. Dersler video analizleri ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının videoları izlerken işlenen öğretim süreci ile ilgili bilgi sahibi olmaları açısından ilgili ders planlarının birer kopyası kendilerine dağıtılmıştır. Bununla birlikte inceleme sürecinde Çalışma Yaprağı 11.1'den yararlanmaları sağlanmıştır. Her bir video gösteriminden sonra araştırmacı-uygulayıcı öğretmen adaylarının değerlendirmelerini almıştır. Eksik ve yanlış noktalar için dönüt ve düzeltme verilirken iyi örnekler vurgulanmıştır.

Telafi dersinin ikinci yarısı, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin değerlendirilmesine ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının, dersin amacına hizmet edip etmediği, içeriğin seçimi, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili düşünceleri alınarak dönem boyunca işlenen derslere yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Dördüncü döngü kapsamında elde edilen gözlem kayıtları, yansıtıcı değerlendirme formları, araştırmacı günlükleri ve gözlemci değerlendirme notları analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular; döngüye ilişkin olumlu görüşler, süreçte zorlanılan noktalar ve öneriler kategorileri altında bir araya getirilmiştir. Döngüye ilişkin olumlu görüşler Şekil 29'de sunulmuştur.





Şekil 29. Dördüncü döngüye ilişkin olumlu görüşler

Şekil 29 incelendiğinde dördüncü döngü kapsamında ortaya çıkan olumlu görüşlerin dersin tamamı, ilgi çekici içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci, ortamın psikolojik ve fiziksel özellikleri kategorileri altında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu döngüyle ilgili öğrencilerin bir kısmı (f:6) döngüde yer alan tüm derslerin öğretim ve değerlendirme sürecinden memnun kaldığını belirtirken, öğretmen adaylarının en fazla içerik, ölçme değerlendirme süreci ve ortamın psikolojik özellikleri ile ilgili olumlu görüş geliştirdikleri belirlenmiştir. İçerikle ilgili ilgi çekici konular incelendiğinde en fazla “plan hazırlamada dikkat edilecek noktalar (f:22) ve ders anlatımına yönelik bilgi sunumu (f:14)” konularının ele alındığı bunun yanı sıra, mesleki yaşama hazırlayıcı konulara (f:4), plan-uygulama bütünlüğü (f:3) ile ders planı hazırlamanın önemine (f:2) ve genel olarak birleştirilmiş sınıfların özelliklerine (f: 1) yer verildiğinin belirtildiği görülmektedir. Plan hazırlamada dikkat edilecek noktaların kendisi için ilgi çekici ve önemli olduğunu belirten Ali bu noktayı şu şekilde vurgulamıştır:

İlgi çekici nokta olarak plan yaparken dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğunu öğrendim. Plan aşamasının aslında zor bir iş olduğunu, sürecin iyi planlanması gerektiğini ve planla kazanım arasındaki tutarlılığın önemli olduğunu gördüm (YDF, 25 Nisan, 2016, Ali).

Öğrenme-öğretme sürecinde ise otantik uygulamalara ve öğretim hizmetinin niteliğini arttıran uygulamalara yer verildiği vurgulanmıştır. Otantik uygulamalar kategorisinde mikro öğretim tekniğinin kullanılmasından memnuniyetini dile getiren Gaye düşüncelerini yansıtıcı değerlendirme formunda şu şekilde belirtmiştir:

Ders anlatımlarında nerede hata yaptığımızı uygulamalı bir biçimde video izleyerek görüp yanlışlarımızı anladık. Ve yanlışları eksikleri düzeltme şansımız oldu. ...Dersi uygulamalı görselli ve yanlışlarımızın farkına vararak işlenmesi ilgi çekiciydi (YDF, 2 Mayıs 2016, Gaye).

Mikro öğretim tekniğinin kullanılmasını faydalı bulan gözlemci de görüşünü notlarında şu cümlelerle ifade etmiştir:

En etkili bölüm ise belirtilen eksikliklerin videolarda gözlemlenmesiydi. ... Mikro öğretim tekniği kazanımlara ulaşılmasına katkı sağladı (GDN, 2-9 Mayıs 2016).

Öğretim hizmetinin niteliğini arttıran uygulamalar kategorisinde en fazla olumlu görüş alan uygulama “akran deneyimlerinin paylaşılması” olmuştur. Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarından Aslı yansıtıcı değerlendirme formunda düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

Planı dışında diğer arkadaşlarında gözlem deneyimlerini dinledik. Biz köy okulunda çok keyifli bir gün geçirmiştik, derslerin de etkili işlendiğini düşünüyorduk. Tüm arkadaşlarımız aynı görüşte değilmış. Farklı gözlemleri dinleme fırsatı edindik. (YDF, 25 Nisan 2016, Aslı).

Ölçme-değerlendirme sürecinde yapılan etkinlikler içinde en fazla memnun olunan uygulamaların dönüt ve düzeltme verilmesi kategorisi altında “ders planlarına geribildirim verilmesi (f: 27), öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi (f: 22), hem ders planlarına hem öğretmenlik uygulamalarına dönüt-düzeltilmesi (f:18)” olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dört öğretmen adayının gözlem sürecinin değerlendirilmesinden memnun olduğu da belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme süreci kapsamında ortaya çıkan diğer bulgular ise katılımcıların “rubrik (f: 2), akran değerlendirme (f: 6) ve yansıtıcı değerlendirme formu (f: 1)” kullanımından memnun oldukları şeklindedir. Rubriklerin kullanılmasını oldukça faydalı bulan Evin düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

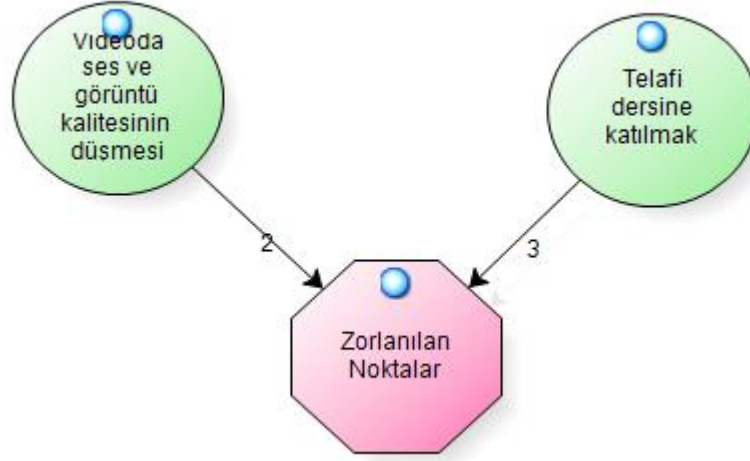
“Rubriklerin kullanılması oldukça verimli oluyor. Tek tek işlenişleri yorumlayabiliyoruz (YDF, 9 Mayıs 2016, Evin).”

Akran değerlendirmeye ilgili Erol görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Diğer arkadaşlarımla nasıl ders anlattığımı doğrusu merak ediyordum. Bunları değerlendirme ve öğrenme fırsatım oldu. Böylece planımda yaptığım hataları kısmen öğrendim (YDF, 2 Mayıs 2016, Erol).

Ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri kategorilerinde ortaya çıkan bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının öğretim ortamını fiziksel ve psikolojik açıdan yeterli buldukları (f: 20) sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar öğretim sürecinde ortamın psikolojik özelliklerini keyifli ve aktif katılımlı (f: 5), karşılıklı saygının hâkim olduğu (3), samimi ve sıcak(f: 2), güdüleyici (f: 1), özgür ve demokratik bir ortam (f: 1) şeklinde tanımlarken; fiziksel özellikleri kategorisinde bir öğretmen adayının sınıf mevcudunun azlığından memnuniyet duyduğu görülmektedir. Öğretmen adayı Bora “Sınıfta az kişi olunca birebir ders gibi oldu. Çok iyiydi (YDF, 9 Mayıs 2016, Bora)” yorumuyla ortamın fiziksel özelliklerinden duyduğu memnuniyeti belirtmiştir.

Öğretim sürecinde elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının zorlandığı bazı noktaların olduğu belirlenmiştir. Bu noktalar Şekil 30’da sunulmuştur.



Şekil 30. Dördüncü döngü sürecinde zorlanılan noktalar

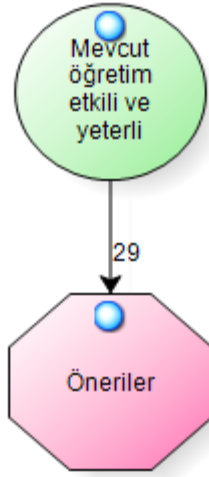
Şekil 30’de görüldüğü gibi katılımcıların telafi derslerine katılmaktan (f: 3) ve mikro öğretim uygulaması sırasında bazı videolardaki düşük ses ve görüntü kalitesinden dolayı (F: 2) zorlandıkları belirlenmiştir. 2 Mayıs tarihinde gerçekleştirilen telafi dersinin normal dersten önce başlamasını ve üst üste dört saat aynı dersin işlenmesini sıkıcı bulan Aslan düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Derslerin üst üste olması biraz sıkı. (YDF, 2 Mayıs 2016, Aslan).”

Videoların ses ve görüntü kalitesinin düşük olduğunu belirten öğretmen adayı Ümit bu konudaki rahatsızlığını şu şekilde belirtmiştir:

“Video çekim ve ses kaydı başarısız olan videolar sorundu ve sıkıcıydı (YDF, 2 Mayıs 2016, Ümit).”

Dördüncü döngü kapsamında işlenen derslere ilişkin getirilen öneriler Şekil 31’de sunulmuştur.



Şekil 31. Dördüncü döngü sürecinde derse ilişkin öneriler

Şekil 31 incelendiğinde öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (f: 29) öğretim sürecinin etkili ve yeterli olduğunu ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayı Başak yansıtıcı değerlendirme formunda bu görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdik. Teorikleri uygulayarak ve bu uygulamalara dönütler alarak zaten tam anlamıyla kalıcı bir öğrenme oldu (YDF, 2 Mayıs 2016, Başak).”

Öğretmen adayı Berke görüşünü *“Kalıcı öğrenmeler olduğunu düşünüyorum (YDF, 9 Mayıs, 2016, Berke)”* şeklinde ifade ederken Akın *“Herkesin söz aldığı aktif katılımlı bir dersti. Kalıcılığı yeterliydi (YDF, 25 Nisan 2016, Akın)”* şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2.Dördüncü Eylem Planını Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Düzenleme Süreci

Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama döngüsü genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun bu döngüye ilişkin çoğunlukla olumlu görüş belirttikleri, sınırlı sayıda katılımcının süreçte yalnızca iki noktada zorlandığı ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretimin geliştirilmesi ve öğrenmelerin daha kalıcı hale getirilmesi için mevcut öğretimi etkili ve yeterli buldukları belirlenmiştir. Döngünün değerlendirme ve yansıtma adımları sonucu alınan kararlar şu şekilde özetlenmiştir:

- Video ses ve görüntü kalitelerinin kontrol edilmesi
- Telafi derslerinin normal ders saatinin öncesine ya da onu takip eden bir saate konulmaması

Döngü sürecinde 2 Mayıs tarihinde işlenen derslerde ortaya çıkan durumların iyileştirilmesi adına 9 Mayıs tarihinde gerçekleştirilen derslerde izletilen videoların ses ve görüntü kalitesi açısından daha anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra telafi dersinin öğleden sonra yapılmasına karar verilerek öğretmen adaylarının bu konuda yaşadıkları sıkıntı giderilmiştir.

Dördüncü döngü ile birlikte öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (f: 29) mevcut öğretimi yeterli ve etkili bulduğunu belirtmesi ve kalıcı öğrenmeleri sağlamak adına tekrar eden önerilerin olmaması kesin amaçlarına büyük oranda ulaşıldığını ve döngü içinde herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmadığını göstermektedir. 2 Mayıs tarihli araştırmacı günlüğünde bu durum, şu şekilde ifade edilmiştir:

Bu hafta yoğun bir hafta oldu. Ama dersler o kadar aktif ve etkileşimliydi ki hiç yorucu geçtiğini hissetmedim. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin video örnekleri izlemenin ve değerlendirmenin derse katılımı arttırdığını, öğretmen adaylarının daha fazla soru sorduklarını daha fazla öğrenmeye çalıştıklarını gördüm. Birinci döngüde yaşanan öğrenme eksikliklerini telafi etme şansları oldu böylece. Birden fazla örnek durum incelemeleri farklı deneyimlere şahit olmaları onlara farkındalık kazandırmış gibiydi (Araştırmacı Günlüğü, 2 Mayıs 2016).

Odak öğretmen adaylarından Damla dönem sonu görüşmesinde, birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirdikleri gözlem sürecinin ve uygulamanın öğrenmeye olan katkısından şu şekilde bahsetmiştir:

Mesela şey eğer şöyle yapsaydık bence ders havada kalırdı hani hepsini sınıfta işleseydik mesela belki öğrendiklerimiz %80 ise %40 kalacaktı. Ama uygulamaya gittiğimiz için mesela yerinde gözlemlemek birde yaşantı geçirdiğimiz için daha iyi akılda kalıcı oluyor öğrendiklerimiz. Bu açıdan iyiydi uygulamaya gitmemiz (Dönem Sonu Görüşmesi, Damla, s.4).

Dördüncü döngünün değerlendirme sürecinin devamı kapsamında, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflar için hazırladıkları ders planları ve gösterdikleri öğretmenlik performansları ders planı ve uygulama değerlendirme rubriklerine göre incelenmiş ve öğretmenli ve ödevli derslere ilişkin puan ortalamaları ve başarı yüzdeleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Öğretmen Adaylarının Dördüncü Döngü Değerlendirme Sonuçları

Ölçme Aracı	Dersin İşlenişi	Ortalama Puanlar (X)	Başarı yüzdesi %
ÖA-6 (Ders Planı)	Öğretmenli (Max:39 - Min:13)	32	82
	Ödevli (Max:36 - Min:12)	29	81
ÖA-7 (Uygulama)	Öğretmenli (Max:33 - Min:11)	25	76
	Ödevli (Max:27 - Min:9)	21	78

Tablo 19’da yer verilen değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ders planı ve öğretmenlik uygulaması başarı yüzdeleri incelendiğinde, ders planı hazırlama konusunda daha fazla başarı gösterdikleri bunun yanı sıra öğretmenlik uygulamasında dikkate alınan ölçütleri büyük oranda kazandıkları görülmektedir. Dördüncü döngünün sona ermesiyle eylem süreci sona erdirilmiştir.

4.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Öğretim Programı

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programı geliştirme çalışması 14 haftada ve toplam dört döngüde tamamlanmıştır. Otuz beş kazanımın yer aldığı programda konular doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı temel alınmış ve içerik bu yaklaşımın ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Öğretim programı, teorik bilginin uygulamaya aktarılmasını sağlayacak şekilde planlanmış ve bu kapsamda son döngüde birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilmesi planlanan üç öğretmenlik uygulamasına yer verilmiştir. Ancak üçüncü döngüde gerçekleştirilen yansıtma çalışmaları sonucunda öğretmenlik uygulamalarından birinin çıkartılmasına karar verilmiştir.

Eylem planlarının 8 Şubat 2016 tarihinde hayata geçirilmesi ve 16 Mayıs 2016 tarihinde sonlandırılması planlanmıştır. Ancak öğretmen adaylarının dönemin ilk dersine gelmemeleri, 21 Mart’ta Nevruz kutlamalarına katılmaları ve 16 Mayıs’ta yaklaşan KPSS sınavı nedeniyle derse gelmeyeceklerini belirtmeleri nedeniyle bu tarihlerde ders yapılamamıştır. Bu durum ilgili tarihlerde tez izleme komitesi ile

paylaşılması ve söz konusu kayıp dersler için telafi derslerinin yapılmasına karar verilmiştir. Takip eden süreçte öğretmen adaylarıyla görüşülmüş ve 28 Mart 2016, 2 Mayıs 2016 ve 9 Mayıs 2016 tarihlerinde telafi derslerinin yapılması konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen yansıtma çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde süreç içerisinde uygun olan derslerin blok şeklinde yapılmasına, çalışma yapraklarının mümkün olduğunca birden fazla kazanıma hizmet edecek şekilde hazırlanmasına, grup çalışmaları yapılırken ön bilgi olarak grup çalışması ilkelerine değinilmesine ve uygun oturma düzeninin oluşturulmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde görsel işitsel materyallerin mümkün olduğunca yoğun kullanılmasına, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen adayını aktif kılacak şekilde çeşitlendirilmesine, öğrenme eksikliği yaşanan konulara yönelik ders notu hazırlanmasına ve ilgili konuların gelecek döngü içeriğiyle bütünleştirilerek ele alınmasına, bilgi sunumlarının mümkün olduğunca etkinlik temelinde yapılmasına ve değerlendirme araçlarında bilginin kullanılmasını gerektiren sorulara yer verilmesine karar verilmiştir.

Eylem adımları sonucunda ortaya çıkan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programının kazanımları, içeriği ile öğrenme öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, araç-gereç materyaller ile ölçme-değerlendirme sürecinde performans belirlemede kullanılan araçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Programının Kazanımlar, İçeriği, Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler, Araç-Gereç Materyaller İle Performans Belirleme Araçları

Hafta ve İçerik	KAZANIMLAR	Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller	Performans Belirleme Araçları
1- 2-3.Hafta İçerik: Birleştirilmiş Sınıf Özellikleri	1.1. Birleştirilmiş sınıf kavramını açıklar			
	1.2. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının diğer ülkelerdeki yerini açıklar.			
	1.3. Türkiye’de birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenleri açıklar.			
	1.4. Birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasında dikkate alınan ölçütleri (öğretmen, öğrenci derslik sayısı) açıklar.			
	1.5. Örnek bir durum üzerinde öğretmen, derslik ve/veya öğrenci sayısını dikkate alarak birleştirilmiş sınıfları oluşturur.	• Anlatım Yöntemi	• Projeksiyon	
	1.6. Örnek bir durum üzerinden öğretmenli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.	• Soru-cevap Yöntemi	• İki Dil Bir Bavul Filmi	
	1.7. Örnek bir durum üzerinden ödevli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.	• Örnek Olay Yöntemi	• Çalışma Yaprağı 2.1	• Ölçme Aracı 1
	1.8. Örnek bir durum üzerinden seviye gruplarının belirlenmesinde dikkate alınan özellikleri belirler.	• Grup Çalışması	• Çalışma Yaprağı 2.2	
	1.9. Mihver ve ifade-beceri dersleri ile ilgi gruplarının özelliklerini açıklar.		• Çalışma Yaprağı 2.3	
	1.10. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının üstünlüklerini ve sınırlılıklarını listeler.		• Çalışma Yaprağı 3.1	
	1.11. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını üstünlükleri ve sınırlılıkları açısından tartışarak değerlendirir.		• Çalışma Yaprağı 3.2	
			• Çalışma Yaprağı 3.3	

Hafta ve İçerik	KAZANIMLAR	Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller	Performans Belirleme Araçları
4-5-6.Hafta İçerik: Birleştirilmiş Sınıflarda Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi	2.1. Okul-aile işbirliğini engelleyen etmenleri açıklar.			
	2.2. Okul-aile ve yerel halkla işbirliğini geliştirme yollarına örnekler verir.			
	2.3. Okul-aile ve yerel halkla işbirliği sağlamada bölge halkının ihtiyaçlarını dikkate almanın önemini fark eder.	• Grup Çalışması	• Projeksiyon	• Ölçme Aracı 2
	2.4. Okul paydaşlarıyla işbirliği kurmanın önemini fark eder.	• Soru-Cevap Yöntemi	• Araştırma Sonuçları	• Ölçme Aracı 3
	2.5. Yetersiz okul-aile işbirliğinden kaynaklanan problem durumunu analiz eder.	• Örnek Olay Yöntemi	• Dilek Livaneli Öğretmenin Haber Videosu	
	2.6. Analiz edilen problemi çözmek için gerekli çözüm yolunu belirler.	• İstasyon Tekniği	• Çalışma Yaprağı 5.1	
	2.7. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumluklarını açıklar.		• Çalışma Yaprağı 5.2	
	2.8. Gelen ve giden evrakların kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktaları açıklar.		• Çalışma Yaprağı 6.1	
	2.9. Giden resmi yazı örneğindeki biçimsel hataları tespit eder ve düzeltir.			
7-8-9.Hafta İçerik: Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem	3.1. İş günü takvimi hazırlamanın önemini fark eder.	• Grup Çalışması	• Projeksiyon	
	3.2. İş günü takvimi oluşturmada dikkat edilecek noktaları açıklar.	• Soru-cevap Yöntemi	• İşgünü takvimi haber videosu	• Ölçme Aracı 4
	3.3. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak için işgünü takvimi oluşturur.	• Anlatım Yöntemi	• Çalışma Yaprağı 7.1	• Ölçme Aracı 5
	3.4. Plan hazırlamanın önemini fark eder.	• Örnek Olay Yöntemi	• Çalışma Yaprağı 8.1	
		• Çalışma Yaprağı 8.2		

Hafta ve İçerik	KAZANIMLAR	Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller	Performans Belirleme Araçları				
	3.5. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.	<ul style="list-style-type: none"> • Gezi-Gözlem Tekniği • Görüşme Tekniği 	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma Yaprağı 8.3 (ödev) • Çalışma Yaprağı 9.1 • Gözlem Yönergesi 					
	3.6. Öğretim programını ve iş günü takvimini dikkate alarak bir derse ilişkin ünitelerin ay ve haftalara göre dağılımını yapar.							
	3.7. Ders planı hazırlamanın önemini fark eder.							
	3.8. Ders planı hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.							
	3.9. Plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları göz önünde bulundurarak öğretmenli ve ödevli dersler için ders planı hazırlar.							
	3.10.Hazırladığı planı sınıf ortamında değerlendirir.							
	3.11.Gerçek yaşam ortamında öğrenme-öğretme sürecini gözlemler.							
	3.12.Gözlem sonuçlarını rapor eder.							
10-11-12-13-14.Hafta	4.1. Gözlem sonuçlarını dikkate alarak hazırladığı planı gözden geçirir.			<ul style="list-style-type: none"> • Anlatım yöntemi • Soru-cevap Yöntemi • Mikro Öğretim Tekniği 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeksiyon • Uygulama video örnekleri • Çalışma Yaprağı 10.1 • Çalışma Yaprağı 11.1 • Uygulama Yönergesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçme Aracı 6 • Ölçme Aracı 7 		
İçerik:	4.2. Hazırladığı ders planını gerçek sınıf ortamında uygular.							
Uygulama ve Değerlendirme	4.3. Uygulama sonuçlarını sınıf ortamında paylaşarak değerlendirir.							

Tablo 20’de görüldüğü gibi Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşabilmek amacıyla süreçte, anlatım, soru-cevap, örnek olay ve grup çalışması yöntemleri ile istasyon, gezi-gözlem, görüşme ve mikro öğretim tekniklerinden yararlanılmıştır. Araç-gereç ve materyal olarak her derste aktif olarak projeksiyon cihazından faydalanılmış bunun yanı sıra içerikle ilgili video gösterimleri yapılmış, toplamda 16 çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Gözlem ve öğretmenlik uygulaması için gözlem ve uygulama yönergelerine başvurulmuştur. Kazanımların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek için toplam yedi adet ölçme aracı hazırlanmış ve ilgili döngülerde uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının dersteki başarılarının değerlendirilmesi aşamasında ise süreç boyunca güncelledikleri portfolyo dosyalarından, hazırladıkları ders planlarından ve gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik performansları ile final sınavından aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Tüm ürünlerin değerlendirilmesi için toplam dört adet değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Rubriklerin ve final sınavının hazırlanması sürecinde, kuramsal temeller göz önünde bulundurularak taslak formlar oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar, kapsam geçerliğinin belirlenmesi adına ikisi birleştirilmiş sınıflarda deneyim sahibi olmak üzere eğitim programları ve öğretim alanında uzman toplam üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından komite üyelerinin olumlu görüşü neticesinde söz konusu araçların kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin başarı notunun belirlenmesinde portfolyo dosyasından aldıkları puanın %10’u, ders planı ve öğretmenlik uygulamasından aldıkları puanların %30’u ve final sınavından aldıkları puanın %60’ı hesaplanmış ve toplanmıştır. Bağlı değerlendirme sistemi kullanılarak öğrencilerin harf notu belirlenmiştir.

4.6.Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öncelikle öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular sunulmuş, söz konusu bulguların mevcut durum analizinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamasına ve programın değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.6.1. Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi

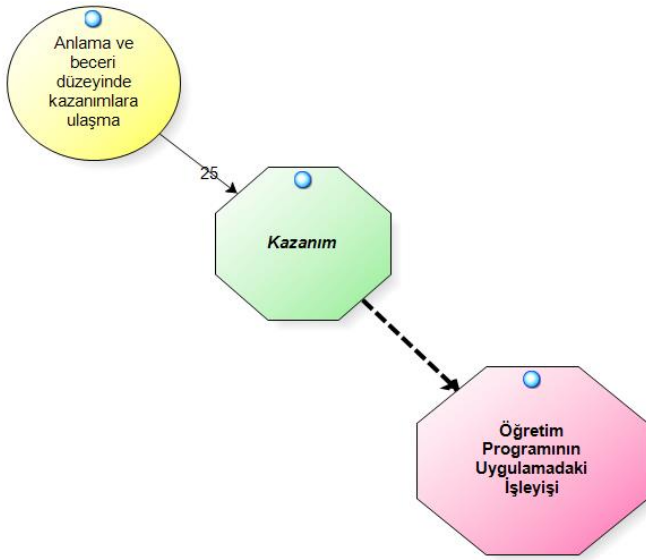
Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular gözlem, görüşme, yansıtıcı değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde programın boyutlarına ilişkin kategorilerin oluştuğu belirlenmiştir. Öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik kategorilere ve alt kategorilere Şekil 32’de yer verilmiştir.



Şekil 32’de yer verilen kategori ve alt kategoriler daha detaylı ve bütüncül incelemeye izin vermesi açısından alt başlıklar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Bu kapsamda kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci kategorileri alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.6.1.1.Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular

Süreçte elde edilen veriler incelendiğinde kazanım kategorisini açıklayan kodun “anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşma” şeklinde ortaya çıktığı belirlenmiş ve Şekil 33’de sunulmuştur.



Şekil 33. Kazanım kategorisini açıklayan kod

Şekil 33 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinde anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıklarının belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ve araştırmacı-uygulayıcı tarafından farklı zamanlara atıfta bulunularak belirtilen bu durumun gözlemci tarafından da vurgulandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından Aslı son görüşmede bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Yani birleştirilmiş sınıflarda yani eğitim anlamında yani akademik olarak teorik olarak çok şey öğrendik onun dışında benim için akademikten çok dediğim gibi tecrübe önemliydi. Yani hatırladığım yani becerilerimizi arttırabileceğimiz, tecrübe edebileceğimiz çok fazla şey oldu. Benim için en fazlası okullara gitmekti, sizin dağıttığınız o formlar da falan hani o derslere ait bilgileri öğrenme açısından çok verimli oluyordu yani bilmiyorum bu anlamda güzeldi yani (Dönem sonu görüşmesi, Aslı, s. 6).

Araştırmacı-uygulayıcı bu konudaki gözlemini 9 Mayıs 2016 tarihli günlükte şu şekilde belirtmiştir:

Derste beni iyi hissettiren bir diğer nokta öğretmen adaylarının verdiği geri bildirimlere gösterdikleri ilgi ve onların birleştirilmiş sınıflı bir okulda kazandıkları deneyim neticesinde özgüvenlerindeki o değişim. Sanki dönemin başından beri kafalarının üzerinde taşıdıkları kaygı balonları birer birer sönmüş gibiydi. Öğretim becerilerini geliştirmeleri için onlara çok iyi bir fırsat tanınmış oldu. Öğretmenli ve ödevli dersleri nasıl işleyecekleri yönünde sahip oldukları teorik bilgiyi uygulamaya aktararak ufakta olsa deneyim kazandılar (Araştırmacı Günlüğü, 9 Mayıs 2016).

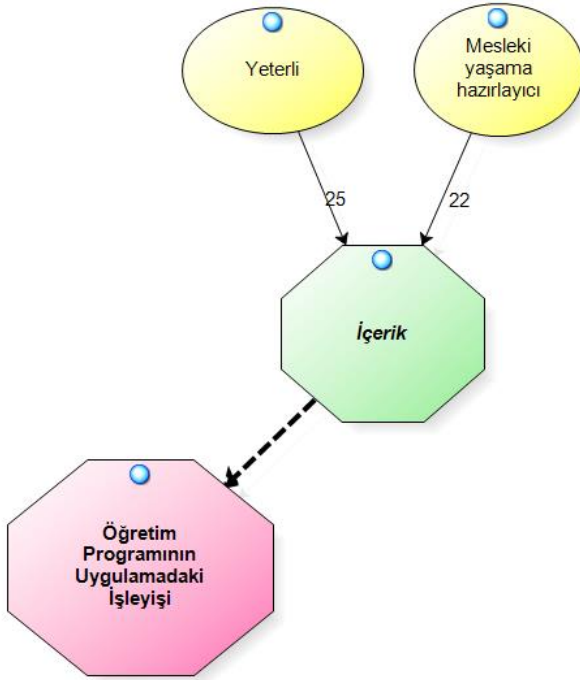
Gözlemcinin 29 Şubat ve 14 Mart 2016 tarihinde doldurduğu gözlemci değerlendirme formunda yer alan “Dersin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği yanıt bu kategoride ortaya çıkan kodu destekler niteliktedir. Gözlemci bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan örnek olay çalışması etkili öğretime oldukça katkı sağladı. Bu süreçte birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların öğrenciler tarafından analiz edildiğini ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler getirildiğini gördüm. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine en çok katkı sağlayan derslerden biri olduğunu söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 29 Şubat 2016).

İstasyon tekniğinin uygulandığı boyut, hem öğrenci katılımını sağladı hem de öğrencilerin anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına katkı sağladı diye düşünüyorum (Gözlemci Değerlendirme Notları, 14 Mart 2016).

4.6.1.2.İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın bir diğer boyutu olan içerik boyutunda ortaya çıkan kodlar “içeriğin yeterli” olduğuna ve “mesleki yaşama hazırlayıcı” nitelikte olduğuna ilişkin olmuştur. Bu kategoriye ve altında yer alan kodlara şekil 34’te yer verilmiştir.



Şekil 34. İçerik kategorisini açıklayan kodlar

Şekil 34'te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretim programı kapsamında ele alınan içerik yeterli (f: 25) ve mesleki yaşama hazırlayıcı (f: 22) bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bu görüşleri döngü sonlarında genel bir değerlendirilmesi yapılan yansıtıcı değerlendirme formlarından ve dönem ortasında ve sonunda yapılan ara görüşmeler ile dönemin son dersinde dersin geneli için yapılan değerlendirmelere ilişkin gözlem kayıtlarından elde edilmiştir.

Ders kapsamında belirlenen içeriği yeterli bulan öğretmen adayı Aydın ve Doğan bu görüşlerini yapılan görüşmelerde şu şekilde belirtmişlerdir:

Teorik olarak yeterliydi bence yani bunu uygulamada artık ne kadar uygulayabiliriz onu da bize kalmış bir şey bence yani teorik olarak gayet güzel geçtiğini düşünüyorum (Ara görüşme, Aydın, s. 3).

Dersin tam olarak içeriğini, o kadar ayrıntılı bilmiyorum ama şuan sizin gösterdiklerinizden bilmiyorum hani şunu da görseydik iyi olurdu diyebileceğim bir şeyde gelmiyor aklıma, gayet iyi ilerliyoruz. Hani bu şeyi de onu da güzel düşünmüşsünüz hani okullara gidilmesi hani uygulamalı olarak görülmesi falan bilmiyorum yapılabilecek birçok şeyi yaptığınızı düşünüyorum ben (Ara görüşme, Doğan, s.3).

Öğretim programının içerik boyutu ile ilgili elde edilen bir diğer kategori içeriğin mesleki yaşama hazırlayıcı nitelikte olduğu şeklindedir. Öğretmen adayı Berke ve Damla gözlem ve uygulama sürecinde elde ettikleri deneyimden sonra derste ele alınan konuların birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yaparken ihtiyaç duyulacak bilgilere sahip olduğu yönündeki düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Hocam sadece birleştirilmiş sınıfta bir kazanım değil bence. Daha fazla şey gördük. Yani normal öğretmenlikte de çok işimize yarayacak plan hazırlama tarzında ya da plan basamakları konusunda ya da öğrencilere daha güzel bir sınıf ortamı hazırlama konusunda daha kontrollü özenli olmamızı sağladı (Gözlem, Berke, 09 Mayıs 2016). Derste bence en önemli gördüğüm iki şey vardı birincisi gerçekten o dersi hani birleştirilmiş sınıf olayını o kadar küçümsememek gerekiyor gerçekten o planı hazırlamak özellikle Türkçe dersinde mesela bunun bu kadar zor olduğunu bilmiyordum özellikle bir ve iki de anlatınca dersi daha iyi görmüş oldum. Hem bu daha zordu yani planlama sürecini bilmek biraz iyi oldu yani benim için daha önemliydi. ...Bir de mesela müdür yetkili kişinin bu kadar donanımlı olması gerektiğini bilmiyordum açıkçası ya da bir öğretmenin gittiğinde müdür yetkili olması gerektiği hani evet duyuyorduk öğretmen orada müdürlük yapıyormuş ama bu kadar işte her şeyle ilgilendiğini, bütün sorumluluğun onun üzerinde olduğunu bilmiyorduk. Bunları bilmek ya da evraklarda nasıl yapacağız, nereye ne mühür, damga basacağız bunlar gerçekten önemli şeyler hani çok büyük sorumluluk gerektiriyor, bence bunlar önemliydi. hani çok umutsuzluğa düşmeyeceğim bazı kısımlarda hani en azında kendi kendime yapabilirsin diyeceğim şeyler çok oldu. O yüzden dersin gerçekten bu anlamda hani hep söylüyoruz evet katkısı var sağ olun, şu bu falan ama gerçekten çok büyük katkısı oldu. Öyle yani (Dönem sonu görüşmesi, Damla, s.4).

4.6.1.3.Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde programın uygulamadaki işleyişine yönelik ortaya çıkan bir diğer kategori “öğrenme-öğretme süreci” olmuştur. Süreç boyunca elde edilen tüm veriler incelendiğinde katılımcıların en fazla programın bu boyutu ile ilgili yorum yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Şekil 35’te sunulmuştur.

Gözlemcinin 15 Şubat 2016 tarihli derse ilişkin gözlemlerinden elde edilen bulgular bu görüşü destek niteliktedir. Gözlemcinin konuyla ilgili görüşü şu şekilde olmuştur:

Dersin genel yapısına yönelik verilen bilgilerin de yeterli, öğrenciler için tatmin edici ve anlaşılır olduğunu söyleyebilirim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 15 Şubat 2016).

Öğretim sürecinin ilgi çekici ve motive edici olduğunu belirten öğretmen adayı Fulya bu görüşünü dönem sonu görüşmesinde şu cümlelerle ifade etmiştir:

Çok yani ilgi çekiyordu onlar yaptıklarınız, güdüleniyorduk, mesela ben hani gelmeden bugün birleştirilmiş sınıfım var ya diye sevinerek geliyordum mesela bugün ne yapacağız diye merakla geliyordum. İlgimizi bayağı çekiyordu bence yani öğrenci açısından bayağı verimli bir dersti (Dönem sonu görüşmesi, Fulya, s.4).

Öğretimin hem planlı ve sistematik hem de ilgi çekici ve motive edici olduğunu belirten Damla ve Doğan ise bu düşüncelerini ara ve dönem sonu görüşmelerinde şu şekilde belirtmişlerdir:

Hocam bir kere siz derslere çok hazırlıklı geliyorsunuz, aşırı planlısınız. Ondan sonra ama sıkıcı değil yani. İkisini bilmiyorum çok bir arada götürüyorsunuz. Arada takılıyor, bu ilk hafta hatta bir sürtüşme bile yaşadık sizinle (gülüyor). Bilmiyorum hani hem planlı şey yapılıyor ders, hani burada ne olacak falan gibi bir boşluğa girmiyor, aynı zamanda gülüyoruz ediyoruz, eğleniyoruz (Ara görüşme, Doğan, s3).

Bu dersin plan hani en azından ilk defa bir dersin gerçekten planlı işlendiğine kanaat getirdik. Bu açıdan hem bu becerileri geliştirdi hem bu plan ve düzen konuyu ya da işte dersi daha iyi anlamamıza neden oldu bence. Hani planlı olunca her şey daha iyi kafamızda oturdu diyebilirim. Bu açıdan hani planlı olan dersin ne kadar düzenli olduğunu görünce insan diyor ki ileride evet gerçekten ben de planlı ders işlemeliyim ki her şey daha bir güzel olsun. Öğrenciler daha iyi anlayabilsin ya da işte yüzde olarak o dersten daha donanımlı çıkabilsin (Dönem sonu görüşmesi, Damla, s.5).

Öğrenme-öğretme süreci boyutunda ortaya çıkan bir diğer kategori “öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamalara” yönelik olmuştur. Bu kategori altında katılımcıların mikro öğretim tekniğinin kullanılmasını, süreçte aktif katılımı destekleyici anlayış ve uygulamaların işe koşulmasını, bilgiyi anlamlandırma stratejilerinden yararlanılmasını, derste sunulan ikramlarla motivasyonlarının artırılmasını, aktif öğrenmeyi destekleyici tutum ve uygulamalara yer verilmesini ve gözlem ve görüşme yaparak buna ilişkin rapor hazırlanmasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Mikro öğretim tekniğinin kullanımına yönelik olumlu görüş bildiren Azra düşüncesini dönem sonu görüşmesinde şu şekilde dile getirmiştir:

Öğrenmeye olan katkısında da yapılan eksiklikleri öğrenciler görerek, kendi bir sonraki hafta yapılan uygulamalarda buna çok fazla eminim ki yani katkısı oldu. Çoğu kişi bende dâhil olmak üzere dikkat ettim hani izlediğim videolarda. Bunun için etkili olduğunu düşünüyorum (Dönem sonu görüşmesi, Azra, s.4).

Benzer şekilde gözlemci de, 2 Mayıs 2016 tarihindeki derse ilişkin notlarında mikro öğretim tekniğinin kullanımının öğrenmeyi destekleyici olduğunu vurgulamış ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilerin ders planlarındaki eksiklikleri fark etmelerine ve düzeltmelerine tam anlamıyla katkı sağlayan bir ders oldu. Mikro öğretim bunları sağlamada oldukça etkiliydi diye düşünüyorum (Gözlemci Değerlendirme Notları, 2 Mayıs, 2016).

“Süreçte aktif katılım” alt kategorisinde ortaya çıkan kodlar teori ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasına, uygun ve etkili çalışma yapıları ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına, öğrenci-öğrenci arasında artan etkileşime, akran işbirliğinin ve derse devamlılığın sağlanmasına yönelik olmuştur. Teori-uygulama bütünlüğünün sağlanmasıyla aktif katılıma vurgu yapan Ege bu durumu dönemin son dersinde yapılan genel değerlendirmede şu şekilde açıklamıştır:

Hocam şimdi derste öğrendiklerimizi birebir uygulamaya döküyorduk ya o çok güzeldi. Aktif olarak. Havada kalmıyordu. Diğer derslerde öğrendiğimiz beş dakika ya kalıyor ya kalmıyor sonra sınavdan önce çalışıyoruz. Ama burada etkinliklerle sürekli uygulamaya döktüğümüzde aktif olarak güzel oldu yani (Gözlem, Ege, 9 Mayıs 2016).

Bu süreçte akran işbirliğinin sağlanmasının da aktif katılımı öğrenmeyi desteklediğini düşünen Ahsen, bu düşüncesini dönem ortasında yapılan ara görüşmelerde şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela akran işbirliği ile yapılan çalışmaları tabii ki de yapıyoruz ama sınıf içerisinde bunu uygulamak daha bir verimli. Birlikte öğreniyoruz katılıyoruz, paylaşıyoruz. Diğer sınıflarda da uygulamışsınız ama tek bir şey yapmışsınız. O yüzden hepsinin birlikte verilmesi daha bir verimli geldi (Ara görüşmeler, Ahsen, s.2).

Bilgiyi anlamlandırma stratejileri kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde en fazla tekrar eden noktaların yönlendirici soru ve açıklamalar sunma (f: 63), ön bilgileri sorgulama (f: 58), bilgi sunumu gerçekleştirme (f: 37), görsel-işitsel öğe kullanımı (f:34)

olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra örnek olan ve olmayan durumlar sunma (f:22) ile öğrenmede öncelik ilkesinin işe koşulduğu (f:19) sonucuna ulaşılmıştır. Yönlendirici soru ve açıklamaların kullanıldığına ilişkin verilerin çoğunluğu ders gözlemlerinden elde edilmiştir. Buna ilişkin bir örnek 15 Şubat 2016 tarihinde gerçekleştirilen dersten alınmış ve şu şekilde belirtilmiştir:

A-U : Bir yerde öğretmen şöyle bir şey dedi, sınıfa yeni gelen Canan diye bir öğrenci vardı, Canan'ın yeni geldiğini fark ettiğinde "Nedret bununla da sen ilgilen" dedi fark ettiniz mi?

Barış : Akran öğretimi.

A-U : Evet akran öğretimi de söz konusu. İuu... Okuma yazma bilen öğrencileri rehber ya da uu sorumlu olarak görevlendirip okuma yazma öğretiminde onları da yardımcı olarak kullanabiliyor öğretmen (Gözlem, 15 Şubat 2016).

Öğretim sürecinde ön bilgilerin sorgulanmasına ilişkin bulgular ise 22 Şubat 2016 tarihli dersten bir alıntı ve öğretmen adayı Başak'ın son görüşmelerde ifade ettikleriyle örneklendirilebilir.

A-U : Evet, şimdi birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasıyla ilgili bazı örnek durumlar vereceğim size. Yani üç tane örnek durumumuz var. Kendinizi oradaki öğretmenin yerine koyarak yani atandığınızı ve böyle durumlarla karşılaştığınızı varsayacaksınız. Bu sorunları nasıl çözebilirsiniz? Ön hazırlık olacak derse giriş aşamasında. Siz olsanız nasıl ayarlardınız? Sorunlarımız bunlar (Gözlem, 22 Şubat 2016).

Aslında ilk başta şey bize sorular sordunuz yönlendirici hani ne bildiklerimiz hakkında fikir aldınız daha sonra kendiniz anlattınız, bizim eksik olduğumuz konuları tamamladınız (Dönem sonu görüşmesi, Başak, s3).

Öğrenmede öncelik ilkesinin işe koşulduğu ise öğretmen adayı Ebru tarafından dönem sonu görüşmesinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Mesela bu ilk ara değerlendirmede sorduğunuz üç öğretmenli iki öğretmenli o tamamen bizim zaten bir sonraki planlarımız için zemin oluşturdu. Hani orada tamamen temelleri atıldı bence (Dönem sonu görüşmesi, Ebru, s.3).

Öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamalar kategorisinde ortaya çıkan bir diğer nokta öğretmen adaylarının derste gerçekleştirilen ikramlardan olumlu yönde etkilendikleri ve derse yönelik motivasyonlarının arttığı yönünde olmuştur. Öğretmen adayı Erol bu durumu son görüşmede şu şekilde belirtmiştir:

Hani standart bir ders gibi olmuştu ilk başlarda daha sonra siz ek ders koymuştunuz biz pazartesi, gelmemiştik ondan sonra çay kahve falan dönmüştü gurupta bir yerde ben dedim herhalde şaka falan oluyor çünkü biz böyle bir şeyle hiç karşılaşmadık diyebilirim. Ya çok nadir karşılaştık, siz kurabiye falan getirmiştiniz, o bir garip oldu bana mesela yani iyiydi en azından derse yoğunlaşmam biraz daha arttı açıkçası (Dönem sonu görüşmesi, Erol, s.3).

Araştırmacı günlüklerinde ise bu durum şu şekilde yer almıştır:

Bugün telafi dersinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasından endişe ettiğim için onlara bazı ikramlarda bulunmak istedim ve kurabiye ile çay ikram ettim. Bu onları oldukça keyiflendirdi. Ortam bir anda daha samimi daha keyifli bir hale dönüştü. Dersin ilk dakikalarında telafi dersine katılmanın o isteksiz halini yaşayan öğrenciler ikramlarla birlikte birden silkelendiler sanki. Bunu görmek benim de derse olan motivasyonumu olumlu etkiledi (Araştırmacı Günlüğü, 28 Mart 2016, Telafleri dersi).

Aktif öğrenme kategorisinde ortaya çıkan alt kategoriler incelendiğinde bunların öğrenmeye rehberlik etme (f:17), öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma (f:17), tam ve kalıcı öğrenme (f: 15) ile otantik öğrenme yaşantıları sunma (f:12) noktasında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrenmeye rehberlik etme ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma konusunda öğretmen adayı aydın ve Azra düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Bir de mesela gurup çalışmaları yapıyorduk siz gelip bizimle özel ilgileniyordunuz. Birkaç yerde mesela yardımcı oluyordunuz, rehberlik ediyordunuz çözmemiz için. Bunlar gayet iyi şeylerdi yani (Ara görüşme, Aydın, s.2).

Bilgide direkt verilmiyor yani tanıma siz ulaşıyorsunuz. Siz daha sonra veriyorsunuz bilgileri oda çok güzel bir şey yani, biz bulmaya çalışıyoruz biz etkili oluyoruz (Dönem sonu görüşmesi, Azra, s.4).

Araştırmacı uygulayıcının öğrenci merkezli bir anlayışla dersi yürüttüğüne ilişkin gözlemci görüşü şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan örnek olay analizinin dersin verimli işlenmesinde, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesinde ve öğrenciyi düşünme ve sorgulamaya yönlendirmede başarılı olduğunu düşünüyorum (Gözlemci Değerlendirme Notları, 22 Şubat 2016).

Otantik öğrenme yaşantıları kategorisinde ortaya çıkan alt kategoriler incelendiğinde bunların yaparak yaşayarak öğrenme (f: 21), örnek olaylardan yararlanma (f:15), gerçek

yaşam örnekleri sunma (f:13), gözlem ve öğretmenlik uygulaması (f:15) şeklinde belirtildiği görülmüştür.

Yaparak yaşayarak öğrenme konusunda öğretmen adayı Ebru düşüncesini dönem sonu görüşmesinde belirtirken, Ege dönemin son dersinde yapılan genel değerlendirmede ifade etmiştir:

Ya bariz bir şekilde biz sana bunu öğretmek istiyoruz şeklinde den ziyade hani konular bunlar bunları öğreneceksiniz den ziyade konuları zaten hep birlikte yaşayarak öğrendiğimiz için daha kalıcı öğrenmeler olduğunu düşünüyorum (Dönem sonu görüşmesi, Ebru, s.3).

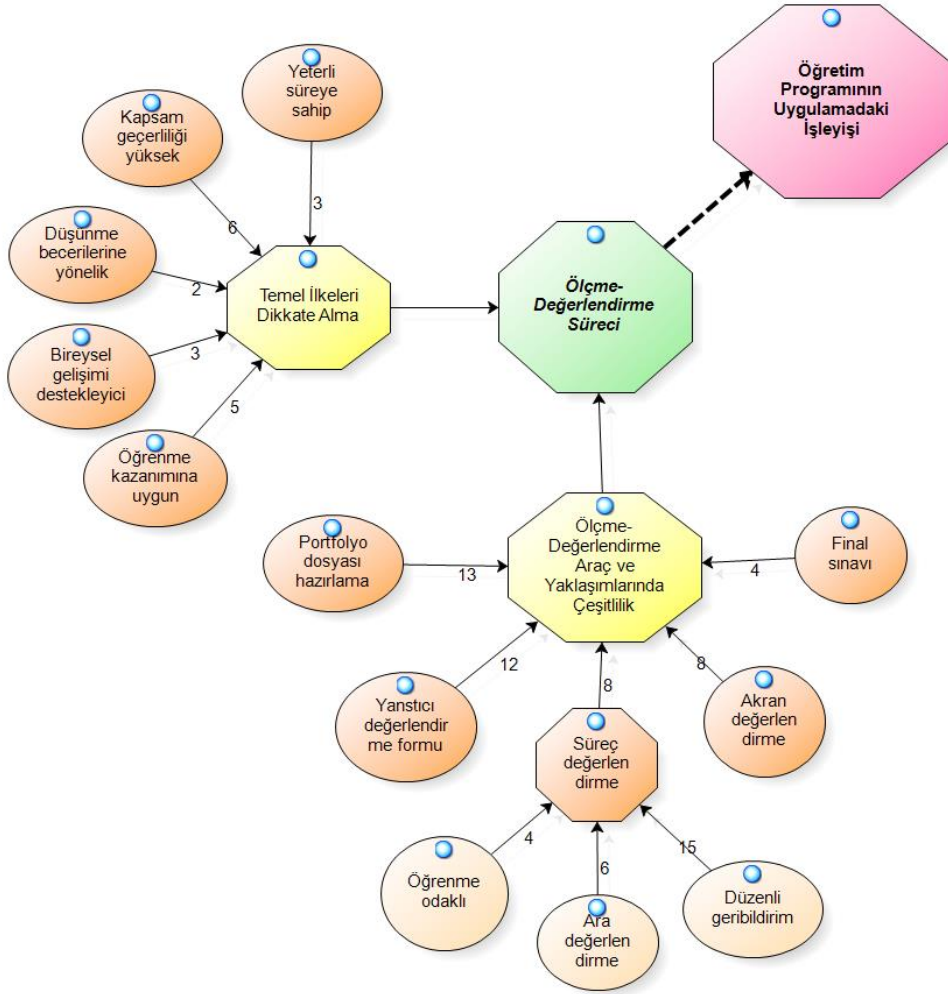
Derste gördüğümüz şeyleri bir şekilde uygulamaya dökmemiz özellikle bunu birebir yaşantı geçirmemiz çok güzeldi (Gözlem, Ege, 9 Mayıs 2016 Telafleri).

Ders kapsamında gözlem ve öğretmenlik uygulaması gibi etkinliklerde bulunmanın da aktif öğrenmeye katkısı olduğunu belirten öğretmen adayı Baybars bu düşüncesini derste şu kelimelerle yansıtmıştır:

O gözlem ve uygulamaya gittik ya hani. Onun zaten çok çok büyük artı olduğunu düşünüyorum en iyi yanı da inşallah atanırsak böyle bir sınıfla karşı karşıya kaldığımızda o şoku yaşamayacağız yani. Ne nedir, nasıl yapılır direk gördük çünkü (Gözlem, Baybars, 9 Mayıs 2016 Telafleri).

4.6.1.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının uygulamadaki işleyişinin değerlendirildiği aşamada ortaya çıkan bir diğer kategori ölçme-değerlendirme sürecine yönelik olmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde bu kategori altında iki alt kategorinin oluştuğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde temel ilkeleri dikkate alma ve araç ve yaklaşımlarda çeşitlilik şeklinde ortaya çıkan alt kategorilere Şekil 36'da yer verilmiştir:



Şekil 36. Ölçme-değerlendirme süreci kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar

Şekil 36'da yer verildiği gibi temel ilkeleri dikkate alma konusunda ölçme değerlendirme sürecinde kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu (f: 6), kazanıma uygun olduğu (f:5), verilen sürenin yeterli olduğu (f:3), bireysel gelişimi destekleyici olduğu (f:3) ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik (f:2) olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adayı Bora kapsam geçerliliği ile ilgili düşüncesini dönem sonu gerçekleştirilen görüşmede şu şekilde aktarmıştır:

A-U : Peki derste ölçme-değerlendirme etkinlikleri kapsamında yapılanlarla ilgili ne söyleyebilirsin? Ne düşünüyorsun?

Bora : Sene başından beri şey dersin başından itibaren düşünürsek tüm en başından en sonuna kadar tüm işlediklerimize hizmet ediyordu. Bizim işlemediğimiz işte şunu görmedik bunu görmedik, buna çalışmadık, bunu bilmiyoruz diyebileceğimiz bir şey yoktu, hepsini gördük işledik. Yabancı gelen bir şey

yoktu bize sınavlarda işte değerlendirme formlarında. Hepsini kapsıyordu, sorularda güzeldi, gayet açık anlaşılır (Dönem sonu görüşmesi, Bora, s.4).

Sürecin bireysel gelişimi destekleyici nitelikte olduğunu belirten Damla ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Belki yine eksiklerim vardır, zaten finalde de gördüm aldığım notta, evet var biliyorum yani planlamada eksikliklerim olduğunu ama işte en azından başladığım noktada değilim o benim açımdan sevindirici. Plan açısından yani değerlendirme açısından da hani sizin verdiğiniz dönütleri incelemek ya da ona göre bir tekrar plan hazırlamak önemliydi ya da işte gittiğimiz uygulamada kendi kendimizi değerlendirmemizde önemli. Hani bunu yapabiliyorsan zaten bir adım ilerdesindir baştakinden yani başladığından diye düşünüyorum (Dönem sonu görüşmesi, Damla, s.4).

Ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarında çeşitlilik kategorisinde ortaya çıkan noktalar ise portfolyo dosyası hazırlama (f.13), yansıtıcı değerlendirme formu (f: 12), akran değerlendirme (f:8), süreç değerlendirme (f:8) ve final sınavı (f:4) olmuştur.

Ölçme-değerlendirme etkinlikleri kapsamında portfolyo dosyası hazırlamanın etkili olduğunu düşünen Erol, bu dosyanın öğrenmeye olan katkısından şu sözlerle bahsetmiştir:

Elimizde bir kaynak olmuş oldu bundan önceki senelerde hocalarımız genellikle bir şey söylüyordu, onu yapın diyordu ama biz ne yapacağımızı hep arkadaşlardan öğreniyorduk. Onlarda tam yapamıyordu zaten, karmakarışık bir şey çıkıyordu, o da olmuyordu. En azından sizin dersinizde bize bir kaynak olmuş oldu yani bu yüzden daha rahat oldu. İşe yaradı yani eksiklerimizi ona dönüp baktık yani bir şey plan yazarken acaba burada bir eksik var mı oraya dönüp oradan baktık, onlara göre o planı hazırladık yani iyiydi (Dönem sonu görüşmesi, Erol, s.4).

Süreç değerlendirme ile ilgili olarak katılımcıların düzenli geri bildirimde bulunma (f:15), ara değerlendirme yapma (f:6) ve öğrenme odaklı bir anlayışın hâkim olmasına ilişkin görüşlerde buldukları belirlenmiştir. Düzenli geri bildirim alma noktasında görüş belirten Damla düşüncelerini dönem sonu görüşmesinde ifade ederken, benzer şekilde gözlemci de 2 Mayıs 2016 tarihli derste tuttuğu notlarında bu durumu vurgulamıştır. Damla'nın ve gözlemcinin değerlendirmeleri şu şekilde olmuştur:

Dönüt almak iyiydi çünkü en azından nerede hata yaptığını biliyorsun, nasıl yaptığını biliyorsun birde bunu şey dönüt almak hani sizde biliyorsunuz böyle çok uzun zamana yayılmaması gerekiyor, bir şeyi yaptıktan hemen sonra onu alıp hemen düzelttiğimiz için daha etkili oldu. Öğrendikten sonra düzelttiğim için daha etkili

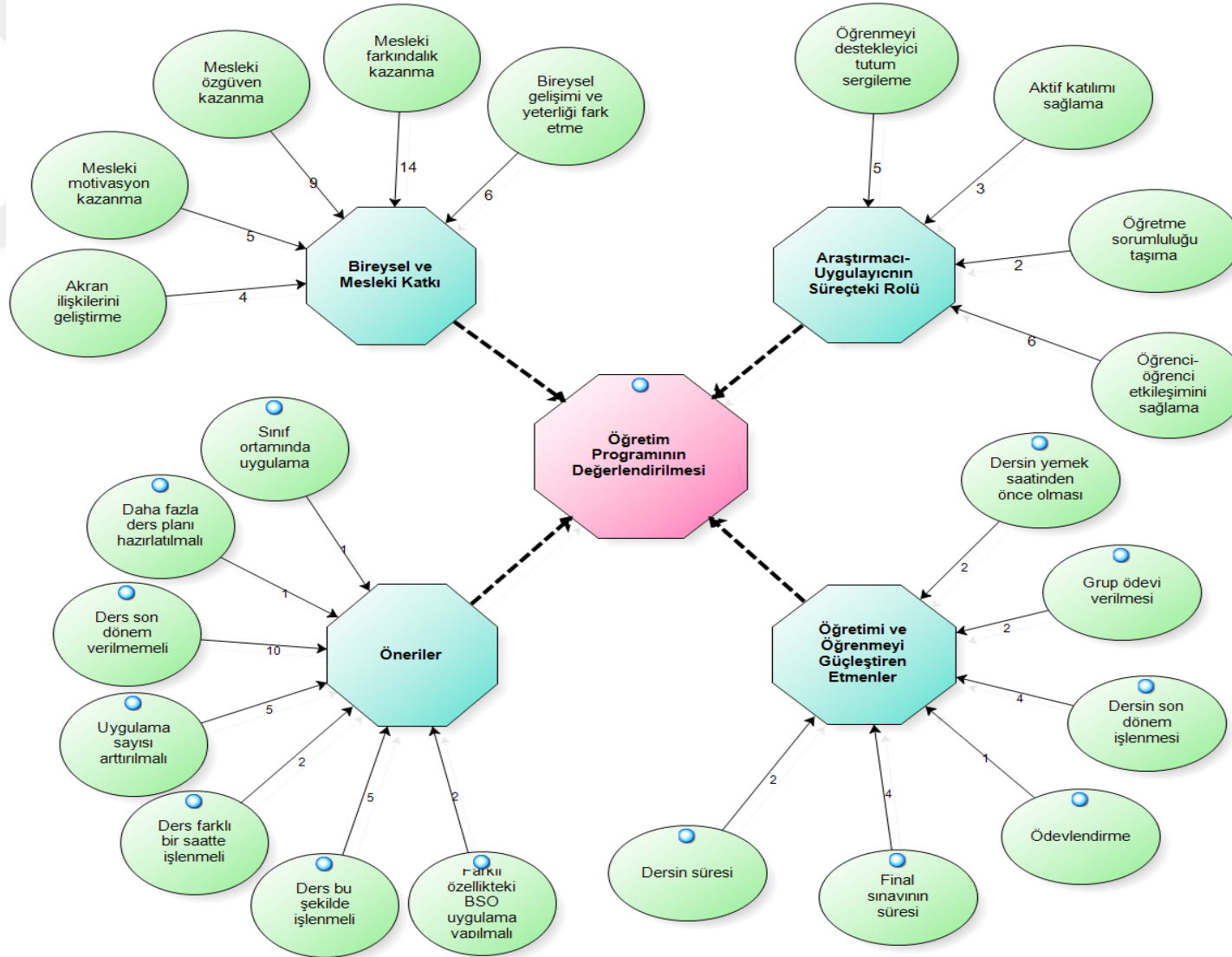
oldu. ...Ara değerlendirmeleri bize geri verdiniz mesela en azından orada okuyup biz ne yaptığımızı sizin onlara kaç puan verdiğinizi görmüş olduk yani. Direkt şey diye okumadınız mesela 60 – 70 siz okumadınız. Onu biz tekrar aldığımız için en azından hiç olmazsa finale bile çalışırken onlardan yararlandık (Dönem sonu görüşmesi, Damla, s.5).

Gelişme kısmının incelenen uygulama videolarının belirlenen kazanımlar doğrultusunda uygunluğu gözden geçirildi. Öğretim elemanının ara ara videoyu durdurarak sorduğu sorularla öğrenme kazanımlarının kazanılıp kazanılmadığını gözden geçirdiğini ve öğrencileri katılıma davet ettiğini gözlemledim. Bu noktada özellikle değerlendirme yapraklarından kazanımları kontrol etmelerini istemesi ve geribildirimde bulunması öğrencilerin öğretime odaklanmaları adına etkili bir yoldu. Öğrencilerin de sürecin sonlarına doğru sorularıyla daha fazla katıldıklarını gözledim (Gözlemci Değerlendirme Notları, 2 Mayıs 2016).

4.6.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında katılımcı odaklı değerlendirme modeli tercih edilmiştir. Bu kapsamda mevcut durumun belirlendiği ihtiyaç analizi çalışmasından başlayarak programın uygulanması sürecini de kapsayan boyutların tamamında araştırmacı-uygulayıcı ve öğretmen adaylarından “gözlem, ara görüşme, dönem sonu görüşmesi ve araştırmacı günlükleri” ile elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular öğretim programının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamanın başında ve sonunda öğretmen adayları tarafından doldurulan “BSOYÖ” ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar programın değerlendirilmesi aşamasında dikkate alınmıştır.

Araştırmacı-uygulayıcı ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının programın kendilerine bireysel ve mesleki anlamda katkı getirdiğini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacı-uygulayıcının süreçteki rolüne ilişkin bulguların da elde edildiği analiz sürecinde, öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren bazı noktaların yaşandığı ve programın iyileştirilmesine dönük bir takım önerilerin dile getirildiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Şekil 37’de sunulmuştur.



Şekil 37. Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Şekil 37 incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki katkılar açısından mesleki farkındalıklarının (f:14), özgüvenlerinin (f:9), motivasyonlarının (f:5) arttığını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra akran ilişkilerinin geliştiğini (f:4) ve bireysel gelişimi ve yeterliği fark ettiğini belirten öğretmen adaylarının olduğu da belirlenmiştir.

Süreçte mesleki farkındalık kazandığını belirten Aslı düşüncesini dönem sonu görüşmesinde belirtirken Baybars dönemin son dersinde yapılan genel değerlendirme konuşmasında ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

Fikir sahibi oldum, öğrendim çok net bir şekilde. Artı olarak da yani bütün dört yıllık eğitim hayatımız boyunca asıl yapacağımız işin ne olduğunu görmek çok büyük bir artı sağladı. ...Onun dışında en çok katkısı olduğunu düşündüğüm işte yani en çok onu gözlemlemiş olmamız, içinde bulunmuş olmamız yani yaşamamız. Sadece “zor değil kolay, sizde yapabilirsiniz” falanlar dışında aslında gerçekten ne kadar zor ama aslında ne kadar da uygun şartlar altında yapılabilir bir iş olduğunu gördük. Bence en önemlisi dediğim gibi bunlardı. Dolayısıyla bizim için çok verimliydi akademik olarak da bireysel olarak da tecrübe sağladık. Bir köy gördük en azından köyde okul gördük, o okulda bulduk daha iyilerine gitmeyeceğiz belki de (Dönem sonu görüşmesi, Aslı, s.5).

Baybars: Hocam ıı şey uygulamaya ve anlattıklarınıza yani eğer siz önem vermeseydiniz zaten o izlediğimiz çocuk gibi olabilirdik. Yani hani şey bir film izletmişsiniz ya. Yani ondan daha kötü belki de.

A-U : İki Dil Bir Bavul filmi.

Baybars: Evet yani en azından şimdi o kadar yetkin olduğumu söyleyemem ama en azından neler yapacağımı nelerle karşılaşabileceğimi biliyorum. Önceden ödevli öğretmenlinin bile nasıl yapılacağını mesela yani bilmiyorduk. Aslında ben kızgındım, bu üç günlük köy okulu falan deyince ben çıldırdım zaten. Ama sonra nasıl iyi bir şey olduğunu fark ettim gidince çok şey öğrendik yani derste olan şeyleri gördük (Gözlem, Baybars, 9 Mayıs 2016).

Öğretim sürecinde elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimler sonucunda özgüven kazandığını belirten Bora bu düşüncesini dönem sonu görüşmesinde şu şekilde dile getirmiştir:

Şimdi atandığımız zaman böyle bir durumlarla karşılaşırsak ne yaparız diye tedirgindik. İlk başlarda yani ilk başlamadan derse yani ne yapacağız nasıl olacak işte farklı sınıflar aynı sınıfta derse girecek falan, ne yapacağız, nasıl yapacağız diye

tedirgin oluyorduk. Bu dersi aldıktan sonra ne bileyim bir özgüven geldi, o kadarda korkacak bir şey yokmuş işte uygulamaya gidince de aynı şekilde güven geldi, o kadar abartılacak bir şey yokmuş diye (Dönem sonu görüşmesi, Bora, s.5).

Mesleki özgüven kazanma ile bağlantılı olarak bireysel gelişimi ve yeterliliğini fark ettiğini belirten öğretmen adayı Fulya bu düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

Uygulamalarımız benim uygulamam şahsen birinci ikinci sınıflarda hayat bilgisi anlattım o çok verimliydi, bütün sınıfa anlattığım için bende yorulmadım çocuklarda yorulmadı ama hani üç, dörde geçtiğimde Türkçe anlattım üçlere ayrı dörtlere ayrı ödevli öğretmenli olarak anlattım bu biraz yorucuydu. Hani onlara öğretmenli anlatırken ödevli olanların dikkati dağılıyordu benim dağılıyordu ama hani ikisini de görmüş oldum hani hangisinde ne yapmam gerekiyor. Mesela ödevli öğretmenlide kendimi geliştirmem gerekiyor mesela hani tam olarak yapamıyorum demek ki (gülüyor) (dönem sonu görüşmesi, Fulya, s.5).

Öğretim programının değerlendirildiği bu aşamada araştırmacı-uygulayıcının da öğretmen adayları tarafından ifade edilen ve süreçte olumlu sınıf atmosferi oluşmasını sağlayan tutumlarının olduğu belirlenmiştir. Program geliştirme sürecinin başında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasında sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar kategorisinde ortaya çıkan “otoriter tutum, tek düze ses tonu, göz teması kurmama” sorunları ile “olumlu sınıf atmosferi yaratma” ihtiyacı nedeniyle bu kategoride ortaya çıkan bulguların önemli olduğu ve bu başlıkta yer alması gerektiği düşünülmüştür. Şekil x’te de görüldüğü gibi katılımcılar araştırmacı-uygulayıcının süreçteki rolü ile ilgili olarak öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlama (f:6), öğrenmeyi destekleyici tutum sergileme (f:5), aktif katılımı sağlama (f:3) ve öğretme sorumluluğu taşıma (f:2) şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlama noktasında araştırmacı-uygulayıcının rolü öğretmen adayı Bora tarafından hem genel değerlendirilmenin yapıldığı son derste hem de dönem sonu görüşmesinde şu şekilde belirtilmiştir:

Bora : Hocam sizin sayenizde kaynaştık gibi bir şey ya. Sınıflar bir dağılmıştı ya bir kopukluk vardı sizin sayenizde bir kaynaşma oldu yani (Gözlem, 9 Mayıs 2016 Telafi).

Biz birde sınıf olarak işte burada sınıflar karıldı kimse birbiriyle kaynaşamamıştı daha bu derste birde sizin sayenizde biraz kaynaştık eskiye nazaran. Sizin yapınızla alakalıydı bence farklı bir hoca girseydi belki farklı bir durum olabilirdi, sizin yapınızdan dolayı sınıf kaynaştı. Hep arkadaş gibi oldunuz ama aradaki o hoca öğrenci ilişkisini de kurdunuz (Dönem sonu görüşmesi, Bora, s.5).

Araştırmacı-uygulayıcının öğrenmeyi destekleyici tutum sergileme rolü ile ilgili olarak belirtilen görüşler ise şu şekildedir:

Çok sıkılmıyorsunuz zaten hani biraz yoğun ama böyle bir baskı uygulamadığınız için yaparken falan kendimi böyle sıkıntıda falan hissetmiyorum yani güzel oluyor uygulama etkinlik açısından bence gayet iyi durumdayız (Ara görüşme, Doğan, s.3).

Şimdi hocam biz de çok öğretmen tanıdık sizinle daha bir soyuttan ziyade samimi bir çerçeve tabii saygı var ama samimi bir çerçeve içinde olduğumuzu düşünüyorum. daha bir verimli. Hani biz öğretmene sadece gel öğret çık değil gerçekten hani onunla bir uygulama içinde bir aktivite şeklinde onun düşünceleri bize karşı tutumları. hani az çok siz de şakalaşıyorsunuz mesela öğrencilere karşı, az çok taniyorsunuz, kimin ne isteyeceğini öyle olunca daha bir etki ediyor. Çünkü amaç orada yalnızca bilgi vermek değil tabii ki, o bilgiyi gerçekten güzel bir şekilde ifade etmek de. Öğretmenin buna katkısının olduğunu düşünüyorum (dönem sonu görüşmesi Ahsen, s.4).

Öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren etmenler boyutunda öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları noktanın uzun süren final sınavı olduğu ve dersin sekizinci yarıyıldan itibaren yer alması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra grup ödevi verilmesinden, dersin yemek saatinden önce olmasından, dersin bazı haftalar 12 de bitecek şekilde işlenmesinden ve ödev yapmak zorunda kalmaktan yana sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Final sınavının süresini uzun bulan Ebru bunu dönem sonu görüşmesinde ifade etmiş ve şöyle demiştir:

Bir tek final sınavının uzunluğundan şikâyetçiyim, evet sorulması hani daha önce zaten yaptığımız için hani plan hazırladığımız için tekrar orada plan hazırlamak belki gerekliydi ama çok fazla zaman istedi. Bir sınav o kadar uzun sürmemeliydi bence (Dönem sonu görüşmesi, Ebru, s.6).

Dersin son dönemde verilmesinin dersin gereklerini yerine getirmede ve etkili bir şekilde işlemede sıkıntı yarattığını belirten Doğan bu durumu ara görüşmelerde şu şekilde belirtmiştir:

Belki son sene olmasaydı çok daha iyi olacaktı daha verimli olacaktı çünkü kafamızı ne kadar olsa tam veremiyoruz hani biran önce bazen şey oluyor hani bitsin şeyi oluyor yani doğal olarak ama bilmiyorum gene de ona rağmen iyi yani şeyi (Ara görüşme, Doğan, s.4).

Öğretim programının iyileştirilmesine yönelik öneriler incelendiğinde katılımcıların en fazla dile getirdikleri noktanın dersin son dönemde verilmemesi yönünde olmuştur. Bunun yanı sıra uygulama sayısının artırılması gerektiğini, dersin gelecek yıllarda da bu

şekilde işlenmesi gerektiğini, farklı özellikteki birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulama yapılması gerektiğini, dersin haftalık ders programındaki yerinin değiştirilmesi gerektiğini, sınıf ortamında da uygulama yaptırılabilceğini ve daha fazla ders planı hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dersin programdaki yerinin değiştirilmesi ve daha önceki dönemlerde işlenmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayları Baybars ve Ege dönemin son dersinde yapılan genel değerlendirmede; Azra ise dönem sonu görüşmesinde şu şekilde belirtmişlerdir:

Ege : Hocam mesela bu dersin 4.sınıf ikinci dönemde olması KPSS de var yani o anlamda stres yarattı hani. 3.sınıfta olsaydı o zaman çok daha rahat olurduk.

Baybars : Evet, mümkünse üçüncü sınıftan başlasın hocam (Gözlem, 9 Mayıs 2016 Telafleri dersi).

Ben özellikle uygulama boyutunda bize çok fazla katkı sağladığını düşünüyorum, dersin bitiminde de zaten hani keşke bu ders hani ikinci ya da üçüncü sınıfta olsaydı bunu hatta servisten dönerken gene olarak arkadaşlarla konuştuk. Çok faydası olduğunu söylediler ama hani daha çok KPSS ye yönelik bu yıl hazırlanıldığı için daha uzun bir süreye yayılabilir diye düşünüyoruz biz hani uygun olur mu bilmiyorum ama en azından bir üçüncü sınıfın birinci dönemi falan verilmiş olsa bu ders (Dönem sonu görüşmesi, Azra, s.5).

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin gelecek yıllarda da bu şekilde işlenmesi gerektiğini belirten Damla dönem sonu görüşmesinde şu şekilde ifade etmiştir:

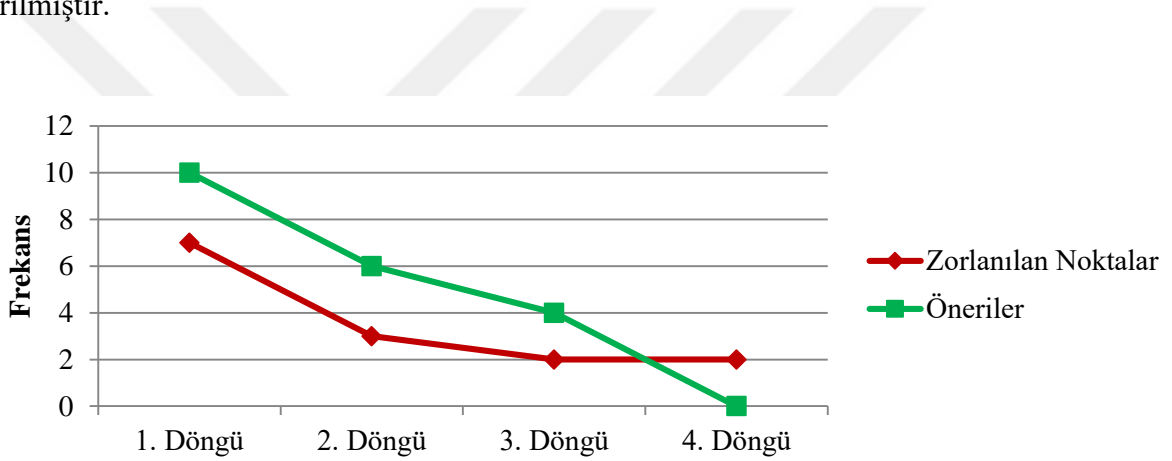
Ben şu anda işlediğimiz dersin açıkçası bizden sonra gelecek eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıf göreceğ öğrenciler için bu şekilde işlenmesini isterim çünkü yani bu gerçekten çok önemli bir şey belki de temel. Bunu öğrenip de bunu yapmadan ders işlemek çok saçma zaten. Hani bir matematik işte bir Türkçe, onlar Türkçe işlerken matematik çok saçma olur. Hani bunu güzel bir şekilde öğrenip hani kendi eğitim sistemimize göre entegre etmek işte yani ne bileyim ben açıkçası bu dersin bizden sonraki eğitim fakültelerinde bu şekilde işlenmesini isterim (Dönem sonu görüşmesi, Damla, s.5).

Öğretim programının uygulamadaki işleyişi değerlendirildiğinde, ihtiyaç analizi çalışması kapsamında ortaya çıkan gereksinimlerin büyük ölçüde giderildiği belirlenmiştir. Şekil x'te yer alan (programın uygulamadaki işleyişi) tema, kategori ve alt kategoriler incelendiğinde anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara yer verildiği, içeriğin mesleki yaşama hazırlayıcı konulardan oluştuğu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi

destekleyici anlayış ve uygulamalara yer verildiği, bu uygulamaların planlı ve sistematik, ilgi çekici ve motive edici şekilde düzenlendiği, ölçme değerlendirme sürecinde ise araç ve yaklaşımlarda çeşitliliğe gidildiği ve temel ilkelerin dikkate alındığı ortaya konmuştur.

4.6.2.1.Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Yaşanan Zorluklar ve Önerilerin Döngülere Göre Değişimi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının zorlandıkları noktaların ve öğrenmeyi daha kalıcı kılmak adına ifade ettikleri önerilerin zamanla azaldığı belirlenmiştir. Bu durum öğretim programının uygulamadaki işleyişi kapsamında ortaya çıkan sorunların büyük oranda çözüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Sürecin gelişimini yansıtan bu bulgulara Şekil 38'de yer verilmiştir.



Şekil 38. Zorlanılan noktaların ve önerilerin döngülere göre değişimi

Şekil 38 incelendiğinde birinci döngünün öğretim sürecinde 10 farklı noktada zorluk yaşandığı ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için yedi konuda öneri getirildiği ortaya çıkmıştır. Zorluk yaşanan ve öneri getirilen noktaların zamanla azaldığı belirlenen süreçte ikinci döngüde altı farklı noktada zorlanıldığı ve üç farklı konuda öneri getirildiği; üçüncü döngüde zorluk yaşanan noktaların oldukça azaldığı (f:3) ve dört konuda öneri getirildiği belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü döngüsünde ise iki noktada zorluk yaşandığı ve devam eden süreç için katılımcıların çoğunluğunun öğretim sürecini yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.2.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik Ölçeğine İlişkin

Bulgular

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

BSÖYÖÖ İlk ve Son Uygulama Ortalama Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

BSÖYÖÖ	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıraların Toplamı	Z	p
Son Uygulama Puanı - İlk Uygulama Puanı	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-4.995	.000
	Pozitif Sıralar	32	17.50	560.00		
	Eşit	1				
	Toplam	34				

Tablo 21 incelendiğinde Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının BSÖYÖÖ’den aldıkları ilk puanlar ve son puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($z=4.99$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son uygulama puanı lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların daha çok dersin süresine, grup çalışmasında yerleşim düzeninden kaynaklı yaşanan sıkıntılara, öğretmenlik uygulamasının sayısına, dersin hem YÖK hem haftalık programdaki yerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların zorlandıkları noktaların ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak adına dile getirdikleri önerilerin zamanla azaldığı ve birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda öğretmenlik yapabilmeye yönelik yeterlik algılarının olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Söz konusu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde geliştirilen öğretim programının mevcut durum analiziyle ortaya çıkan ihtiyaçları büyük oranda karşıladığına, öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerine katkı getirdiğine ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve giderilmesine ayrıca etkili biçimde öğretimine hizmet eden bir öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde öncelikle mevcut durumun belirlenmesine ilişkin ihtiyaç analizi bulguları tartışılmış devam eden başlıkta ise öğretim programının uygulamadaki işleyişi ile programın değerlendirilmesine ilişkin bulgular bütüncül olarak tartışılıp yorumlanmıştır.

İhtiyaç analizi çalışmasıyla elde edilen bulgularda öğretmen adayları Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin kazanımlarının bilişsel alanın alt basamaklarına hizmet eder nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Paydaş görüşleri incelendiğinde ise derse ilişkin kazanımların özellikle anlama ve beceri düzeyinde ele alınması gerektiği belirlenmiştir. Benzer şekilde ilgili alan yazında yer alan çalışmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ve Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi programında düşünme becerilerinin gelişimine önem verilmediği görülmüştür. Böylece yapılan çalışmada, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik oluşturulacak kazanımların, öğrenci merkezli bir anlayışı temel alacak şekilde, özellikle bilişsel anlama ve beceri düzeyinde ifade edilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Yükseköğretimde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenme kazanımlarının, öğretme merkezli anlayış yerine öğrenen merkezli anlayışı temel alacak şekilde; gerekli bilgi, beceri ve yetkinlik ile üst düzey düşünme becerilerine sahip, girişimci, yenilikçi, bireysel gelişimine önem veren ve eğitim hayatına aktif katılan bireyler yetiştirmeyi amaçlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Erdoğan, 2010; Günay, 2011; Odden, 2004). Bu anlamda ihtiyaç analizi çalışmasıyla ortaya çıkan bulguların, yükseköğretimde ve öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında belirtilen noktalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

İhtiyaç analizi bulgularından bir diğerinin programın içerik boyutuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda içeriğin tekrar eden konulardan oluşmasının bir sorun olarak ifade edildiği, bununla birlikte paydaş görüşlerinde ise içerikte yer alan konuların birleştirilmiş sınıfların doğası ve özelliklerini dikkate alacak şekilde oluşturulması gerektiği belirlenmiştir. Bu anlamda katılımcılar içerikte öğretim programı okur-yazarlığı, okul yönetimi, okul-aile işbirliği, öğretimi

planlama, birleştirilmiş sınıf özellikleri, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme gibi konulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan yazında yer alan çalışmalar bu bağlamda incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya yeterince hizmet edemediği, birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen öğretimin amacına ulaşmadığı, zaman yönetiminde sorunların yaşandığı, uygun değerlendirme yaklaşımlarının belirlenemediği, ilkökul programının koşullara göre revize edilemediği, eğitim durumlarının planlanamadığı ve okul yönetimi ile okul-aile işbirliği konularında sorunların yaşandığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmada Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin içeriğinin katılımcı görüşleri ve ilgili alan yazın da dikkate alınarak mesleki yaşama hazırlayıcı nitelikte, güncel bilgi ve becerilere odaklanan, işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konular ile gerçek yaşam ve mesleki yaşamla ilişkili olacak şekilde oluşturulmasına karar verilmiştir. Şahin ve Kartal (2013) sınıf öğretmenliği programını öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemişler ve ders içeriklerinin mesleğe hazırlayıcı nitelikte olmamasının derslerin etkililiğini düşüren etmenler arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Toy ve Ok'un da (2012) programı oluşturan içeriğin gerçek yaşamla ve mesleki yaşamla ilişkili olması gerektiğini belirtmeleri araştırma bulgularını desteklemektedir.

Elde edilen bulgular öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde öğretmen adaylarını süreçte aktif kılan ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat veren otantik öğrenme yaşantılarının planlanması gerektiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda gözlem yapılmasının ve sınıf içinde gerçekleştirilecek uygulamaların öğretimin verimini arttıracakı vurgulanmıştır. Sınırlı ve öğreten merkezli strateji, yöntem ve tekniğinin kullanılması sorun olarak ifade edilmiş, görsel-işitsel materyal kullanımına ağırlık verilmesi ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflar bağlamında alan yazında yer alan çalışmalar üzerinde gerçekleştirilen ihtiyaç analizi bulgularında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ihtiyaca cevap veremediği, edinilen bilgi ve becerilerin uygulamada üstlenilen görev ve sorumluluklarla örtüşmediği kısacası teorik bilgi ile gerçek uygulama ve öğretmenlik davranışları arasında tutarlığın olmadığı belirlenmiş olması paydaşlardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda da araştırma bulgularını destekleyecek sonuçlara rastlamak mümkündür (Çalışkan, 2014; Doğanay vd., 2015; Kumral, 2010; Küçükahmet, 2007; Özyürek, 2008; Senemoğlu, 2011; Toy & Ok, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016; Yıldırım,

2011). Söz konusu programlar, adaylara öğretmen olarak görev yapacakları ortamın koşullarını tanıma ve bu koşullarda öğretmenlik uygulaması yapma olanağı tanınması açısından da eleştirilmektedir (American Federation of Teachers, 2000; Sağ, 2010; Whitcomb, 2003; Yıldırım, 2011). Ancak programların öğretmen eğitiminde istenen noktaya ulaşabilmesi için hizmet öncesi uygulamaların oldukça önemli olduğunu belirten Ünlü, Koçoğlu ve Ay (2015), alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin teori-uygulama bütünlüğü içerisinde verilmesinin, birçok yeterliği eş zamanlı olarak geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Sağ (2010), öğretmen eğitimi hizmetinin verildiği bir yapıda, tüm unsurların dikkate alınmasının bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim sürecinin öğrenci merkezli bir anlayışla ve amaca uygun yöntem ve teknik kullanımıyla yürütülmesi, söz konusu unsurlar arasında yer almaktadır. Bu konuda Toy ve Ok'a (2012) ait olan çalışma sonuçları, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Toy ve Ok, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmişler ve öğretmen adaylarının öğretim sürecinde örnek olay, tartışma, bireysel ya da grup çalışmaları gibi öğrencinin aktif olduğu yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Exley ve Dennick ise (2009) öğretim üyelerinin genellikle "didaktik" yöntemle ders anlattığını, ancak günümüzde yükseköğretimde de "aktif öğrenme" yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığını, öğrencilerin aktif öğrenenler olmasını sağlamak için sınıfta tartışma, problem çözme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan diğer yöntemlerin kullanılması gerektiğini, bu şekilde ders anlatımının öğrencilerin daha etkili öğrenenler, "derin anlayanlar" olmasına yardımcı olacağını belirtmektedirler. Alan yazında belirtilen bu noktaların, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde bilginin sunumunda, anlamlandırılmasında ve beceriye dönüşümünde daha fazla uygulama temelli ve öğrenci merkezli yöntem, teknik ve etkinliklerin tercih edilmesi yönünde ortaya çıkan bulguları desteklediği düşünülmektedir.

İhtiyaç analiziyle elde edilen bulgular programın öğeleri kapsamında değerlendirildiğinde, anlamlı bir bütünlük oluşturduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında bilişsel bilgi ve beceriye yönelik kazanımlara yer verilmesi ve içeriğin daha çok mesleki yaşama göre oluşturulması ihtiyacı, söz konusu bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğretimin otantik öğrenme yaşantıları çerçevesinde ve bilginin anlamlandırılmasına hizmet edecek şekilde düzenlenmesine duyulan gereksinimi de beraberinde getirmiştir. Bu anlamda ihtiyaç analizi çalışmasında paydaşların ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili bilginin kalıcılığına hizmet eden, çok yönlü ve özellikle

alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmeleri bu bütünlüğü desteklemektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda da öğretmen eğitiminde derslerin süreç değerlendirmeyi ve düzenli geribildirim verilmesini işe koşacak şekilde yürütülmesi gerektiğini, bunun yanı sıra öğrenci başarısının belirlenmesinde alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması gerektiğini belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016). Çardak ve Özönay-Böçük (2015), öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı olarak yürütülen bir öğretimde, çağdaş ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Doğanay vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen eğitimi lisans programları değerlendirilmiş ve eğitim programlarının değerlendirme boyutuyla ilgili olarak; alternatif ölçme araçlarının kullanılmaması, çoktan seçmeli testlere ağırlık verilmesi, biçimlendirici program değerlendirmenin yapılmaması zayıf noktalar olarak ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar ve açıklamalar araştırma kapsamında ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte ihtiyaç analizi çalışmasında katılımcılar alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından da yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında, katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adayı, öğretim elemanı, öğretmen ve maarif müfettişlerinin eğitim ve meslek yaşantılarının etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar bu anlamda değerlendirildiğinde hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem de ilköğretim ve ortaöğretimde gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinde, öğrenci başarısının belirlenmesinde çoğunlukla çoktan seçmeli testlerden, açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlardan ve kısa cevaplı sorulardan oluşan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından yararlandığı; öğretmen ve öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Alaz & Yazar, 2009; Birgin & Gürbüz, 2008; Durdukoca, 2017; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karalök, 2014; Öztürk & Şahin, 2013; Sağlam Arslan, Avcı & İyibil, 2009).

Yükseköğretimde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin bazı araştırma sonuçlarında öğretmen adayları yapılan sınavların gerçek başarıyı yansıtmadığını, kapsam geçerliliğinin düşük olduğunu, günlük hayatla ilişkili olmadığını, süreç ve performans değerlendirmenin dikkate alınmadığını, geribildirim verilmediğini vurgulamışlardır (Birgin & Gürbüz, 2007; Ballantyne, Borthwick & Packer, 2000). Sever ve İflazoğlu Saban (2015) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretim elemanlarının

ölçme-değerlendirme yeterlik algıları incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın bulgularında öğretim elemanlarının ara sınavlarda ve dönem sonu sınavlarında yazılı sınavları ve çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri; proje çalışmalarını, araştırma kâğıtlarını ve sözel sunumları ise dönem içerisinde bir defa istedikleri belirtilmiştir.

Elde edilen bulguların son boyutunda dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri arasında fiziksel koşulların yetersizliği, sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar, KPSS stresi ile dersin programdaki yerinin olduğu görülmektedir. Fiziksel olanakların yetersizliği yönündeki görüşlerin, öğretmen eğitimini konu alan farklı çalışmalarda da yer aldığı belirlenmiştir (Çalışkan, 2014; Çoban, 2014; Doğanay vd., 2015; Eret, 2013). Bunun yanı sıra araştırma kapsamında öğretmen adayları sınıf yönetiminden kaynaklı yaşanan sorunları; öğretim elemanının otoriter tutuma sahip olması, tek düze ses tonu kullanması, göz teması kurmaması şeklinde ifade etmişler ve öğretimin etkili gerçekleşmesi için daha demokratik ve olumlu sınıf atmosferine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Yükseköğretimde öğretim elemanlarının ders uygulamalarının ve sınıf içi davranışlarının incelendiği bir başka çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adayları, öğretim elemanlarının tek düze-monoton bir ses tonu ile ders anlattığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretim elemanlarının baskıcı-otoriter tutum sergileyip sergilemediğine ilişkin soruya da öğretmen adaylarının çoğunluğunun “evet” ile “kısmen” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Üniversite öğrencileri ile yapılan birçok çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını yeterince demokratik bulmadıkları sonucuna ulaşan (Demirtaş, 2004; Erdem & Sarıtaş, 2006) ve bu anlamda araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Yüksel (2002) yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde örtük programın etkisini ele aldığı çalışmasında öğretim elemanlarının sınıfta demokratik bir ortam sağlayamadıklarını ve öğrencilerin soru sorma ve düşüncesini paylaşma konusunda yeterince cesaretlendirilemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kumral (2010) da çalışmasında öğretim elemanlarının iletişim açısından zayıf algılandığına, katı tutum ve davranışlar sergilediğine ilişkin bulgulara yer vermiştir.

Alan yazında yer alan bazı çalışmalar, öğretim elemanlarının kişilik özelliklerinin ve öğrencilerle olan ilişkisinin, öğretme becerisi ve alan bilgisinden daha fazla önemsendiğini göstermektedir (Collins, 2002). Ayrıca etkili sınıf yönetiminin eğitim öğretim ortamındaki bilgi alışverişi ve paylaşımı arttıracığı, olumsuz ve istenmeyen durumları en aza indirerek öğretimde niteliğin sağlanmasına katkı getireceği böylece etkin katılımı ve duyuşsal açıdan daha olumlu bir ortam sağlayacağı belirtilmektedir (Uslu & Avcı, 2016). Bu anlamda

ihtiyaç analizi çalışmasıyla ortaya çıkan bu bulgunun alan yazında belirtilen noktalar ve çalışma sonuçlarıyla anlamlı bir bütünlük oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS'nin ve dersin programdaki yerinin neden olduğu olumsuz etkilere yönelik görüşleri alan yazın bağlamında değerlendirildiğinde, KPSS'nin öğretmen yetiştirme sürecinde tüm öğretmen eğitimi programlarının ortak problemi olduğu ve olumsuz etkilerinin özellikle son sınıf öğrencileri üzerinde kendini hissettirdiği görülmektedir (Akpınar, 2013; Ekici & Kurt, 2012; Er & Kaya, 2014; Saracaloğlu, Dursun & Arabacıoğlu, 2016). Bu anlamda öğretmen adaylarının görüşleri ilgili alan yazınla desteklenmektedir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik eğitim gereksinimleri ve dersin geliştirilmesine yönelik öneriler bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, katılımcıların programın öğelerine ilişkin görüşlerinin tutarlı olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bilgi ve beceri düzeyinde kazanım ifadelerine, mesleki yaşama hazırlayıcı, uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konuların ele alınmasına, bunun için uygulama temelli, öğrenci merkezli ve otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasına duyulan ihtiyacı ortaya koymuşlardır. Öğretim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında ise öğrenci merkezli ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Her ne kadar öğretim programının boyutları arasında yer alırsa da öğretim sürecinin etkililiğini, öğrencilerin derse katılımlarını, ilgi ve motivasyonlarını etkileyen bir diğer gereksinim ise eğitim ortamının duyuşsal ve fiziksel özelliklerine yönelik olmuştur. Bu anlamda öğrenci merkezli bir yaklaşımın etkin olmasının beklendiği öğretim sürecinde öğrencinin duyuşsal özelliklerinin ve sınıf ortamının sahip olduğu fiziksel özelliklerin dikkate alınması gerektiği yönündeki görüşlerin anlamlı olduğu düşünülmektedir.

5.1.Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gerçekleştirilen program geliştirme çalışmasının uygulamadaki işleyişine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, süreci açıklayan kategorilerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme çerçevesinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Programın öğeleri kapsamında ortaya çıkan bu bulgularla, gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşıldığı, konuların mesleki yaşama hazırlayıcı nitelikte ve yeterli olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular öğretimin etkili, ilgi çekici ve planlı bir şekilde yürütüldüğünü, süreçte öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamaların

etkin kılındığını göstermektedir. Ölçme-değerlendirme kapsamında ise temel ilkelerin dikkate alındığı, ölçme araçlarında ve yaklaşımlarında çeşitliliğin sağlandığı belirlenmiştir.

Programın uygulamadaki işleyişine yönelik bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde her bir kategorinin bir diğerinin sebebi ve/veya sonucu olduğu düşünülmektedir. Örneğin katılımcıların anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşıldığını belirtmeleri; öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme sürecinde buna hizmet eden anlayış ve uygulamaların var olması ile açıklanabilir. Bulgular bu anlamda değerlendirildiğinde aktif katılımın etkin olduğu, bilginin anlamlandırılmasına hizmet eden stratejilerin işe koşulduğu, aktif öğrenmeye hizmet eden etkili ve sistematik bir öğretim sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra düşünme becerilerini dikkate alan, bireysel gelişimi destekleyici, öğrenme kazanımına uygun ve süreç değerlendirmeyi temel alan farklı ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarından yararlandığı belirlenmiştir. Program geliştirme sürecine ilişkin yapılan kuramsal açıklamalar incelendiğinde program öğelerinin bütünlük içinde birbiriyle ilişkili olduğu, birinde meydana gelen değişikliğin diğer öğeleri de etkilediği belirtilmektedir (Bümen, 2006, Demirel, 2013; Oliva, 2004; Tyler, 2014).

Programın içerik boyutuyla ilgili ortaya çıkan kodlar incelendiğinde içeriğin yeterli ve mesleki yaşama hazırlayıcı nitelikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada ihtiyaç analizi çalışmasıyla elde edilen bulguların anlamlı ve işe vuruk olduğu düşünülmektedir. Nitekim içeriğin seçimi ve düzenlenmesi aşamasında alan yazın, YÖK tanımı ve ihtiyaç analizi çalışması dikkate alınmış; sıklıkla vurgulanan ve birleştirilmiş sınıflı uygulamaların etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli görülen konulara yer verilmiştir. Bu durum dersin ihtiyaçlara cevap veren bir forma kavuşmasını sağlamış olabilir. Karacaoğlu (2012) da program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizinin önemine vurgu yaparak bu çalışmaların; içeriklerin belirlenmesinde ve içerikler arasındaki geçişin düzgün ve uygun olmasında etkili ve yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Programın uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde, sürecin etkili ve verimli, planlı ve sistematik, ilgi çekici ve motive edici bir şekilde yürütüldüğü belirlenmiştir. Katılımcıların öğretim sürecine ilişkin bu algılarının, yine bu kategoride ortaya çıkan “öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamalardan” kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulgular bu anlamda incelendiğinde öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı ve bu kapsamda öğrenmeye rehberlik edildiği ve otantik öğrenme yaşantılarının oluşturulduğu; ön bilgileri sorgulama, öğrenmede öncelik ilkesi, görsel-işitsel öge kullanma, yönlendirici soru ve açıklamalara yer verme gibi

bilgiyi anlamlandırma stratejilerinden yararlandığı; farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin ve uygun çalışma yapraklarının kullanılmasıyla teori-uygulama bütünlüğünün sağlandığı ve süreçte aktif katılımın gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar mikro öğretim tekniğinin kullanılmasını, gözlem ve görüşme raporu hazırlamayı, derste bazı yiyecek ve içeceklerin ikram edilmesini öğrenmeyi destekleyici bulmuştur. Elde edilen bu bulgular diğer araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar kapsamında değerlendirildiğinde öğrenci merkezli anlayış ve uygulamalardan yararlanmanın (Aktan, 2007; Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016); süreçte farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmanın (Baştürk, 2011; İlter, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016); görsel işitsel öğelerden yararlanmanın (Karakuş 2018; Kör, Çataloğlu & Erbay, 2013; Uzunöz, Aktepe & Gündüz, 2017); otantik öğrenme yaşantıları sunmanın (Arkün & Aşkar, 2010; Sağ, 2010; Yeşilpınar Uyar, 2016); öğrenmeye rehberlik etmenin (Cleaver & Ballantyne, 2014; Cobb & Steffe, 2011; Günay, 2015; Vatansever Bayraktar, 2015); bilgiyi anlamlandırma stratejilerinden yararlanmanın ve öğreneni aktif kılan bir öğretim gerçekleştirmenin (Aremu & Salami, 2013; Molina, Fernandez & Nisbet, 2013; Sağ, 2010; Yeşilpınar Uyar, 2016) öğrenme-öğretme sürecini etkili, verimli, ilgi çekici kıldığı görülmektedir.

Doğanay ve Sarı (2009) etkili bir öğretim için atılması gereken ilk adımın iyi bir planlama olduğunu belirtmektedir. Kör, Çataloğlu ve Erbay, (2013) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına göre derslerde animasyon, video ve simülasyon gibi etkileşime dayalı materyallerin kullanılması öğrencileri konunun içine çekmekle birlikte verilen eğitimi daha verimli hale getirmektedir. Tüm bunların yanında video temelli uygulamalar olarak da nitelendirilen mikro öğretim uygulamalarının, hem düşünme becerilerinin gelişimine hem öğretim hizmetinin niteliğine olumlu katkılar yaptığı belirtilmektedir (Bacevich, 2010; Güney & Semerci, 2009; Stürmer, Könings & Seidel, 2013; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2009; Yeşilpınar Uyar, 2016). Vatansever Bayraktar (2015) etkili ve verimli bir öğretim süreci gerçekleştirebilmek için öğretmenin planlı ve programlı olması, yöntem, teknik ve materyalleri etkili bir şekilde kullanması ve iyi bir rehber olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılar gözlem ve görüşme raporu hazırlamanın da öğrenmeye katkı getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretim şekli ve uygulama açısından bağımsız sınıflı ilkokullardan farklı özellikler gösteren birleştirilmiş sınıflı okullara yapılan gezi-gözlem etkinliklerinin, anlamlı ve mesleki yaşama hazırlayıcı olduğu diğer çalışmalarda da belirtilmiştir. Bu anlamda Sağ (2010) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi programının, yerinde gözlem,

inceleme ve uygulama yapmasına olanak veren etkinliklerle yeniden yapılandırılması gerektiğini; böylece öğretmen adayının birleştirilmiş sınıf kavramını yapıyı olumlaştıran ve zorlaştıran öğeleri diyalektik biçimde yer aldığı karmaşık ortamda anlaması ve yönetmesiyle daha iyi öğrenebileceğini belirtmektedir. Alper ise (2004) yetişkinlerin öğrenme sürecini çocukların öğrenme sürecinden ayıran dört faktörün olduğunu ve bunların *kendi kendini yönetme, deneyim, gerçek yaşam problemleri ve öğrendiğini hemen uygulama ihtiyacı* olarak belirtmektedir.

Ölçme-değerlendirme kategorisinde elde edilen bulgular incelendiğinde araç ve yaklaşımlarda çeşitlilik sağlandığı görülmektedir. Bu kapsamda düzenli geri bildirimlerin verildiği ve öğrenme odaklı bir anlayışın hâkim olduğu; portfolyo dosyası hazırlama, akran değerlendirme ve yansıtıcı değerlendirme formu gibi süreç değerlendirmeden yararlandığı bununla birlikte ara değerlendirme yapıldığı ve açık uçlu final sınavının gerçekleştirildiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirmeye ilişkin temel ilkelerin de dikkate alındığı süreçte kapsam geçerliği yüksek, düşünme becerilerine yönelik, bireysel gelişimi destekleyici, öğrenme kazanımına uygun etkinliklerin kullanıldığı ve yeterli süre tanındığı belirtilmiştir. Bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde ölçme-değerlendirme sürecinin öğrenci merkezli bir anlayışla, süreç değerlendirmeyi temel alan, düşünme becerilerini ve bireysel gelişimi destekleyici, çeşitli araç ve yaklaşımları etkin kılan ve öğrenme odaklı yürütüldüğü söylenebilir. Bu durumun öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bulgularla paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Nitekim öğrenci merkezli ve yaşantı temelli bir anlayışla yürütülen, aktif katılımın ve öğrenmenin gerçekleştirildiği bir öğretim sürecinin yine benzer şekilde öğrenciyi ve gerçekleşen öğrenmeleri merkeze alan bir şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Öğrenenin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimin belirlenmesini ve aynı zamanda öğretim sürecinin etkililiği ile ilgili bir yargıya varılmasını sağlayan ölçme-değerlendirme sürecinde hâkim olan anlayışın, programın diğer öğelerine de temel oluşturması beklenmektedir (Oliva, 2004; Tyler, 2014; Demirel, 2013). Bir başka deyişle programın diğer boyutlarında etkin olan anlayış ölçme-değerlendirme boyutunda da etkili olmalıdır. Aksi halde programın işlevselliğinden ve etkililiğinden bahsetmek mümkün olmayacaktır (Bümen, 2006; YÖK, 2010a) . Geliştirilen öğretim programının uygulamadaki işleyişinin bu açıdan anlamlı bir bütünlük oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde programın, katılımcılara bireysel ve mesleki katkı getirdiği, araştırmacı uygulayıcının süreçte aktif katılımı ve öğrenmeyi destekleyici rol üstlendiği ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırmaya dönük tutum sergilediği görülmektedir. Alan yazında yer alan

çalışmalar aktif öğrenme yöntemlerinin etkin kılındığı bir süreçte mesleki yeterliliğin olumlu yönde geliştiğini belirtmektedir (Niemi & Nevgi, 2014). Programın uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular bu anlamda değerlendirildiğinde özellikle teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurulmasına fırsat veren öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinin, öğretmen adaylarının mesleki anlamda daha yeterli hissetmelerine katkı getirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra süreçte ders içi etkinliklere ve öğretmenlik uygulamasında gösterilen performansa verilen düzenli geribildirimlerin de bu gelişimde önemli bir paya sahip olduğu düşünülmektedir. Bacevich (2010), mikro öğretim uygulamaları sonucunda verilen geri bildirimlerin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama konularında gelişim göstermelerinde katkı getirdiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının gösterdikleri performanslar mikro öğretim tekniği kapsamında incelenmiş ve her bir adaya düzenli olarak geri bildirim verilmiştir.

Araştırmacı uygulayıcının süreçteki rolü incelendiğinde ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan “olumlu sınıf ikliminin” oluşturulmasına yönelik ihtiyacın giderildiği düşünülmektedir. Katılımcılar bu kategoride araştırmacı uygulayıcının öğretme sorumluluğu taşıyarak aktif katılımı ve öğrenmeyi destekleyici bir tutum sergilediğini bunun yanı sıra öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimin gelişimine de katkı getirdiğini belirtmektedirler. Kaya, Taşdan, Kop ve Metin (2012) öğrenme ortamında demokratik bir algı yaratmanın en temel gereklerinden birinin öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemek olduğunu belirtmektedir. Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında etkili olan diğer faktörler ise; öğretim etkinliklerini planlama, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, öğrenmeleri değerlendirme gibi mesleki nitelikler şeklinde alan yazında yer bulmaktadır (Aydın, 2015; Müezzinoğlu, 2008; Peker Ünal, 2017). İhtiyaç analizi çalışmasında da ortaya çıkan ve programın geliştirilmesi aşamasında dikkate alınan bu noktaların uygulamada hayat bulduğu ve programın değerlendirilmesine ilişkin bulgularda katılımcılar tarafından belirtildiği görülmektedir. Bu anlamda özellikle öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde hâkim olan genel anlayışın, araştırmacı-uygulayıcının tutumlarını ve sınıf iklimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğretim programının değerlendirilmesine katkı getiren katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda programın uygulanması aşamasında öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren bazı etmenlerin olduğu ve daha verimli bir öğretim için bazı önerilere değinildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar özellikle dersin programın sekizinci yarıyılında yer almasını bir olumsuzluk olarak belirtmişler ve dersin son dönem verilmemesi yönünde bir öneri getirmişlerdir. Bu olumsuzluğun altında yatan en büyük

neden öğretmen adaylarının dönemin sonunda girecekleri KPSS olmuştur. İhtiyaç analizi çalışmasında net olarak vurgulanan KPSS stresine, programın uygulanması aşamasında özellikle üçüncü ve dördüncü döngü ile araştırmacı-uygulayıcının deneyimlerinin yansıtıldığı başlıkta da yer verildiği görülmüştür. Genel olarak sürecin tamamında etkin olan bu durum alan yazında yer alan farklı çalışmalarda da öğretimi güçleştiren bir unsur olarak dile getirilmiştir. Baştürk'ün (2011) matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen adaylarının, süreci daha nitelikli kılmak adına bazı derslerin programdaki yerinin değiştirilmesi yönünde öneri getirdiğini belirtmektedir. Söz konusu önerinin altında yatan nedenin “adayların KPSS kaygısı nedeniyle son sınıfta yer alan ve önemli olan derslere gereken önemi verememeleri” olduğu belirtilmiştir. Akpınar (2013) ise öğretmen adaylarının stres nedenlerini incelediği bir çalışmada neredeyse üç öğretmen adayından biri için KPSS'nin stres faktörü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Stres öğrenmeyi engelleyici bir unsurdur (Engin, Demirci & Yeni, 2013) ve stresli bireylerin yer aldığı bir ortamda esnek öğrenme sürecinin oluşturulması pek mümkün görünmemektedir (Akpınar, 2013). Bu anlamda, öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında “dersin programdaki yeri değiştirilmeli” önerisinin bu kaygıdan ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren etmenler noktasında ortaya çıkan diğer noktalar, dile getirilen öneriler de dikkate alınarak incelendiğinde katılımcıların grup ödevi verilmesi ve genel anlamda ödevlendirme yapılması konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları ancak bununla birlikte daha fazla ders planı hazırlama, daha fazla uygulamaya gitme ve farklı özellikteki birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulama yapma ve gelecek yıllarda dersin bu şekilde işlenmesi konusunda önerilerde buldukları görülmüştür. Süreçte öğretmen adaylarından ödev olarak biri grup çalışması ikisi bireysel olmak üzere toplamda üç ayrı ders planı hazırlamaları ve verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra bireysel olarak hazırladıkları planları gerçek sınıf ortamında uygulamaları beklenmiştir. Bulgular bu anlamda bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ödev yapma ya da öğretim sürecinde hazırlık gerektiren sorumluluklar alma ve yerine getirme konusunda pek istekli görünmeseler de aslında bu tarz uygulama temelli etkinliklerin öğrenmeye olumlu katkı getirdiği düşüncesine sahip oldukları ve buna dayanarak dersin öğretiminin bu şekilde sürdürülmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının ders dışındaki bir süreçte derslerle ilgili zor ve/veya zaman alan bir sorumluluğu yerine getirme konusunda istekli olmamalarının bir nedeninin daha önce de belirtildiği gibi KPSS olduğu düşünülmektedir. Mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmenler, hem uygulamalı etkinliklere hem de öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini ancak KPSS'nin yarattığı stres nedeniyle derslere ve derslerin gerektirdiği sorumluluklara yeterince önem veremediklerini, bu nedenle KPSS'nin kaldırılması gerektiğini belirtmektedirler (Bozak, Özdemir & Seraslan, 2016). Bununla birlikte grup ödevleri konusunda istekli olmamalarının nedeni ödev sorumluluğunun grup üyelerince eşit şekilde paylaşılmıyor olması, birlikte çalışmak için uygun gün ve saatin ayarlanamaması, uygun çalışma ortamına ulaşamama olabilir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalarda öğretmen adaylarının bu gibi sorunlar yaşamaları nedeniyle grup ödevleri almak istemedikleri belirtilmektedir (Yeşilpınar Uyar, 2016; Yeşilpınar Uyar & Karakuş, 2017).

Öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren etmenler kategorisinde ortaya çıkan bir diğer olumsuzluk ise final sınavı süresinin uzun bulunması olmuştur. Bilginin açıklanmasını, yorumlanmasını ve kullanılmasını gerektiren açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracının (yazılı yoklama) yanıtlanması için öğretmen adaylarına 90 dakikalık süre verilmiştir. Mesleki bilgi ve beceri kazandırmanın amaçlandığı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kopya çekme ve ezberleme gibi olumsuz diğer etmenleri dışarıda bırakmak amacıyla açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Ölçme aracı hazırlanırken hem kapsam geçerliliğine hizmet etmesi ve bu sınırlılığının nispeten giderilmesi hem de bilişsel alanın uygulama basamağı ve üstü basamaklarına yönelik sorulara yer verilerek düşünme becerilerinin kullanımının amaçlanması, sürenin uzun tutulmasında bir etken olmuştur. Bunun yanı sıra bu tür ölçme araçlarında zamanın çoğunun, “soruların cevaplarını düşünüp, bulmaya ve bunları yazmaya” ayrılıyor olması nedeniyle (Temizkan & Sallabaş, 2011) sürenin belirlenmesinde bu durum da dikkate alınmıştır. Newmann (1990), öğretim sürecinde kullanılan meydan okuyucu soru ve etkinliklerin düşünmeyi desteklediğini belirtmektedir. Zihinsel meydan okumanın gerçekleşebilmesi için ise, öğrencilerin kazanımları sergilemesine yönelik uygun stratejilerin ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi, düşüncelerine izin verilmesi, bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı görüşler oluşturmaya önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 1992). Belirtilen noktalar dikkate alındığında araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim sürecine ait ölçülmek istenen bilgi ve becerinin gösterimi için bireylerin kısa yanıtlı ve çoktan seçmeli cevaplara nazaran daha fazla süreye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Alan yazında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri dikkate alındığında çoğunlukla çoktan

seçmeli ve yazılı yoklama testlerinden yararlanıldığı (Birgin & Gürbüz, 2008); çoktan seçmeli testler ile hatırlama ve anlama düzeyindeki basamaklara yönelik hazırlanan yazılı yoklama testlerinde kopya çekme oranının daha yüksek olduğu (Bozdoğan & Öztürk, 2008) belirtilmektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği bağlam bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının alışkın oldukları sınav kültürü de büyük oranda yazılı yoklama ve çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte ara sınavlarda ve final sınavlarında testler için verilen yanıtlanma süresi nadiren 60 dakikadan uzun tutulmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi final sınavı süresini uzun bulmalarında bu iki noktanın da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında elde edilen bir diğer bulgu katılımcıların eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen döngülerde zorlanılan noktaların ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için dile getirdikleri önerilerin zamanla azalması olmuştur. Eylem araştırmasının temelde bir iyileştirme ve sorunları mümkün olduğunca ortadan kaldırma süreci olduğu (Ferrance, 2000; Johnson, 2015) dikkate alındığında bu bulgunun yaşanan sorunların ve ihtiyaç analizinde ortaya çıkan noktaların giderilmesine büyük oranda katkı sağladığı söylenebilir. Bununla ilgili öğretim programının tasarlanması aşamasında belirlenen etkinliklerin bir kısmı birleştirilerek etkinlik sayısı azaltılmış, daha fazla görsel-işitsel materyal kullanımına önem verilmiş, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına özen gösterilmiş, öğretmenlik uygulaması sayısı ve planı öğretmen adaylarıyla yeniden belirlenmiş, dönüt ve düzeltmelerle eksik ve yanlış öğrenmeler giderilmeye çalışılmıştır. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde bilişsel, fiziksel ve duyuşsal açıdan ihtiyaç duydukları noktalara önem verilmeye çalışıldığı ve söz konusu bulgunun elde edilmesinde eylem araştırmasının bu yönünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Son olarak Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine ilişkin öğretim programının geliştirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilme özyeterlik algıları üzerindeki gelişimine bakılmış ve BSÖYÖÖ'den aldıkları ilk puanlar ve son puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın son uygulama puanı lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu uygulanan programın, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapabilmeye yönelik özyeterlik algılarını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları dikkate alınarak ulaşılan ve tartışılan sonuçlar araştırmanın amaçları kapsamında sunulmuş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bulgulardan ve bulguların tartışılması sonucunda elde edilen sonuçların, önceki bölümlerdeki başlık sırası ve bütünlüğü dikkate alınarak “öğretim programının uygulama sürecinde geliştirilmesine ilişkin sonuçlar ve öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar” olmak üzere iki başlık altında sunulmasına karar verilmiştir.

5.1.1. Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar

- Eylem araştırması sürecinde, gözlem, yansıtıcı değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü, gözlemci değerlendirme notları ve ara görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama sürecinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlayıcı konulara yer verilmesinden, süreçte farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerinin kullanılmasından, aktif katılımın sağlanmasından, otantik öğrenme yaşantılarının sunulmasından, düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmesinden, düzenli geribildirim verilmesinden, güdüleyici ve kişilerarası etkileşimi yüksek olumlu sınıf ikliminden, uygun sınıf mevcudundan memnun oldukları belirlenmiştir.
- Süreçte zorlanılan noktalar ve öneriler incelendiğinde, ders süresine uyum sağlama, etkinlik sayısını fazla bulma, grup yerleşim düzeni, birleştirilmiş sınıflarda uygulama sayısının fazla olması ve gürültü konularında zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Öğretimin niteliğinin artırılması, yaşanan sorunların en aza indirilmesi adına dile getirilen önerilerin ise ilk haftalarda çoğunlukla farklı yöntem ve teknik ile öğretim materyali kullanımına yönelik olduğu, devam eden süreçte zaman zaman otantik öğrenme yaşantıları ile aktif katılımın sağlanmasına, grup yerleşim düzeninin iyileştirilmesine, ders süresinin düzenlenmesine yönelik önerilerin dile getirildiği görülmüştür.

Döngülerin ilerleyişine paralel olarak belirtilen sorunlar ve önerilere ilişkin bazı kararlar alınmış ve sürecin devamında öğretmen adaylarının zorlandıkları noktaların ve önerilerinin zamanla azaldığı, öğretimin mevcut şekilde yürütülmesine ilişkin görüşlerin ise zamanla arttığı belirlenmiştir.

- Uygulama sürecinin sonunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi için belirlenen 35 öğrenme kazanımına ilişkin öğretim ve planlama etkinliklerinin gerçekleştirildiği görülmüştür.
- Dersin içeriğinde “Birleştirilmiş Sınıf Özellikleri; Birleştirilmiş Sınıflarda Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği ve Okul Yönetimi; Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama ve Gözlem; Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama ve Değerlendirme” konularına yer verilmiştir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde araştırmacı-uygulayıcı tarafından hazırlanan sunumlardan ve çalışma yapraklarından yararlanılmıştır. Öğretim etkinlikleri kapsamında anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi, grup çalışması, istasyon tekniği, gezi-gözlem tekniği, görüşme tekniği ve mikro öğretim tekniğinden yararlanılmış; birleştirilmiş sınıflı okullarda bir hafta gözlem, iki hafta uygulama olmak üzere toplam üç hafta etkin olarak bulunulmuştur.
- Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersindeki başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin süreçte yanıtladıkları çalışma ve değerlendirme yapraklarını içeren portfolyo dosyasından, hazırladıkları ders planları ile gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamalarından ve açık uçlu sorulardan oluşan final sınavından yararlanılmıştır. Öğrencilerin başarı puanlarının hesaplanmasında portfolyo dosyasının %10'u, ders planı ve uygulama puanının %30'u dikkate alınarak ara sınav puanı hesaplanmıştır; final sınavının ise %60'ı başarı notunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Bağlı değerlendirme sistemi ile öğrencilerin harf notları belirlenmiştir.

5.1.2.Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişine ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

- Gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, gözlemci değerlendirme notları ve yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgularda programın işleyişinin bütüncül ve ilişkiyel bir anlayış ile “kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci”

kategorileri kapsamında açıklandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda “anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşıldığı; mesleki yaşama hazırlayıcı ve yeterli bilgi sunumunun gerçekleştirildiği; öğretim sürecinin etkili, sistematik ve ilgi çekici bir şekilde düzenlendiği bunun yanı sıra süreçte öğrenmeyi destekleyici anlayış ve uygulamalara yer verilerek bilgiyi anlamlandırma stratejileri aracılığıyla aktif katılım ve öğrenmenin sağlandığı” belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise temel ilkelerin dikkate alındığı ve ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarında çeşitliliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgularda ise programın katılımcılara bireysel ve mesleki katkı getirdiği; programın uygulayıcısı olarak araştırmacı-uygulayıcının aktif katılımı ve öğrenmeyi destekleyici bir rol üstlendiği ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte dersin süresinin etkin kullanılması, grup ödevlerinin verilmesi, dersin programdaki yeri ve final sınavının süresi öğretimi ve öğrenmeyi güçleştiren etmenler olarak ortaya çıkmıştır.
- Elde edilen bulgularda yer alan öneriler incelendiğinde öğretim sürecinde uygulama sayısının farklı okul özellikleri de dikkate alınarak artırılması, dersin programdaki yerinin değiştirilmesi ve öğretim sürecinin bu şekilde planlanması gerektiği belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik algılarına ilişkin puan dağılımları programın uygulamadaki işleyişinin öncesi ve sonrası dikkate alınarak incelendiğinde son puanlar lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda hem uygulama sürecine hem de gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uygulama sürecinde grupla oturma düzeninin mevcut koşullar için uygun olmadığı ve öğretimi güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın bağlamı olan üniversitede dersliklerin fiziksel koşullarının daha esnek ve dinamik öğrenme ortamlarına uygun şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

- Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının yoğun geçen ders süresine uyum sağlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durum Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi için teorik olarak belirlenen haftalık ders saatinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu noktada 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında “İlkokulda Alternatif Eğitim Okulları” adıyla bu içeriğe sahip olan dersin, teorik ders saatinin arttırılması önerilebilir.
- 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin yeniden eklenmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının KPSS nedeniyle, ders dışında, derse dair sorumlulukları yerine getirme konusunda zorlandıkları ve genel olarak ödev yapmak istemedikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu noktada ders saatinin düzenlenmesi ile birlikte öğrenme görevlerinin ders içi etkinlikler olarak planlanmasının, süreci daha etkili ve verimli kılacağı düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde sorun olarak ortaya çıkan bir başka nokta final sınav süresinin uzun olması olmuştur. Bu durum dikkate alınarak öğretmen adaylarının bazı performanslarının ders içi etkinlikler kapsamında değerlendirilmesi ve final sınavında daha az performans göstergelerine odaklanacak nitelikte soruların yer alması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının süreçte farklı öğretim yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerinin kullanımı konusunda oldukça memnun oldukları ve bu durumun aktif katılımı, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri olumlu etkilediği, kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda mevcut programda hala etkin olarak yürütülen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde, 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında “İlkokulda Alternatif Eğitim Okulları” dersinde ve öğretmen eğitimi programında yer alan diğer derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyali kullanımına önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde yalnızca iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda gözlem ve uygulama yapılmıştır. Bu deneyimin olanaklar çerçevesinde farklı öğretmen ve derslik sayısına göre çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Özyeterlik algılarına ilişkin puan dağılımlarının son puanlar lehine anlamlı şekilde farklılaşması nedeniyle geliştirilen bu öğretim programının öğretmen eğitiminde uygun dersler kapsamında kullanılacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sınıf öğretmenliği programında alan eğitimi dersleri kategorisinde bulunan bir derse yönelik öğretim programı geliştirme çalışması olarak planlanmıştır. Öğretmen eğitiminde yürütülen derslere ilişkin öğretim programlarının düzenlenmesine ya da yeni baştan geliştirilmesine duyulan ihtiyaç dikkate alındığında benzer çalışmanın bir başka ders için yürütülmesi önerilebilir.
- Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi, 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında “İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları” adıyla seçmeli ders olarak yer almıştır. Bu durum geliştirilen öğretim programının güncel gelişmeler dikkate alınarak revize edilmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda program geliştirmenin döngüsel bir süreç olması da dikkate alınarak oluşturulan program, İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları dersi üzerinde yeniden uygulanarak, daha etkili olmasına yönelik geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmanın program geliştirme sürecinin katılımcılarını öğretmen adayları, araştırmacı, gözlemci ve geçerlik komitesi oluşturmuştur. Öğretim programlarının düzenlenmesi ya da geliştirilmesi amacıyla planlanan bir başka araştırmada ilgili diğer öğretim elemanlarının da paydaş olarak katılması sağlanabilir.
- Araştırma sürecinde geliştirilen programın değerlendirilmesinde katılımcı değerlendirme modelinden yararlanılmış bu kapsamda öğretim programının uygulamadaki işleyişi öğrenci, gözlemci ve araştırmacı-uygulayıcıdan elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik araştırmalar farklı değerlendirme modellerinden yararlanarak tekrarlanabilir.
- Programın uygulamada geliştirilmesi sürecinde en fazla zorlanılan nokta öğretmen adaylarının KPSS nedeniyle sürece katılımlarını sağlamak olmuştur. Benzer katılımcı grubuyla gerçekleştirilecek uzun soluklu çalışmalarda bu durumun dikkate alınması önerilebilir.
- Benzer bir çalışma farklı fakültelerdeki programlarda yer alan derslerin öğretim programlarının uygulama sürecinde geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilebilir.

- Uygulama boyutunun arttığı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarına etkisini doğrudan ortaya koyan deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bir başka araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanan sorunların eylem araştırması modelinde ele alınıp çözüme kavuşturulması amaçlanabilir.
- Bu araştırmada nitel araştırma temel alınmıştır. Benzer amaçla yürütülecek çalışmalarda hem nitel hem nicel desenler temel alınarak karma araştırmalar planlanabilir.



KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Retrieved November 14, 2014, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426986.pdf>.
- Abdulahak, I., Djohar, A., & Wahyudin, D. (2018). The development of hybrid learning curriculum model for improving teachers competencies in teacher education institutions in Indonesia and South Korea. *Engineering and Science*, 3(1), 31-35.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Adepoju, T. L. (2009). *Planning and policy models for multigrade teaching techniques in Nigerian schools*. JEP: eJournal of Education Policy. Retrieved December 15, 2014, from <https://pdfs.semanticscholar.org/4615/768f25a28cdf3bf6d2257ab84750d9f3df3.pdf>
- Adıgüzel, O., C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaşı, S., & Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayınları.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 147-174.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28, 218–228
- Aksoy, N. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Aktan, C., C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Alaz, A., & Yarar, S. (2009, Mayıs). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Alper, Z. (2004). Yetişkin eğitiminde motivasyon ve kolaylaştırma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 14(14), 2-6.
- Altrichter, H., & Gstettner, P. (1997). Action research: A closed chapter in the history of German social science? In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 45–78). Albany: State University of New York Press.
- American Federation of Teachers. (2000). *Doing what works: Improving big city school districts*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Aremu, A., & Salami, I. A. (2013). Preparation of primary teachers in pupil-centred activity-based mathematics instructions and its model. *European Scientific Journal, ESJ*, 9(19), 356-371.
- Arı, A. (2002). Normal, taşınmalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. <http://dhgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 02.03.2012.
- Arı, R., Deniz, E. & Hamarta, E. (2004). *PİO'da öğrenim gören 9-16 yaş grubu öğrencilerinin öz-kavramı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 32-43.
- Armstrong, D., Henson, K. & Savage, T. (2005). *Teaching today: An introduction to education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publications.
- Aydın A. (2015). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Aydın, K. (2011). *Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat üniversitesi, Elazığ.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.
- Ballantyne, R. Borthwick, C., & Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221-236.

- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 58-94.
- Bayar, S., A (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003, April). *Communities of scholars, research, and debates about teacher quality*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Beckert L, Wilkinson TJ, Sainsbury R. A. (2003). Needs-based study and examination skills course improves students' performance. *Medical Education*, 37, 424-428
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1/2), 31-48.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Beutel, D., Adie, L., & Hudson, S. (2011). Promoting rural and remote teacher education in Australia through the over the Hill project. *International Journal of Learning*, 18(2), 377-388.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Birch, I., & Lally, M.(1995). *Multigrade teaching in primary schools*. UNESCO: Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development. Retrieved May 20, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103817e.pdf>.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.

- Blum, N., & Diwan, R. (2007). *Small, multigrade schools and increasing access to primary education in India: National context and NGO initiatives*. United Kingdom: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Bozdoğan, A. E., & Öztürk, Ç. (2008). Öğretmen adayları neden kopya çeker? *İlköğretim Online*, 7(1), 141-149.
- Brooks, N. J. (2010). Spiral Curriculum. In *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Craig Kridel, Ed.), (pp.808-809). California: Sage Publication.
- Brunswic E. & Valerien, J. (2004). *Multigrade schools: Improving access in rural Africa?* UNESCO: International Institute for Educational Planning. Retrieved, May, 21, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136280e.pdf>.
- Burke, B. (1998). Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation*, 80, 43-56.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 615-667.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014 yılında yayımlanmıştır)
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Cleaver, D. & Ballantyne, J. (2014). Teachers' views of constructivist theory: A qualitative study illuminating relationships between epistemological understanding and music teaching practice. *International Journal of Music Education*, 32(2), 228-241.
- Cobb, P. & Steffe, L. P. (2011). The constructivist researcher as teacher and model builder. In E. Yackel, K. Gravemeijer & A. Sfard (Eds.), *A journey in mathematics education research* (pp. 19-30). Netherlands: Springer.
- Cochran-smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). Nueva York: Routledge.

- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, 1050-1093.
- Cohen, L., Manison, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Oxon: Routledge Publications.
- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? İkilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 81-91.
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 2, 123-143.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23.
- Creswell, J., W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır.)
- Çalışkan, İ. (2014). A case study about using instructional design models in science education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 394-396.
- Çardak, Ç. S. & Özönay Böcük, İ. Z. (2015). Learning through portfolio comprising of worksheets in measurement and assessment course. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 6(2), 131-142.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 31-45.
- Çoban, A. (2014). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi"*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (Temmuz, 2004). *Demokratik sınıf yönetimi ve üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Dentith, A. M., Miller, A.C., Jackson, G., & Root, D. (2011). Developing globalized teacher education curriculum through interdisciplinary. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1&2), 77-92.
- Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-274.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2009). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. İçinde A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 37-80). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., & Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 465-478.
- Durdukoca, Ş., F. (2017). A survey on proficiency perceptions of teacher candidates of basic education to choose and make use of assessment and evaluation tools. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 817-839.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 33-57.
- Duru, E. G., & Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 235-245.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2011). *Eğitim bileşenleri: Öğretmen ve öğrenme süreçleri*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/>. Erişim Tarihi: 06.06.2015.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 98-110.
- Ekici, G., & Kurt, H. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik kaygı ve saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 294-308.
- Elliot, J. (Ed.). (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London: Falmer Press.
- Engin, A.O., Demirci, N., & Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 290-299.

- Er, H. & Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının stres kaynaklarının belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Erdem A. & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, A. R., Kamacı, S, & Aydemir, T. (2012). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2), 3-13.
- Erdoğan, M. (2010). *Gösteri ve grup deney tekniklerinin bilimsel süreç becerilerine, başarılarına ve hatırd tutma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Ergüneş, Y., & Altunsaray A. (1998). *Taşınabilir ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi*, Cumhuriyetin 75. yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/109011-20120211141216-erisen.pdf>.
Erişim Tarihi: 08.06.2016.
- Erkuş, L., & Özdemir, S.M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38),118-133.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage Publications
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Exley, K., & Dennick, R. (2009). *Giving a lecture: from presenting to teaching* (2nd ed.). London: Routledge.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: action research*. Retrieved August 17, 2015, from http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Routledge. file:///C:/Users/veysel/Downloads/9780203986561_googlepreview.pdf
Erişim Tarihi: 06.04.2018
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2018). Escuela Nueva's History. <http://escuelanueva.org/portall/en/who-we-are/escuela-nueva-activa-model.html>
Erişim Tarihi: 02.12.2018
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement*, 44(2), 44-46.
- Galton, M., & Patrick, H. (Eds.). (1990). *Curriculum provision in the small primary school*. London: Routledge.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gitlin, A., & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. In A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (4 th ed.) (pp. 262-272). Pearson/Allyn and Bacon
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Good, T. J., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed). New York: Longman
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). New York: Macmillan.
- Goodland, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Göçer, V. (2014). *Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemler: Malatya örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(3), 147-156.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Gültekin, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

- Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 14(3), 845-861.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Gürel, N., Çapar, D., & Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf. Erişim Tarihi: 27.12.2018
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234- 240.
- Hegender, H. (2010). The Assessment of student teachers’ academic and professional knowledge in school-based teacher education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151-171.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (3th. Ed). Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. London: Sage Publications.
- Hill, A (2015). Eğitim programında sürekli değerlendirme ve geliştirme: Bir durum çalışması. İçinde *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* (P. Wolf & J. C. Hughes, Eds; M. T. Atay, Çev. Ed.), (71-92). (Orijinal kaynak 2007 yayımlanmıştır).
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.

- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi?. *Kuramsal Egitimbilim*, 4(1), 126-136.
- Hubball H. & Gold, N. (2015). Program uygulama bilimi ve lisans program reformu: Kuramın uygulamaya dönüştürülmesi. İçinde *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* (P. Wolf & J. C. Hughes, Eds; M. T. Atay, Çev. Ed.), (23-38). (Orijinal kaynak 2007 yayımlanmıştır).
- Hubball H., Gold, N. Mighty, J. & Britnell, J. (2015). Dış uzmanlar tarafından hazırlanan öğrenme çıktılarının ve öğrenme merkezli eğitim programı geliştirme uygulamasının desteklenmesi: Bütünleştirilmiş bir çerçeve. İçinde *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* (P. Wolf & J. C. Hughes, Eds; M. T. Atay, Çev. Ed.), (161-182). (Orijinal kaynak 2007 yayımlanmıştır).
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*, in Handbook of Qualitative Research, N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln (Eds.), Sage, Thousand Oaks, 428-444.
- Hürriyet Gazetesi (2014). *Dünyanın en iyi 50 öğretmeninden biri seçildi*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/dilek-ogretmen-dunyanin-en-iyi-50-ogretmeninden-biri-27738951>. Erişim Tarihi: 09.12.2014.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715–732.
- İlter, 2014;
- İzci, E., Duran, H., & Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19-35.
- Jacobs, H., H. (1989). Design options for an intagrated curriculum. In *Interdisciplinary Curriculum: Design an implementation* (H., H. Jacobs, Ed). USA: ASCD Publications.
- Jakobson, E. (2007). *Teachers' views of multigrade classes*. Retrieved April, 21, 2015, from http://www.tlu.ee/UserFiles/Kasvatusteaduste%20Instituut/Doktorikool/ESF%20artiklid/chapter%2013_Eha%20Jakobson.pdf .

- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria. VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2005 yılında yayımlanmıştır)
- Juvane, V. (2005). *Redefining the role of multi-grade teaching*. Working document prepared for the Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities. Addis Ababa: Ethiopia.
- Kamel, S. A. E. R. (2012). *Multigrade education: Application and teacher preparation in Egypt*. Unpublished master's thesis, American University, Cairo.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kara, D. A., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık
- Karacaoğlu, Ö. C. (2012). İhtiyaç analizi ve DACUM tekniği: Yayın editörlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirleme örneği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 205-216.
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 11(19), 491-510.
- Karakuş, M. (2017). The effect of in-service training on the teacher development: the evaluation of the teacher professional development program. *Turkish Online Journal of Educational Technology Special Issue*, 286-294.
- Karakuş, U. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde materyallerin işlevi ve görsel materyallerin tasarımı. İçinde A. Sezer (Ed.), *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 55-72). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karalök, S. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin profilleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karasar, N. & Platteua, C. (1998). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar*. IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. Ankara, 27-28 Kasım 1998. Tekışık Yayıncılık.

- Karip, E. (Ed.). (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/762_1.pdf
Erişim Tarihi: 03.01.2019
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21
- Kaya, H. İ., Taşdan, M., Yaşar, K. O. P., & Metin, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik davranışlarına ilişkin algıları (Kars İli Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 39-49.
- Kazu, İ. Y., Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: vietnam, peru, sri lanka ve kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kember, D. (2000). *Action learning, action research: Improving the quality of teaching and learning*. Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Singapore: Springer Science Business Media.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Korkmaz, İ. (2009). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. İçinde A.Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 1-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2).
- Kösterlioğlu, İ. (2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-74.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-264.
- Kridel, C. (2010). Core curriculum. In *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Craig Kridel, Ed.), (pp.143-144). California: Sage Publication.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational technology research and development, 41*(3), 4-16.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research, 52*(1), 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry, 289*, 331.
- Little, A.W. (1995), *Multigrade teaching: a review of research and practice* (Serial No. 12). London: Overseas Development Administration.
- Little, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development 21*(6), 481–497.
- Little, A.W. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. Retrieved August 10, 2014, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>
- Long, D., & Riegle, R. P. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Praeger Publications Text.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Deductive models. *Schooling, 2*(1), 1-7.
- Madison, D. (2005). *Process mapping, process improvement, and process management: A practical guide for enhancing work and information flow*. Paton Professional.
- Mangali, Z., & Hamdan, A. R. B. (2016). The barriers to implementing English school based curriculum in Indonesia: Teachers perspective. *International Journal for Innovation Education and Research, 3*(4), 102-110.
- Mason, D., & Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation, 3*(1), 1–53.

- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Sage Publications.
- Mcardle, G. (2010). *Instructional design for action learning*. New York: AMACOM Publishing.
- McKimm, J. (2007). *Curriculum design and development*. Retrieved July 22, 2016, from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35776856/Curriculum_design_and_development.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558194648&Signature=TG3KisK%2BUgCLE2nvgnAZSJcsKAo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCurriculum_design_and_development.pdf
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer.
- Melrose, M. J. (2001). Maximizing the rigor of action research: Why would you want to? How could you?. *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J. R., Rickards, W., & Diez, M. (2002). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 660-666.
- Merriam, S. (2013). Assessing and evaluating qualitative research. In S. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp.18-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom: student performance and instructional routines*. Retrieved March 25, 2015 from <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflar fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Milli Eğitim istatistikleri 2004-2005*. Ankara: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05095237_birlestirilmis_haf_de_rs_prg.pdf . Erişim Tarihi: 05.03.2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Milli Eğitim istatistikleri 2016-2017. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim tarihi: 06.04.2017
- Mills, G. (2003) *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Molina, R., Fernandez, M. L., & Nisbet, L. (2013). *Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study*. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1181&context=sferc> Erişim tarihi: 07.05.2018
- Montecinos, C., Walker , H., Rittershausen,S., Nuñez, C., Contreras, I., & Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27, 278-288.
- Moore, K., D. (1999). *Öğretim becerileri* (Çev. N. Kaya, Ed. Ersin Altıntaş). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve gelişimi*, (C. Çetin, Ed). İstanbul Beta Basım ve Yayın
- Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Odden, A. (2004). Lessons learned about standards-based teacher evaluation systems. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 126–137.
- OECD, (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECTA, (2000). *Combined grades, A discussion paper*. Retrieved August 15, 2014, from <http://www.oecta.on.ca/pdfs/combinedgrds.pdf>.

- Oliva, P. F. (2004). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Oral, I., & McGivney, J., E. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*.
<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf> Erişim Tarihi: 25.11. 2014.
- Orman, A. (2012). *Polonya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özberk, E. H., & Özberk, E. B. (2012). Yükseköğretimde ihtiyaç analizi tekniğine dayalı program geliştirme çalışması: Ölçme ve değerlendirme dersi modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 216-225.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi* (Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543). İstanbul: TÜSİAD.
- Özdemir, S. M. (2008). Yeni ilköğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 629-641.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development. *Online Submission*, 3(4), 250-264.
- Öztürk, H. İ. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2012). Wikipedia as a teaching tool for technological pedagogical content knowledge (TPCK) development in pre-service history teacher education. *Educational Research and Review*, 7(7), 182-191.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.

- Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-129.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). *Curriculum development process*. Retrieved August 15, 2018, from https://education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf.
- Patterson, L. & Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. In Teachers are researchers: Reflection and action. (N. L. Patterson, C. Santa, K. Short, & K. Smith, Eds.). DE: International Reading Associat
- Patton, M., Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık (Orijinal basım 2001)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pavan, N., B. (1992). The benefits of nongraded schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.
- Peker-Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 430-440.
- Phillips, R. D., Watson, A. J., & Wille, C. Y. (1995). *Building bridges to individuals: Maxims for teaching composite classes*. New Zealand: SET, Research Information for Teachers.
- Power,T., Shaheen, R. Solly, M., Woodward, C., & Burton, S. (2012). English in Action: School based teacher development in Bangladesh. *The Curriculum Journal*, 23(4), 503-529.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-115.
- Pridmore, P. (2004). *Education for all: The paradox of multigrade education*. [Online]: Retrieved 15 April, 2015 from <http://eprints.ioe.ac.uk/3748/>.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.

- Reed, J., & Vakola, M. (2006). What role can a training needs analysis play in organisational change?. *Journal of Organizational Change Management*, 19(3), 393-407.
- Richardson, V. (Ed.). (2005). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Routledge.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: Concepts and applications* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ryve, A., Hemmi, K., & Börjesson, M. (2013). Discourses about school-based mathematics teacher education in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 132-147.
- Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 386-397.
- Sağ R. & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağ, R. (2009). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 20-39.
- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 44-57.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 37-56.
- Sağlam Arslan, A., Avcı, N. & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Saracaloğlu, A., Dursun, F., & Arabacıoğlu, T. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretim elemanlarının alan öğretmeni yeterliklerine ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 555-570.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Semerci, N., Keremgil, S., Meral, E., Pullu, S., & Çetintaş, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri*.

- VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, 1(1), 35-47.
- Sever, I., & Saban, A. İ. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 173-204.
- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Şahin, A. E. (2003) Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166- 175.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-190.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Taş, I. D., Kunduroğlu Akar, T., & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Taylor, C., Wilkie, M. & Baser, C. (2006). *Doing action research*. London: Paul Chapman Publishing.

- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the Teaching Skills of the Multi-Grade Teachers through Lesson Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4).
- Thijs, A., & Akker, J. V. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Thomas, C & Shaw, C. (1992) *Issues in the development of multigrade schools* (Technical Paper No: 172). Washington, DC: The World Bank.
- Tok, Ş. (2012). Öğretme-öğrenme strateji ve ve modelleri. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (130-161). Ankara Pegem Yayıncılık
- Toy, B. Y., & Ok, A. (2012). A qualitative Inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers' points of view. *The Qualitative Report*, 17(1), 143-174.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (Rüzgar M. E. & Aslan, B. Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu (2011). *Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu Raporu*. Yayınlanmamış çalıştay raporu. http://www.memurlar.net/common/news/documents/373146/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf adresinden 25 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO, (1989). *Multigrade teaching in single teacher primay schools*. Bangkok: Unesco Principal Regional Office for Asia And The Pacific.
- UNESCO. (1988). *Multiple class teaching in primary schools: A methodological guide*. Bangkok: Unesco Principal Regional Office for Asia And The Pacific.
- UNESCO, (2013). *Practical tips for teaching multigrade classes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101> Erişim Tarihi: 05.03.2016
- Uslu, T., & Avcı, M. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 611-637.

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, E. (2012). *An action research on design, delivery and evaluation of a distance course in a vocational higher education institution*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 317-339.
- Ünlü, İ., Koçoğlu, E., & Ay, A. (2015). Sosyal Bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 371-386.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Vadeboncoeur, J. A. (2005). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education* (pp. 25-48). Washington, DC: Routledge, Falmer Press.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Kitapçılık
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Veenman, S. (1995). *Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis*. Retrieved 15 November, 2015 from www.multiagelearninglabs.com/Research/Cognitive%20and%20noncognitive%20effects%20of%20multigrade%20and%20multi.doc.
- Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 262-276.
- Vithanapathirana, M. V. (2005). *Improving multigrade teaching: action research with teachers in rural Sri Lanka*, Unpublished doctoral dissertation, University of London London
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wenger, K. J., & Dinsmore, J. (2005). Preparing rural preservice teachers for diversity. *Journal of Research in Rural Education*, 20(10), 1-15.

- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science education*, 75(1), 9-21.
- Winitzky, N., & Kauchak, D. (2005). Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education* (pp. 69-92). Washington, DC: Routledge, Falmer Press.
- Wolf, P. & Hughes, J. C. (2015). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* (M. T. Atay, Çev. Ed.). Ankara: Edge & elhan Kitap Yayın Dağıtım. (Orijinal kitap 2007 yılında yayımlanmıştır)
- Wolf, P., Evers, F., & Hill, A. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Ontario: University of Guelph.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yalçın İncik, E. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2012). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 188-210.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>. Erişim Tarihi: 27.02.2019.

- Yükseköğretim Kurulu. (2010a). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*.
http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010b). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*.
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). Öğretmen yetiştirme lisans programları.
https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/PageNotFound.aspx?requestUrl=https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/sinif_ogretmenligi.pdf Erişim Tarihi: 03.05.2017
- Yükseköğretim Kurulu, (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.
Erişim Tarihi: 27.02.2019.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, İ.& Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. (1. bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Zeegers, Y. (2012). Curriculum development for teacher education in the Southern Philippines: A simultaneous process of professional learning and syllabus enhancement. *International Journal of Educational Development*, 32, 207-213.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*. Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London N1 9JN England, United Kingdom.

EKLER

EK 1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gerçekleştirilen Çalışmalar

Alan Yazında Belirtilen Sorunlar			Kaynaklar	Frekans
Kategori	Alt Kategori	Kod		
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminden Kaynaklı Sorunlar	Öğretmen eğitiminin ihtiyaca cevap vermemesi		Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Bayar, 2009; Benveniste & McEwan, 2000; Beutel, Adie & Hudson, 2011; Bulm & Diwan, 2007; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Eğitim İzleme Raporu, 2011; Erdem, Kamacı, Aydemir, 2005; Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2008; Göçer, 2014; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Kamel, 2012; Mulryan-Kyne, 2006; Özben, 1997; Özdemir, 2008; Pridmore, 2004; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Şahin & Kartal, 2013; Thephavongsa, 2018; UNESCO, 2013; Vithanapathirana, 2005	25
	Otantik öğrenme yaşantılarının sunulmaması		Bayar, 2009; Beutel, Adie & Hudson, 2011; Çınar, 2004; Eğitim İzleme Raporu, 2011, 2012; Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2008; Kamel, 2012; Thephavongsa, 2018; Ulusal Öğretmen Çalıştayı Belgesi, 2011	9
	Düşünme becerilerinin gelişimine önem verilmemesi		Kamel, 2012; Thephavongsa, 2018; UNESCO, 2012	3
Program Geliştirme Sürecine İlişkin Sorunlar	Paydaş görüşlerinin alınmaması		Küleççi, 2013; Little, 2008	2
miş Sınıflı Okullarda Yaşanan	Öğretmenin mesleki gelişim sağlayamaması		Abay, 2007; Benveniste & McEwan, 2000; Çınar, 2004; Eğitim İzleme Raporu, 2011; Kamel, 2012; Yıldız, 2011	6

Alan Yazında Belirtilen Sorunlar			Kaynaklar	Frekans
Kategori	Alt Kategori	Kod		
Öğretim süreci ile ilgili sorunlar	Sınıf yönetiminde zorlanma		Dal, 2004; Dursun, 2006; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005; Kamel, 2012	4
	Zaman yönetiminde zorlanma		Akpınar, Turan & Gözler, 2006; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Thephavongsa, 2018; Yıldız, 2011; Yıldız & Köksal, 2009	7
	Öğretimin amaçlarına ulaşamama		Adanur, 2011; Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Aslan & Baybek, 2014; Çınar, 2004; Duran & Sezgin, 2011; Dursun, 2006; Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2008; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Kuzu & Aslan, 2012; Köksal, 2005; Little, 2008; Mulryan-Kyne, 2006; Palavan, 2007; Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011; UNESCO, 2013; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız, 2009	17
	Öğretim materyali sağlayamama		Abay, 2007; Adepoju, 2009; Çınar, 2004; Döş & Sağır, 2013; Dursun, 2006; Gelebek, 2011; Külekçi, 2013; Özdemir, 2008	8
	Uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyememe		Abay, 2007; Adanur, 2011; Duran & Sezgin, 2011; Kamel, 2012; Kuzu & Aslan, 2012; Little, 2008; Sağ & Sezer, 2012; UNESCO, 2013	8
	Öğretim materyali geliştirememe		Abay, 2007; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Thephavongsa, 2018	4
	Programı koşullara göre revize edememe		Adanur, 2011; Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Bayar, 2009; Duran & Sezgin, 2011; Dursun, 2006; Kuzu & Aslan, 2012; Kamel, 2012; Little, 2008; Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2006; Özdemir, 2008; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Sağ, Savaş & Sezer, 2009; UNESCO, 2013	16

Alan Yazında Belirtilen Sorunlar			Kaynaklar	Frekans
Kategori	Alt Kategori	Kod		
		Eğitim durumunu planlayamama	Abay, 2007; Adanur, 2011; Adepoju, 2009; Aksoy, 2007; Bayar, 2009; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Kamel, 2012; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Sağ, Savaş & Sezer, 2009; Thephavongsa, 2018; Yıldız & Köksal, 2009	12
Öğrenci Boyutunda Yaşanan Sorunlar	Öğrenci devamlılığını sağlayamama		Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005; Sağ & Sezer, 2012	3
		İlgi ve ihtiyaçları dikkate alamama	Adepoju, 2009; Abay, 2007; Dursun, 2006; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Hasanoğlu, 2013; Kazu & Aslan, 2012; Thephavongsa, 2018; UNESCO, 2013	8
Okul yönetimi ve okul-aile-çevre boyutunda yaşanan sorunlar	Okul-aile işbirliğini sağlayamama		Aksoy, 2007; Bilir, 2008; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2008; Gelebek, 2011; Göçer, 2014; Gömleksiz, Cüro & Kılınç, 2011; Kamel, 2012; Karaman, 2006; Little, 2008; Özben, 1997; Özdemir, 2008; Yıldız & Köksal, 2009	14
		Aile katılımını sağlayamama	Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gelebek, 2011; Göçer, 2014; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Kamel, 2012; Kaplan, 2002; Özdemir, 2008; Yıldız & Köksal, 2009	9
		İdari görev ve yazışmalarda zorlanma	Aksoy, 2007; Dal, 2004; Döş & Sağır, 2013; Göçer, 2014; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Özben, 1997; Sağ & Sezer, 2012; Sağ, Savaş & Sezer, 2009	8
		Çevreye uyum sağlayamama	Adepoju, 2009; Duran & Sezgin, 2011; Eğitim İzleme Raporu, 2011, 2012; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Little, 2008; Sağ, Savaş & Sezer, 2009; Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011	8

EK 2. Araştırmacı –Uygulayıcının Nitel Araştırma Yöntemleri Kapsamında Aldığı Dersler ve Eğitimler

Dersler			Eğitimler		
Tarih	Ders		Tarih	Eğitim	
2013-2014 Güz Dönemi	Uygulamalı Araştırma Yöntemleri	Nitel	16-17 Şubat 2013	Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi: NVivo10 Programının Tanıtımı ve Uygulamaları	
			19-25 Kasım 2016	Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk	
			23-27 Ocak 2017	Akademik Okul Çalıştayı	

EK 3. Öğretmen Adayı Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmada Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğinin ve mesleki ihtiyaçlarının paydaş görüşlerine başvurularak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır. Görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü amaç dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

.....tarihinde, ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğine ve mesleki ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:.....Saat:.....

Cinsiyet:..... Yaş:

Genel not ortalamanız: () 0 - 2.00 () 2.01 - 2.50 () 2.51 - 3.00 () 3.51 - 4.00

SORULAR

1. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim denilince ne anlıyorsunuz?
 - a) Bir öğretmen adayı olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - b) Sizce ülkemizde birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorunlu kılan nedenler nelerdir?
2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin amacı nedir?
 - a) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin size kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve değerler nelerdir?
 - b) Bu hedefler konusunda nereden bilgi edindiniz? (öğretim elemanı, ders kitapları, ders izlencesi, üniversite web sayfası)
 - c) Dersle ilgili genel amaç ve öğrenme kazanımlarının size kazandırıldığını düşünüyor musunuz? Kazandırılmadıysa nedenleri neler olabilir?
3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin içeriği hangi konulardan oluşmaktadır?
 - a) Bu dersin size kazandırdığı bilgi-beceriler (içerik), ihtiyaç ve beklentilerinizi karşıladı mı?
 - i. Yanıtınız Evet ise, size neler kazandırdı? (mesleki ya da diğer)
 - b) Derste işlenen konuların gerekli ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

- i. Yanıtınız Hayır ise, dersin içeriğinde hangi konulara yer verilmesi gerektiğini (size nelerin kazandırılması gerektiğini) düşünüyorsunuz? Neden?
4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin öğrenme öğretme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sonda 1.** Dersin etkililiği konusunda neler söylemek istersiniz?
- a) Dersin işlenişi nasıl gerçekleştirildi?
- i. İçeriğin sunumunda kullanılan yaklaşımlar (strateji-yöntem-teknik) nelerdi?
- ii. Eğitim ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri nasıldı?
- b) Dersin işlenişini engelleyen etmenler ve süreçte karşılaştığınız problemler nelerdi?
- c) Sizce bu ders nasıl daha etkili hale getirilebilir?
5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdi?
- a) Derste kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin derste başarıyı belirleme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- b) Sizce dersin ölçme-değerlendirme süreci nasıl olmalıdır?
6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında herhangi bir öğretmenlik uygulaması ya da okul gezisine katıldınız mı?
- a) Yanıtınız evet ise, bu uygulama ya da gezinin size mesleki bilgi, beceri ve değerler anlamında katkılarıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- b) Bu derse yönelik bir öğretmenlik uygulamasının olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
7. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin önemi konusunda neler düşünüyorsunuz?
8. Sizce birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak olan bir öğretmen hangi mesleki bilgi ve becerilere-yeterliklere sahip olmalı?
9. Ekleme istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 4. Öğretim Elemanı Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Öğretim Elemanı,

Lisans düzeyinde verilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğinin ve mesleki ihtiyaçlarının paydaş görüşlerine başvurularak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin yeniden yapılandırılması amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, gözlemlerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğimiz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

..... tarihinde, ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Görev Yaptığınız Anabilim Dalı:
3. Meslekteki Görev Süreniz:
4. Yüksek lisans ve/veya Doktora Yaptığınız Alanlar:

Görüşme Soruları

1. Sizce Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki işlevi nedir?
2. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında yürüttüğünüz Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini öğretmen adaylarının,
 - a. Ön bilgi ve beceri düzeyleri,
 - b. Derse katılımları
 - c. Dersteki başarıları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin genel amaç ve öğrenme kazanımlarını nasıl belirliyorsunuz?
Sonda 1: Bu genel amaç ve öğrenme kazanımlarını belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

- a. Belirlediğiniz genel amaç ve öğrenme kazanımlarının, bu derste kazandırılması gereken temel bilgi, beceri ve değerleri içerdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?
- b. Sizce Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin genel amaçları ve öğrenme kazanımları neler olmalıdır?
4. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin genel amaç ve öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmek için uygun içeriği nasıl belirleyip düzenliyorsunuz?
- Sonda 1: Bu içeriği belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- Sonda 2: İçeriği düzenlerken herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımını temel alıyor musunuz?
- a. Ders içeriğinizi oluşturan konuların, genel amaçlar ve öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi açısından gerekli ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- Sonda 1: İçerikte yer alan konuları derse ayrılan zaman açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sonda 2: Ders izlencesinde belirtilen tüm öğrenme kazanımlarını ve içeriği tamamlayabiliyor musunuz?
- Sonda 3: Ders içeriğinizi oluşturan konuları, öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarına olan katkısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b. Sizce, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir? Niçin?
- Sonda 1: Bu konular içerisinde hangilerinin çok önemli olduğunu ve içerikte yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
- c. Ders içeriğinin düzenlenmesinde nasıl bir yaklaşımın temel alınması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
- Sonda 1: İçeriği oluşturan konuların sırası nasıl olmalıdır?
- Sonda 2: Bu sıralamayı neye göre belirliyorsunuz?
5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin sunumu ve işlenişini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
- Sonda 1: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ve sizin rol ve sorumluluklarınız nelerdir?
- Sonda 2: Bu dersin öğretiminde hangi strateji yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
- Sonda 3: Bu dersin öğretiminde kullandığınız materyaller nelerdir?

- a. Dersin işlenişinin ve bu süreçte kullandığınız strateji, yöntem ve tekniklerin belirlediğiniz genel amaç ve kazanımları gerçekleştirmede ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
- b. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin işlenişini olumsuz etkileyen etmenler ve süreçte karşılaştığınız problemler nelerdir?
- c. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin sunumu ve işlenişi nasıl olmalıdır?

Sonda 1: Dersin öğretiminde öğrenci ve öğretim elemanının rol ve sorumlulukları neler olmalıdır?

Sonda 2: Öğretim sürecinde sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri nasıl olmalıdır?

Sonda 3: Öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

- 6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde kullandığınız ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdir?
 - a. Bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, belirlediğiniz genel amaç ve kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
 - b. Sizce Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde kullanılması gereken ölçme-değerlendirme yöntemleri neler olmalıdır?
- 7. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi için yeni bir öğretim programına ihtiyaç duyuyor musunuz? Niçin?
- 8. Sizce birleştirilmiş sınıflarda görev yapan/yapacak öğretmenler hangi yeterliklere/niteliklere sahip olmalıdır?
- 9. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa belirtirseniz sevinirim.

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Sınıf Öğretmeni,

Lisans düzeyinde verilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğinin ve mesleki ihtiyaçlarının paydaş görüşlerine başvurularak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin yeniden yapılandırılması amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, gözlemlerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğimiz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

..... tarihinde, ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

- | | |
|--|--|
| 1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek | 8. Şuan görev yaptığınız sınıf düzeyi/grupları: |
| 2. Görev yaptığınız okul: | 9. Lisans mezuniyet yılınız: |
| 3. Bu okuldaki görev süreniz: | 10. Üniversite / Bölüm: |
| 4. Mesleki kıdeminiz: | 11. Öğrenim Düzeyiniz: |
| 5. BSO görev süreniz: | () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer |
| 6. Bağımsız sınıflı okullarda görev süreniz: | 12. Derslik / Sınıf Sayısı: |
| 7. Daha önce görev yaptığınız sınıf düzeyi/grupları: | 13. Öğretmen sayısı: |
| | 14. Okuldaki/sınıftaki öğrenci sayısı: |
| | 15. Yönetici deneyimi: () Var () Yok |

SORULAR

Tanım, Eğitim Ortamı, Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme

1. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi nasıl tanımlarsınız?
2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen öğretimle ilgili neler düşünüyorsunuz? (Örn. avantajları, eğitsel üstünlükleri; dezavantajları ve eğitsel sınırlılıkları, problemler ve çözüm önerileri)

3. Birleştirilmiş sınıflı okulda görev yapan bir öğretmen olarak görev yaptığınız ortamı nasıl tanımlarsınız?

a. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim ortamınızın fiziksel özellikleri nasıldır?

b. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim ortamınızın psikolojik özellikleri nasıldır?

4. Birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilen öğretimi nasıl planlıyorsunuz?

a. Yıllık, haftalık, günlük plan ile ödevli ve öğretmenli dersler için ders planı hazırlıyor musunuz?

Yanıtınız evet ise, plan hazırlama aşamasında nelere dikkat ediyorsunuz?

1. Hazırlamakta zorlandığınız bir plan türü var mı? Lütfen nedenleri ile belirtiniz.

Yanıtınız Hayır ise, plan hazırlamamanızın nedenleri nelerdir?

5. Gerçekleştirdiğiniz öğretimi, hazırlık, uygulama ve değerlendirme basamakları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. Ödevli ve öğretmenli dersler için öğretim amaçlarını seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

b. Amaç seçiminizi engelleyen faktörler var mı? Yanıtınız Evet ise, bu faktörler nelerdir ve nasıl ortadan kaldırılabilir?

c. Gerçekleştirdiğiniz öğretimle ilgili içeriği nasıl belirliyorsunuz?

d. Öğrenme-öğretme sürecini nasıl planlıyorsunuz? (etkinlikleri planlama, öğretim strateji-yöntem-tekniğini seçme vb)

e. Ölçme-değerlendirme sürecinde kullandığınız yöntemler nelerdir?

f. Öğretim sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükleri ortadan kaldırmak için ne önerebilirsiniz?

Hizmet Öncesi Eğitim, Mesleki Eğitim

6. Öğrenim hayatınızda ya da meslek hayatınızda birleştirilmiş sınıflarda öğretime yönelik herhangi bir ders ya da eğitim aldınız mı?

Yanıtınız Evet ise,

a. Bu dersin/eğitimin verilme amacı (amaçları) neydi?

b. İçeriğinde hangi konular yer almaktaydı?

c. Öğrenme-öğretme süreci (sunumu ve işlenişi) nasıl gerçekleştirildi?

d. Kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdi (Ölçme değerlendirme nasıl yapılırdı)?

- e. Bu derste/eğitimde kazandığımız bilgi ve becerilerden hangi alanlarda yararlandınız?
- f. Dersin/eğitimin etkililiğiyle ve meslek yaşamınıza katkılarıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yanıtınız Hayır ise,

- g. Birleştirilmiş sınıflara yönelik bir eğitim almamış olmanız birleştirilmiş sınıflı okullardaki meslek yaşamınızı nasıl etkiledi?
7. Lisans eğitiminde verilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
- a. Sizce bu derste kazandırılması gereken bilgi, beceri ve değerler neler olmalıdır?
 - b. Dersin içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir?
 - c. Dersin öğrenme öğretme süreci nasıl düzenlenmelidir (sunumu- işlenişi nasıl gerçekleştirilmelidir)?
 - d. Öğretmen adaylarının dersteki başarısı nasıl değerlendirilmelidir?
8. Birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin niteliğini arttırmak için hizmet öncesi eğitime yönelik neler yapılmalıdır?

Mesleki Yeterlilik

9. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmen olarak, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan/yapacak olan bir öğretmende bulunması gereken mesleki yeterlikler/nitelikler konusunda neler düşünüyorsunuz?
10. Aşağıda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özel mesleki yeterlikler belirtilmiştir. Bu yeterlikleri yerine getirme konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Lütfen nedenleri ile belirtiniz.
- Birleştirilmiş sınıflar için yıllık, haftalık, günlük plan ile öğretmenli ve ödevli dersler için ders planı hazırlayabilme,
 - Birleştirilmiş sınıflarda mihver derslerin (Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler) ve ifade-beceri derslerinin (Türkçe, Matematik, Müzik, Görsel Sanatlar vb) amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini öğrenci ilgi, ihtiyaç ve düzeyine göre planlama ve uygulama,
 - Ödevli ve öğretmenli gruplar için öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak esnek öğrenme ortamları hazırlama, uygun araç-gereçleri sağlama ve

düşünme becerilerini geliştirme (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme vb),

- Öğretmenli ve ödevli ders saatlerinde öğrenci tarafından gerçekleştirilen öğrenmeleri ölçme ve değerlendirme; sonuçlarına göre sonraki öğrenme etkinliklerini planlama ve uygulama,
- Öğrencilerin ödevli ve öğretmenli ders saatlerinde öğrenme öğretme sürecine etkin katılımını sağlama,
- Ödevli ve öğretmenli ders saatlerinde sınıf yönetimini sağlama,
- Eğitim ortamının fiziksel koşullarını düzenleme,
- İhtiyaç halinde okulun fiziksel ve idari işlerini yerine getirme,
- Öğrenciye ve ailelere rehberlik etme
- Okul-aile iş birliğini sağlama ve aile katılımını özendirme,
- Görev yaptığınız yerin çevresel ve kültürel özellikleri tanıma ve uyum sağlama,
- Görev yaptığınız yerde mesleki gelişiminizi ve meslektaşlarla işbirliğini etkin bir şekilde gerçekleştirebilme.

Okul Yönetimi

11. Müdür yetkili bir öğretmen olarak okulun hangi hizmet alanlarıyla daha çok ilgilenmeniz gerekiyor (personel, öğrenci, eğitim, öğretim, okul işletmesi gibi)?
 - a. En fazla sorun yaşadığınız/gereklerini yerine getirmede zorlandığınız hizmet alanı hangisidir?
 - b. Sizce karşılaştığınız sorunların/zorlukların kaynağını nedir?
 - c. Bu sorunlar/zorluklar nasıl ortadan kaldırılabilir?
12. Birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için hizmet öncesi eğitime yönelik eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 6. Maarif Müfettişleri Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Maarif Müfettişi,

Lisans düzeyinde verilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğinin ve mesleki ihtiyaçlarının paydaş görüşlerine başvurularak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin yeniden yapılandırılması amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, gözlemlerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik gereksinimlerin belirlenerek giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğimiz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

.....tarihinde, ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Öğrenim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
3. Mezun olduğunuz fakülte/bölüm:
4. Lisans Mezuniyet Yılıınız:
5. Mesleki Kıdeminiz:

Görüşme Soruları

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını teftiş ederken, hangi özellikleri daha çok ön plana alıyorsunuz?
2. Sınıf öğretmenlerinin rol ve uygulamaları açısından sınıf ortamında sıklıkla gözlemlediğiniz problemler nelerdir?
İpucu: Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme, ders planı hazırlama, etkinlikleri seçme ve düzenleme, önerilen yöntem-teknikleri kullanma, öğrenci başarısını değerlendirme
3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci uygulamalarını göz önünde bulundurduğunuzda, sahip oldukları bilgi ve becerileri hakkında neler söylemek istersiniz?
4. Aynı zamanda müdür vekili olarak görev yapan öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleriyle ilgili neler söylemek istersiniz?

5. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan/yapacak olan bir öğretmende bulunması gereken mesleki yeterlikler/nitelikler konusunda neler düşünüyorsunuz?
6. Lisans düzeyinde verilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin öğretmen adaylarına hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandırması gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
7. Lisans düzeyinde verilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin içeriğinde yer alması gereken ve uygulama süreci açısından önemli gördüğünüz konular nelerdir? Niçin?
8. Öğretmen adaylarının bu derste öğrendiklerini mesleki yaşamlarında kullanabilmeleri için dersin işlenişinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
9. Öğretmen adaylarının dersin gerektirdiği mesleki bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarını belirlemek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır? Niçin?
10. Ekleme istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa, belirtirseniz sevinirim.

EK 7. Veli Görüşme Formu (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Veli,

Lisans düzeyinde verilen Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğinin ve mesleki ihtiyaçlarının paydaş görüşlerine başvurularak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda dersin yeniden yapılandırılması amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, gözlemlerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğimiz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

..... tarihinde, ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:

Saat:

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Öğrenim Düzeyiniz: İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans ()
Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
4. Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()
5. Çocuk sayınız:
6. Mesleğiniz:
7. Aylık geliriniz: Haneye giren aylık toplam gelir:

SORULAR

1. Birden fazla sınıfın bir arada eğitim almasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuzun okulunda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Bu etkinliklerin etkili bir şekilde gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz?
Neden?

3. Çocuğunuzun okulda hangi bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmasını bekliyorsunuz?
 - a. Sizce okulunuzda bu bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırılıyor mu?
 - ✓ Yanıtınız evet ise, bu bilgi, beceri, değer ve tutumların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - ✓ Yanıtınız Hayır ise, bu bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılmama nedenleri neler olabilir?
4. Eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili çocuğunuzun ya da gözlemlediğiniz diğer çocukların yaşadıkları sorunlar var mı?
 - a. Yanıtınız evet ise, ne tür sorunlar yaşanıyor?
 - b. Sizce bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabılır?
5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde eksik kaldığını/ihmal edildiğini düşündüğünüz herhangi bir nokta var mı? Lütfen nedenleriyle belirtiniz.
6. Okulunuzdaki öğretmen-öğrenci ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Okulunuzda okul-aile işbirliğini sağlamak adına ne gibi etkinlikler düzenleniyor?
 - a. Bu etkinliklerin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
8. Size göre birden fazla sınıfın bir arada eğitim aldığı okullarda görev yapan öğretmenler hangi yeterliklere/niteliklere sahip olmalıdır?
9. Öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim görmesinin olumlu ve olumsuz etkileriyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?
10. Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin daha iyi olabilmesi için neler önerebilirsiniz?
11. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa, lütfen belirtiniz.

EK 8. Kişisel Bilgi Formu

1. Adı –Soyadı:
2. Öğrenci No:
3. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
4. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu
 - () Genel Lise
 - () Anadolu Öğretmen Lisesi
 - () Anadolu/Fen Lisesi
 - () Diğer (Belirtiniz).....
5. Fakülteadaki genel not ortalamanız:
6. Anne Eğitim Durumu:
 - () Okur-yazar değil () Okur-yazar
 - () İlkokul () Ortaokul
 - () Lise () Üniversite
 - () Diğer (Belirtiniz).....
7. Baba Eğitim Durumu:
 - () Okur-yazar değil () Okur-yazar
 - () İlkokul () Ortaokul
 - () Lise () Üniversite
 - () Diğer (Belirtiniz).....
8. Ailenizin Aylık Gelir Durumu:
 - () 500-1000 TL
 - () 1001-2000 TL
 - () 2001- 3000 TL
 - () 3001-4000 TL
 - () 4000 TL'den fazla
9. Ailenizin Yaşadığı Yer:
 - () Şehir () İlçe () Kasaba () Köy
10. Telefon ve e-mail:/.....@.....

EK 9. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Yapabilme Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Elinizdeki ölçme aracı, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemek amacı ile Sağ (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracında toplam 19 ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 5 dakika olan*

ölçekte her bir ifadenin karşısında o ifadeyi gerçekleştirebilme konusunda kendinizi nasıl hissettiğinize yönelik kutucuklar yer almaktadır. Sizden istenen size en uygun tek bir kutucuğu (X) işaretlemenizdir. BOŞ ifade bırakmamanız çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu
 - () Genel Lise
 - () Anadolu Öğretmen Lisesi
 - () Anadolu/Fen Lisesi
 - () Diğer (Belirtiniz).....
3. Fakülte'deki genel not ortalamanız:
4. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi tercih ettiniz? () Evet() Hayır
5. Anne Eğitim Durumu:
 - () Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul
 - () Lise () Üniversite
 - () Diğer (Belirtiniz).....
6. Baba Eğitim Durumu:
 - () Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul
 - () Lise () Üniversite
 - () Diğer (Belirtiniz).....
7. Ailenizin Aylık Geliri:
 - () 500-1000 TL () 1001-2000 TL () 2001- 3000 TL
 - () 3001-4000 TL () 4000 TL'den fazla
8. Ailenizin Yaşadığı Yer: () Şehir () İlçe () Kasaba () Köy
9. Birleştirilmiş sınıfları gezi/gözlem kapsamında ziyaret ettiniz mi? () Evet () Hayır
10. Birleştirilmiş sınıflı bir okulda öğretmenlik uygulaması yaptınız mı? () Evet () Hayır

No	Maddeler <i>Aşağıdaki ifadeler “.....yeterli hissetme düzeyim:” eklemesi yapılarak okunmalıdır.</i>	DÜZEYLER				
		5- Oldukça yeterli	4- Yeterli	3- Orta düzeyde yeterli	2- Kısmen yeterli	1-Yetersiz
1	Birleştirilmiş sınıflara dönük ünitelendirilmiş yıllık planları yapmada kendimi					
2	Birleştirilmiş sınıflara dönük ders planları yapmada kendimi,					
3	Matematik ve Türkçe derslerinde ders planlarını, sözgelimi I. Devre olarak adlandırılan (1, 2. ve 3. sınıf) bir sınıfın “öğretmenli” olduğu bir ders saatinde “ödevli” olan diğer sınıfı, seviye grupları temelinde çalışmalarını sağlayacak biçimde biçimlendirmede kendimi					
4	Bağımsız sınıflar için hazırlanmış derslerin öğretim programlarını, birleştirilmiş sınıflara dönük zorluklarını ve kolaylıklarını saptamada kendimi,					
5	Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının özelliklerini tanımada kendimi,					
6	Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında karşıma çıkabilecek durumları tahmin etmede kendimi,					
7	Tek öğretmenli olarak Matematik ve Türkçe derslerinde ders planlarını, II. Devre sınıfları (4. sınıflar) için “öğretmenli” iken, diğer 1-2-3. Sınıflar için “ödevli” olarak <u>sınıflara göre</u> uyarlamada kendimi					
8	Beden Eğitimi, Görsel Tasarım ve Müzik gibi derslerin öğretim programını yıllara göre farklı ancak aynı ders saatinde sınıfların birlikte çalışabileceği biçimde planlamada kendimi,					
9	Tüm grubun (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerin) “yalnızca bir sınıfın programını” izlediği durumlarda programda yer verilen temaları, yaşı küçük olan öğrencilere göre düzenlemede kendimi,					
10	Sınıf ortamını ve okulun diğer alanlarını eğitim ortamı olarak düzenlemede kendimi,					

11	Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde özellikle işbirliğine dayalı öğretim stratejisini ve bu stratejiye dayalı çeşitli teknikleri kullanmada kendimi,					
12	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı önlem almada kendimi,					
13	Okul bahçesini başta Fen ve Teknolojisi olmak üzere Beden Eğitimi gibi derslerde etkin kullanmada kendimi,					
14	Ödevli çalışmalarda öğrencileri güdülemede kendimi,					
15	Sınıf içi öğretim uygulamalarını öğretmen merkezli olmasının dışında ödevli çalışmalarda bağımsız, eşli, akran ve çeşitli gruplar biçiminde düzenlemede kendimi,					
16	Ödevli saatler için öğrencilerin ilgilerinin kendi çalışmalarına yönelmesini sağlamak için çalışma yaprakları, kavram haritası vb öğretim materyalleri geliştirmede kendimi,					
17	Öğrencilerin bilişsel becerilerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada kendimi,					
18	Sınıf yerleşimini öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve öğrenme materyalleriyle etkileşimini geliştirecek biçimde düzenlemede kendimi,					
19	Öğrencilerin duyuşsal, motor ve sosyal becerilerini değerlendirmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada kendimi					

EK 10. Öğretmen Adayı Ara Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmada 2015-2016 S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim sürecinin (A Grubu) etkililiğine ve ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinize başvurulması amaçlanmaktadır. Görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü amaç dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

.....tarihinde, ile 2015-2016 öğretim dönemi S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğine ve ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:.....Saat:.....

Cinsiyet:..... Yaş:

Genel Not Ortalaması:

SORULAR

1. Şimdiye kadar gördüğünüz Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi süreci ile ilgili neler söylemek istersiniz?
 - a. Derste kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - b. Bu bilgi, beceri ve tutumların derse sağladığı katkılar için neler söyleyebilirsiniz?
 - c. Dersin öğretim süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d. Dersin ölçme değerlendirme süreci ile ilgili neler söylemek istersiniz?
2. Dersin öğretiminde ilgi çekici olduğunu düşündüğünüz noktalar nelerdi?
3. Dersin öğretiminde zorlandığınızı düşündüğünüz noktalar nelerdi?
4. Ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri nasıldı?
5. Şimdiye kadar dersin öğretimini dikkate aldığınızda dersin etkililiğine ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK 11. Öğretmen Adayı Dönem Sonu Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmada 2015-2016 S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim sürecinin (A Grubu) etkililiğine yönelik görüşlerinize başvurulması amaçlanmaktadır. Görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin hiçbiri amaç dışında kullanılmayacak, tümü gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

.....tarihinde, ile 2015-2016 öğretim dönemi S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkililiğine yönelik görüşlerini almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer:.....Saat:.....

Cinsiyet:..... Yaş:

Genel Not Ortalaması:

SORULAR

1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini bu dönem birlikte yürüttük. Bu süreci değerlendirmeniz istenirse genel olarak ne söyleyebilirsiniz?
 - a. Derste kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda a1. Dersteki bilgi, beceri ve tutumların size sağladığı katkılar için neler söyleyebilirsiniz? Örnek verebilir misiniz?
 - b. Derste dönem boyunca hangi konulara yer verildi?

Sonda b1. Bu konular içerisinde sizin için önemli olanlar nelerdi? Niçin?

Sonda b2. Yer verilmemesi gerektiğini düşündüğünüz konu oldu mu? Neden?

Sonda b3. Derste işlediğimiz konuların mesleki uygulamalarınıza katkısı konusunda neler söylemek istersiniz? (Katkı sağladığını düşünüyor musunuz?) Hangi boyutlarda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? (planlama, uygulama, değerlendirme, mesleki beceri vb.)
 - c. Dersin öğrenme-öğretme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda c1. Süreçte hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanıldı?

Sonda c2. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin dersin amaçlarının kazanımında ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?

Sonda c3. Öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan uygulama ya da uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Hangi uygulama ya da uygulamaların amaçların kazanımına katkı sağlandığını düşünüyorsunuz? Niçin? Katkı sağlamadığını düşündüğünüz uygulamalar için önerileriniz nelerdir?

d. Derste başarınızı ve performansınızı belirlemek için yapılanlar konusunda neler söylemek istersiniz?

Sonda d1. Derste sizlere dağıtılan çalışma yapraklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda d2. Derste sizlere dağıtılan değerlendirme yapraklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda d3. Sorumlu olduğunuz ödevlere (plan hazırlama, gözlem raporu, portfolyo dosyası) yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda d4. Birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda d5. Final sınavına yönelik görüşleriniz nelerdir?

Sonda d5. Gerçekleştirilen uygulamaların (çalışma ve değerlendirme yaprakları, planlama ve uygulama, portfolyo dosyası hazırlama, final sınavı vb.) öğrenme kazanımlarına ulaşım ulaşamadığınızı belirlemede ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?

2. Dersin öğrenme-öğretme sürecinde keyifli/ilgi çekici olduğunu düşündüğünüz noktalar nelerdi? Niçin?
3. Dersin öğrenme-öğretme sürecinde zorlandığınızı düşündüğünüz noktalar nelerdi? Niçin?
4. Şimdiye kadar dersin öğrenme-öğretme sürecini dikkate aldığınızda dersin etkililiğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
5. Bu derste daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılmasını önerirsiniz?
6. Bu dersin, sizlere akademik ve bireysel anlamdaki katkısı nelerdir?
7. Ekleme istediğiniz başka görüş ya da öneriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 12. Yansıtıcı Değerlendirme Formu**Öğretmen Adayının;****Tarih:**

.../.../.....

Adı-Soyadı:

Öğrenci Numarası:

1. Bu derste neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

2. Bu derste öğrendikleriniz içinde sizin için önemli olanlar nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bu dersin öğretiminde ilgi çekici olduğunu düşündüğünüz noktalar/konular nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Bu dersin öğretiminde sıkıcı olduğunu düşündüğünüz zorlandığımız noktalar/konular nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerini nasıldı?

✓ **Fiziksel:**

✓ **Psikolojik:**

6. Daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yaptınız?

.....
.....
.....
.....



EK 13. Araştırmacı Günlüğü Örneği

23/02/2016

Bu haftaki konumuz birleştirilmiş sınıfların oluşturulma şekilleri ve ödevli ve öğretmenli derslerin özellikleriydi. Dersi geçen hafta olduğu gibi ara vererek işlemeyi planlıyordum. İlk bölümde birleştirilmiş sınıfların oluşturulma şekillerini ikinci bölümde ise ödevli ve öğretmenli derslerin özelliklerini işleyecektik. Süreçte çok büyük bir problemle karşılaşmadık. Her şey planladığım şekilde gitti diyebilirim taki dersi son kısmına kadar. Bazı öğretmen adayları ki bunlar derse en çok katılım gösterenlerdi, dersi zamanında bitmesini istemiyorlar 11:30 gibi yani neredeyse yarım saat öncesinde bitmesini istiyorlardı. Bunu istemelerinin en büyük nedeni 11:45 gibi öğrenci yemekhanesinin açılması ve geç kaldıkları zaman çok uzun kuyrukların oluşmasıydı. Ancak ben bu haftaki derse iki grup çalışması etkinliği ile geldiğim için dersi 11:30 da bitirmem mümkün değildi. O yüzden ilk bölümü bitirdikten sonra 10 dk ara vermek istediğimde bu öğrenciler biraz itiraz etti. Ben de onlara bu haftaki ders planımı bu şekilde ayarladığımı o yüzden yapacak bir şeyimizin olmadığını ancak gelecek hafta için bir çözüm bulmaya çalışabileceğimi söyledim. Dersi aradan sonraki ikinci bölümüne de grup çalışması etkinliği ile başladık. Grup çalışmalarında yer almanın öğretmen adaylarını mutlu ettiğini, verilen problem durumunun ya da örnek olayın çözümüne yönelik sürekli fikir alışverişinde olduklarını görmek çok keyifliydi. Neredeyse bütün öğretmen adayları dersi her aşamasında aktif rol aldı diyebilirim.

Derste bir an için çaresiz hissettiğim konu ise iki haftanın öğrenme kazanımlarına ilişkin hazırladığım Bulmaca-I etkinliğinin yanıtlanması süreciydi. Öğretmen adaylarına etkinliği dağıtıp derste yanıtlamalarını istedim. Bunu istememin nedeni ödev olarak veririm birbirlerinden yanıtları alabilirler düşüncesiydi. Ancak etkinlik öğretmen adaylarına biraz zor ve sanırım anlaşılmasız geldi. Hepsinden bireysel olarak cevaplamalarını istedim. Ancak bir süre sonra hem erken bitirip çıkmak için hem de artık doğru yanıtı biran önce öğrenebilmek için birbirleriyle çalıştıklarını gördüm. Bu durum etkinliğin amacına ulaşması konusunda herhangi bir olumsuzluk oluşturmadı. bireysel ya da grupla, amacım derste öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağlamaktı. bazı zorlandıkları noktalarda ben de yardımcı oldum. O yüzden söz konusu değerlendirme etkinliğinin amacına ulaştığını ama daha iyi hazırlanması gerektiğini söyleyebilirim. İki öğrenci ise ki bunlardan biri Volkan'dı, etkinliği tamamlamadan boş halde verdi. Mehmet Evcı ise yemekhaneye geciktiği için başladığı etkinliği tamamlamadan teslim etti. Daha sonra o şekilde verdiği için pişman oldu ve evde tamamlayabileceğini söyledi. Ancak ben vermedim. Çünkü herkes sınıfta tamamlarken onun evde tamamlamasının doğru olmayacağını düşündüm. Mehmet'in bu tepkisinin nedeni; dersi 12 de bitmesi nedeniyle yemekhaneye geçikmiş olmasıydı.

Dersi genel itibariyle değerlendirdiğimde amacına uygun etkinliklerle keyifli bir ders olduğunu söyleyebilirim. Tek sıkıntı dersin 12:00 gibi bitmesiydi. Gelecek hafta ya derste ya da arada atıştırmalık bir Şeyler gtrecekđim ya da dersi blok yapıp daha erken bitirmeye çalışacağım. Özellikle dersin blok Şeklinde işlenmesinin işe yarayacağını düşünüyorum.



EK 14. Gözlemci Değerlendirme Formu

Değerli Gözlemci,

Bu form ile Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu doğrultuda dersin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinizi aşağıda belirtilen boyutlar çerçevesinde değerlendirmeniz gerekmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Gözlemcinin;**Adı-Soyadı:.....****Değerlendirme Tarihi:/...../.....**

1. Dersin giriş bölümüne yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....
.....

2. Dersin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....
.....

3. Derste kullanılan öğretim materyallerine yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....
.....

4. Öğrenci katılımına ilişkin görüşleriniz:.....

.....
.....
.....
.....

5. Derse ilişkin öğrenme kazanımlarının kazandırılmasına yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....

.....
.....

6. Dersin değerlendirme bölümüne yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....

7. Ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerine yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....

8. Derste zaman yönetimine yönelik görüşleriniz:.....

.....
.....
.....

9. Eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.....

.....
.....
.....

EK 15. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Kapsamında Uygulama İzni



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 36903771-045.03/-33549
Konu : Ders İzni

04/03/2016

İLKÖĞRETİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26/02/2016 tarihli, 29796 sayılı ve "Ders izni hk." konulu yazı,

Danışmanlığımı Yrd.Doç.Dr. Memet KARAKUŞ'un yaptığı ve Arş.Gör.Fatma KARAKUŞ'un " Birleştirilmiş sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Öğretim Programı Geliştirme Çalışması "konulu doktora çalışmasını, 2015-2016 öğretim yılı Bahar Yarıyılında Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğr.Gör. Ömer ARSLANTAŞ'ın gözetiminde S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim dersinin yapılması Dekanlığımızca da uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Filiz YURTAL
Dekan

EK 16. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Gözlem ve Öğretmenlik Uygulaması Valilik İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.4411454
Konu : Veri Toplama (Fatma KARAKUŞ)

19.04.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 07/04/2016 tarihli ve 96820157-605.01/-13872 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Fatma KARAKUŞ'un "*Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Öğretim Programı Geliştirme Çalışması*" başlıklı tezi kapsamında 2015-2016 bahar yılında Müdürlüğümüze bağlı Sarıçam İlçesi ekli listedeki okullardaki öğretmen adayları ile bir hafta gözlem ve takip eden süreçte, iki hafta mesleki deneyim kazanma uygulama çalışması isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nun 18/04/2016 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Sarıçam İlçesi ekli listedeki okullarda söz konusu tez çalışmasının 2015/2016 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
19.04.2016

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Elektronik Ağ : <http://adana.meb.gov.tr>
E-posta: arge01@meb.gov.tr
Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1666
Faks: (0 322) 458 83 92

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9dde-e9e8-34ad-971b-248b kodu ile teyit edilebilir.

EK 17. Birinci Döngüde Kullanılan Video Gösterimi Örneği

EK 18. Çalışma Yaprağı 2.3 için Örnek Öğretmen Adayı Yanıtları

Çalışma Yaprağı 2.3

BULMACA -I

Değerli Öğretmen Adayları,

Aşağıda birleştirilmiş sınıf tanımı, birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, Türkiye'de ve Dünyada birleştirilmiş sınıf uygulamaları, birleştirilmiş sınıfların oluşturulma şekilleri ile ödevli ve öğretmenli derslerin özelliklerine yönelik bazı sorular yer almaktadır. Sizden soruları dikkatli bir şekilde okumanız ve yanıtları ilgili boşluklara yazmanız beklenmektedir. Tüm soruları yanıtladıktan sonra "*" işaretli sayılara denk gelen harfleri arşışık şekilde sıraladığınızda iki kelimeli bir ifadeye ulaşacaksınız.

İyi eğlenceler ☺.

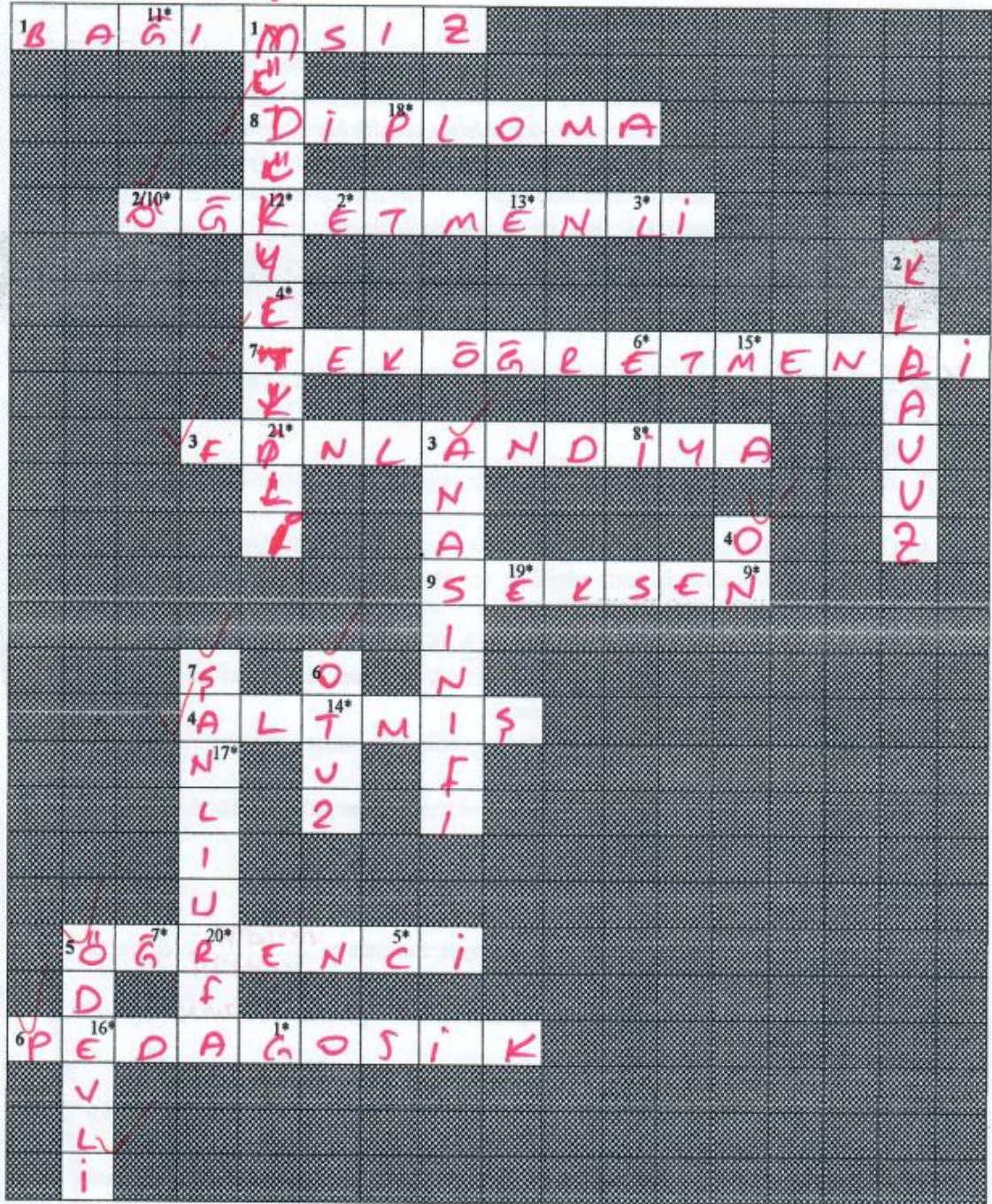
Soldan Sağa:

1. Farklı sınıf seviyelerinin farklı öğretmenler tarafından okutulduğu öğretim şeklidir.
2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinin güç olduğu ve ilk defa karşılaşılan konuları içeren derslerdir.
3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi, tamamen eğitsel üstünlüklerinden faydalanmak amacıyla tercih eden bir kuzey ülkesidir.
4. Öğrenci sayısının 'den fazlası olması durumunda üçüncü öğretmen atanabilir.
5. Günümüzde birleştirilmiş sınıflı okulların var olmasının en büyük nedenlerinden biri sayısındaki azalmadır.
6. Birleştirilmiş sınıfların gelişmiş ülkelerde tercih edilmesinin öncelikli nedenidir.
7. Bu tür sınıflarda kazanımların tümü için etkinlik yaptırmak diğer sınıflara göre daha güçtür ve yönetimi en zor olan sınıf biçimidir.
8. Öğrenci dördüncü sınıfı başarıyla bitirse bile verilmeyen, sadece ortaöğretimi başarıyla tamamlayan öğrencilere verilen belgedir.
9. Öğrenci sayısının 'den fazlası olması durumunda dördüncü öğretmen atanabilir.

Yukarıdan Aşağı:

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen aynı zamanda ^{müdür} ^{yetkili} olarak görev yapar.
2. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim gerçekleştirilirken öğretmen ^{klavuz} öğrenci kullanabilir.
3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yoktur.
4. Öğrenci sayısının 'den fazla olan okullarda öğretmen norm kadro sayısı birdir.
5. Öğrencilerin sadece öğrendiklerini tekrarladıkları değil aynı zamanda yeni öğrenmelere ve çalışmalara hazırlanma imkanı veren derslerdir.
6. Öğrenci sayısının 'den fazlası olması durumunda ikinci öğretmen atanabilir.
7. Birleştirilmiş sınıflı okulların en çok görüldüğü ilimizdir.

CEVAPLAR



1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*						
G	E	L	E	C	E	Ğ	İ	N						
10*	11*	12*	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*	21*			
Ö	Ğ	R	E	T	M	E	N	E	R	İ				

16+2
7

EK 19. Çalışma Yaprağı 3.2 için Öğretmen Adayı Yanıtları

ÇALIŞMA YAPRAĞI-3.2

Adı-Soyadı: [REDACTED] Öğrenci No: [REDACTED] Tarih: 29/02/2016

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapan Mehmet Öğretmenin Matematik dersinde yaşadığı problemlere ilişkin bir örnek olay yer almaktadır. Sizden istenen Mehmet Öğretmenin yaşadığı problemin nedenlerini ve öğretime yönelik tüm problemleri belirlediğinizden emin olduktan sonra çözüm önerilerinizi ilgili boşluklara yazmanızdır. Problemleri belirlerken özellikle dersin ve öğrencilerin özelliklerini dikkate almayı unutmayınız.

Mehmet Öğretmen o sabah okula geldiğinde yazı tahtasının yaklaşık 1/5 oranında sağ tarafına günlük çalışmalarla ilgili açıklamaları öğrencilere bilgi vererek ana hatlarıyla yazmıştır. Buna göre birinci ders 1.,2., ve 3.sınıflarda Hayat Bilgisi dersi ödevli olarak gerçekleştirilecek 4. Sınıfta Matematik dersi öğretmenli olarak gerçekleştirilecektir.

Öğrencilerle derse ilişkin planı paylaştıktan sonra dersin ilk 10 dakikasında 1.,2., ve 3. sınıflara öğrenci özelliklerini de dikkate alarak Hayat Bilgisi dersinde bir önceki gün işledikleri konuyla ilişkili pekiştirme ödevi verir ve dersin son 10 dakikasında ödevlerin kontrol edileceğini bu nedenle diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtmadan ve rahatsızlık vermeden ödevlerini tamamlamaları gerektiğini söyler.

Sıra öğretmenli olarak işlenecek 4. sınıf matematik dersine geldiğinde bu derste yine üç basamaklı doğal sayılardan iki basamaklı doğal sayıları çıkarma ile ilgili alıştırmaya yapacaklarını söyler. Tekrar aynı konuda alıştırmaya yapmalarının nedeni Dilek isimli öğrencisinin hala üç basamaklı doğal sayılardan iki basamaklı doğal sayıları çıkartamamasıdır. Amacı Dilek'i diğerleriyle aynı seviyeye getirebilmek ve yeni konuya biran önce geçebilmektir. Mehmet Öğretmen bu amaçla tahtaya örnek bir çıkarma işlemi yazar ve işleme önce birler basamağından başladığını açıklar. İşlemi adım adım anlatarak yaptıktan sonra benzer nitelikte üç örnek daha yapar. Daha sonra Dilek'i tahtaya çağırır ve yazdığı işlemi onun yapmasını ister. Dilek'e düşünmesi için gerekli zamanı verip beklediği sırada 3.sınıftan bir öğrenci dayanamayıp cevabı Dilek'ten önce söyler. Mehmet Öğretmen bu öğrencinin Dilek'in öğrenme hakkını elinden aldığı düşünüşü için çok sinirlenir ve öğrenciye bir daha söz istemeden konuşmaması ve kendi ödeviyle ilgilenmesi gerektiğini söyler. Dilek için tahtaya yeni bir işlem yazar ve tekrar yanıtlamasını ister. Bu sırada 4.sınıf öğrencileri kendi aralarında konuşmaya, ders dışında başka şeylerle ilgilenmeye başlamışlar ve hem Dilek'in hem de ödev yapan A grubunun dikkatini dağıtmışlardır. Durumu fark eden Mehmet Öğretmen 4.sınıfları sert bir dille uyarmış ve sessizce dinlemelerini söylemiştir. Ancak artık Dilek öğrenme için gerekli motivasyonunu kaybetmiş ve soruyu yanıtlamadığı için hissettiği baskı yüzünden ağlamaya başlamıştır. Mehmet Öğretmen Dilek'in ağlamasına dayanamaz ve yerine geçmesini, derse benzer bir başka örnekle devam edeceğini söyler ve Dilek'ten kendisini dikkatli bir şekilde dinlemesini ister. Tahtaya yazdığı işlemi çözmeye çalışan Mehmet Öğretmen A grubundaki öğrencilerin kıpırdanmalarından ödevlerini bitirdiğini fark eder ve saatine bakar. Dersin bitmesine tam 10 dakika kalmıştır. O an alıştırmalara devam mı etmeli yoksa nokta koyup ödev kontrolüne mi geçmeli karar verememiştir. Bir dakikalık sessizlikten sonra ödev kontrolüne geçmesi gerektiğine karar verir. Dilekle alıştırmaya yapmaya okul bittikten ve tüm öğrenciler evlerine dağıldıktan sonra yapacaktır.

Örnek olayda gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan problemleri, problemlerin kaynaklarını ve çözüme ilişkin önerilerinizi ilgili boşluklara yazınız.



Yaşanan problemler:

- Mehmet Öğretmen o gün yapacakları hakkında, yani derslerin
- 1) nasıl işlenmesi hakkında plan yapmamıştır. Dersse hazırlık yapılmıştır.
 - 2) Öğretmen 3. sınıf öğrencilere dödevi verip, Dilek soruyu çözdükten sonra 3. sınıf öğrencisinin cevabı söylemesi Dilek'in kendisini başarısız hissetmesine neden olmuştur.
 - 3) Öğretmen konuyu tetraden başa alıp anlatması.
 - 4) Öğretmenin ne yapacağı hakkında bilgisi olmaması.
 - 5) Ayrıca bir taraftan Dilek Bilgisi bir taraftan matematik işlenmesi problemi.

Problemlerin kaynağı:

Problemlerin kaynağı Mehmet öğretmendir. Ayrıca Mehmet öğretmenin bilgisiz olması problemin başlangıcını oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi hakkında pek bir bilgisi yoktur.



Çözüm önerileri:

Öncelikle burada öğretmen dersle başlamadan önce bir plan hazırlamalıdır. Ertesi günkü derslerin günlük planını hazırlamalıdır. Dersle hazırlıklı başlamalıdır. 3. sınıf öğrencileri etkinliklerini yapıp bitirdikten sonra sessiz bir şekilde durmalarını ya da bitiren öğrencilerin diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden kitap okuyabilmelerini söylemelidir. Ayrıca Dilek öğrencinin sadece bu planda tutarak diğer öğrenci her bir plana atmasıyla hem zaman problemlerine sebep olmuştur hem de sınıfta olumsuz bir sınıf iklimi olmuştur. Öğretmenin sınıf yönetimi planlayarak iyi bir şekilde oluşturmalıdır.

EK 20. Grup Çalışmasına Uygun Olmayan Oturma Düzeni

EK 22. Çalışma Yaprağı 5.2 için Örnek

Çalışma Yaprağı-5.2.4

Tarih: (14/03/2016)

Müdür Yetkili Öğretmenin Okul İşletmesinin Yönetimiyle İlgili Görevleri

- Okul gelir giderleri arasında denge kurmak
- Resmi yazışmaları kontrol etmek ve yürütmek.
- md je büro yönetimi vb. bütçe işleri
- Okul çevre ilişkisi
- Yapı ve onarım planlaması
- Satın alma
- Personel yönetimi
- Okul destek hizmetlerini sağlamak
- Mühürleme ve rapor tutma
- B.
- Okul-aile birliği bütçesini belirlemek
- ~~Sosyal~~
- ⇒ Sosyal faaliyetler için sponsor bulmak
- ⇒ Kont. için ihale düzenlemek
-

EK 23. Ölçme Aracı 2'ye Verilen Geribildirim Örneği

46 + 12 = 58

OKUL YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ARACI-2

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda "Okul Yönetimi" konusuna yönelik hazırlanmış 3 adet soru yer almaktadır. Sorular bu konulara yönelik öğrenme durumunu ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda eksik ya da yanlış öğrenmelerin giderilmesi planlanmaktadır. Yanıtlanmanız için verilen toplam süre 30 dakikadır.

Kolaylıklar dilerim.

Adı-Soyadı: [REDACTED] Tarih: 28.10.2016

Numara : 2012.487 [REDACTED]

SORULAR

1. Müdür yetkili öğretmenin sorumlu olduğu hizmet alanlarını açıklayınız (12 puan).

46

- Personel Hizmetleriyle ilgilidir ✓
- Öğrenci Hizmetleriyle ilgilidir ✓
- Öğretim Programlarının Yönetimiyle ilgilidir ✓
- Okul İşletmeciliği Yönetimiyle ilgilidir ✓

2. Gelen ve giden resmi evrakların kayıt altına alınmasında dikkat edilecek noktaları açıklayınız (15 puan).

Gelen ve giden evrakların içeriği belirtilmeli, tarihi belirtilmeli, evrak sayıları belirtilmeli, evrakın içeriği belirtilmeli, ek varsa belirtilmeli, geldiği ve gendiği yer belirtilmeli, konusu belirtilmeli.

Giden evrakta ilgili birim varsa tarihi, sayıları belirtilmeli.

5

Gelen, giden evrakların kayıtları için 2 sayı defter tutulur. Defterin iki sayfa arasında ortasına dikkat gelecek şekilde mühürlenir. Her sayfaya numara sayısı yazılır ve her sayfa sayfa sayısı belirtilir. En son sayfaya toplam sayfa sayısı yazılır ve mühürlenir.

→ Destekli kâğıt üst. göre kayıtlama -

→ 31 Aralıkta kapatma işlemi yapma 1 Ocakta "Ofis" sayfa numarası ile kapatma

→ Giden evrakların 2 adet yazma ve birini gelen evrak def. kayıtlama -

EK 24. Ölçme Aracı 4

Değerli Öğretmen Adayı,

Yandaki tabloda belirtilen önemli tarihleri dikkate alarak 2016-2017 iş günü takvimini oluşturunuz. Takviminizi oluşturduktan sonra her ayım altında belirtilen "iş günü/Hafta" boşluklarını, takvimin sağ alt köşesinde yer alan toplam iş günü/hafta sayısı alanlarını ve önemli tarihlerin belirtildiği tablodaki noktalı alanları doldurmayı unutmayınız. İş günü/Hafta boşluklarının her biri 3 puan; Toplam iş günü/hafta boşluklarının her biri 5 puan ve önemli gün ve tarihler tablosundaki her boşluk 5 puan olmak üzere alınabilecek toplam puan 100'dür.

Öğretmen Adayının;

Adı-Soyadı:

Öğrenci No:

Tarih :

2016-2017 İŞ GÜNÜ TAKVİMİ																				
Günler	Eyl.16					Eki.16					Kas.16				Ara.16					
Pazartesi	5	12	19	26		3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26		
Salı	6	13	20	27		4	11	18	25		1	8	15	22	29	6	13	20	27	
Çarşamba	7	14	21	28		5	12	19	26		2	9	16	23	30	7	14	21	28	
Perşembe	1	8	15	22	29	6	13	20	27		3	10	17	24		1	8	15	22	29
Cuma	2	9	16	23	30	7	14	21	28		4	11	18	25		2	9	16	23	30
Cumartesi	3	10	17	24		1	8	15	22	29	5	12	19	26		3	10	17	24	31
Pazar	4	11	18	25		2	9	16	23	30	6	13	20	27		4	11	18	25	
İş Günü/Hafta/.....				/.....				/.....			/.....					
Günler	Oca.16					Şub.16				Mar.16				Nis.16						
Pazartesi	2	9	16	23	30	6	13	20	27	6	13	20	27	3	10	17	24			
Salı	3	10	17	24	31	7	14	21	28	7	14	21	28	4	11	18	25			
Çarşamba	4	11	18	25		1	8	15	22		1	8	15	22	29	5	12	19	26	
Perşembe	5	12	19	26		2	9	16	23		2	9	16	23	30	6	13	20	27	
Cuma	6	13	20	27		3	10	17	24		3	10	17	24	31	7	14	21	28	
Cumartesi	7	14	21	28		4	11	18	25		4	11	18	25		1	8	15	22	29
Pazar	1	8	15	22	29	5	12	19	26		5	12	19	26		2	9	16	23	30
İş Günü/Hafta/.....				/.....			/.....			/.....						
Günler	May.16					Haz.16				I.Dönem				II.Dönem						
Pazartesi	1	8	15	22	29	5	12	19	26											
Salı	2	9	16	23	30	6	13	20	27											
Çarşamba	3	10	17	24	31	7	14	21	28											
Perşembe	4	11	18	25		1	8	15	22	29										
Cuma	5	12	19	26		2	9	16	23	30										
Cumartesi	6	13	20	27		3	10	17	24											
Pazar	7	14	21	28		4	11	18	25											
İş Günü/Hafta/.....				/.....				Toplam İş Günü				Toplam Hafta						

Önemli Günler	Tarihler
Okulların Açılışı (Eylül Ayının 3.Pazartesi)
Kurban Bayramı	11 Eylül Pazartesi yarım gün, 12-13-14-15 Eylül
Cumhuriyet Bayramı	28 Ekim Cuma yarım gün, 29 Ekim Cumartesi
Atatürk Haftası	10 Kasım
Öğretmenler Günü	24 Kasım
Yılbaşı	1 Ocak
*Yarıyıl Tatili
*İkinci dönem başlangıcı
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	23 Nisan
Emek ve Dayanışma Günü	1 Mayıs
Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı	19 Mayıs
*Ders Yılı Sonu

EK 25. Ölçme Aracı 5

Adı-Soyadı:.....Tarih:...../...../.....

Numarası :.....

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda **haftalık dört ders saatine** sahip İlköğretim Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin bazı bilgiler yer almaktadır. Verilen bilgileri ve **2016-2017 iş günü takvimini** göz önünde bulundurarak Hayat Bilgisi dersine yönelik **ilk 12 haftalık yıllık planı** oluşturmanız gerekmektedir. Yıllık planda doldurmanız gereken alanlar ünite adları (her biri 5 puan); Ay (3 puan), Hafta (2 puan) ve Ders Saati (1 puan) sütunlarında yer alan boşluklar ile toplam ders saati (5 puan) ve toplam kazanım sayısı (8 puan) puan değerlerine sahip boşluklardır. Tüm boşlukları doldurduğunuzdan emin olunuz. Başarılar dilerim.

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Öngörülen Ders Saati
1	Ben ve Okulum	14	28
2	Ailem ve Evim	6	20
3	Sağlıklı Hayat	12	28
4	Güvenli Hayat	7	24
5	Ülkemi Seviyorum	7	16
6	Doğa ve Çevre	8	28
Toplam Kazanım-Ders Saati Sayısı		54	144

Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı

SÜRE			Ünite:..... (5 Puan)				
Ay	Hafta	Ders Saati	Kazanımlar	Konular	Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Araç-Gereç ve Öğretim Materyali	Değerlendirme (Kazanımlara Ulaşma Düzeyi)
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x

SÜRE			Ünite:.....(5 Puan)				
Ay	Hafta	Ders Saati	Kazanımlar	Konular	Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Araç-Gereç ve Öğretim Materyali	Değerlendirme (Kazanımlara Ulaşma Düzeyi)
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
SÜRE			Ünite:.....(5 Puan)				
Ay	Hafta	Ders Saati	Kazanımlar	Konular	Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri	Kullanılan Araç-Gereç ve Öğretim Materyali	Değerlendirme (Kazanımlara Ulaşma Düzeyi)
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	x
			x	x	x	x	X
Toplam Ders Saati							
Toplam Kazanım Sayısı							

EK 26. Çalışma Yaprağı 8.1

ÖRNEK OLAY

Birkan, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olduktan sonra iki öğretmenli ve iki derslikli birleştirilmiş sınıflı bir okula öğretmen olarak atanmıştır. Eylül ayı geldiğinde atandığı okulda göreve başlar. Okulda kendisi dışında deneyimli bir başka öğretmenin olması Birkan Öğretmeni rahatlatan bir unsur olmuştur. Çünkü daha önce birleştirilmiş sınıflı bir okulda görev yapmadığı ve öğrenim hayatında da sadece teorik temelli bilgi aldığı için birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili kaygı duymaktadır. O yüzden görev yapacağı okulda kendisi dışında başka bir öğretmenin olması ona güç vermekte üstesinden gelemediği bir konu olduğunda danışabileceği biri olduğunu düşünmek rahatlatmaktadır.

Süleyman Öğretmen 15 yıllık deneyime sahip ve yaklaşık 12 yıldır birleştirilmiş sınıflarda görev yapan oldukça yardımsever, paylaşımcı, destekleyici ve hoşgörülü bir öğretmendir. Öğrencilerin ve yöre halkının Süleyman Öğretmene gösterdiği sevgi ve saygı ile Süleyman Öğretmenin köy hayatına ve okul düzenine olan hâkimiyeti ve mesleki tecrübesi Birkan Öğretmeni çok etkilemiştir.

Bir gün Süleyman Öğretmen babacan bir tavırla Birkan Öğretmeni bahçede yürüyüşe davet eder. Biraz havadan sudan, öğrencilerin genel durumundan bahsettikten sonra konuya girer:

- Sayın Öğretmenim, lütfen şimdi söyleyeceklerimi yanlış anlamayın ve bir meslektaşınızdan çok sizin geçtiğiniz yollardan geçmiş bir ağabeyinizden dinliyormuş gibi kabul edin. Ben sizin görevinizi layıkıyla yerine getirebilmek için ne kadar çaba sarf ettiğinizi görüyorum. Henüz çok tecrübesizsiniz. Bazı şeyleri zamanla tecrübe edecek, fark edecek ve öğreneceksiniz. Tabi ki bu noktada sizi haksız yere yargılamak istemem ama bazı velilerimizin ve dürtüst olmak gerekirse benim de, öğrenme-öğretme sürecinde yaşadığımız bocalamayla ilgili endişelerimiz var. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapmak zordur ve kesinlikle tecrübe gerektirir, bunu kabul ediyorum. Mezun olur olmaz göreve birleştirilmiş sınıflı bir okulda başladığımız için de bu bocalamalarımızı doğal buluyorum. Ama ben öğretmenliği çok kutsal bulurum ve söz konusu bir öğrencinin geleceği ise ister istemez duyarlı davranırım ve sorumluluk hissedirim. Bu nedenle eğer süreçte yaşadığımız problemlerden biraz bahsedebilirsek belki birlikte çözüm bulabilir ve bundan sonrasının daha sistematik ve verimli geçmesini sağlayabiliriz diye düşünüyorum.

Birkan öğretmen, yaşadığı mücadelenin hem öğrenci ve veliler hem de öğretmen tarafından fark edilmiş olmasına çok şaşırmıştır. Ama Süleyman Öğretmenin bu destekleyici tavrı onu o kadar cesaretlendirir ki yaşadığı tüm sıkıntıları anlatıp biran önce daha verimli ders işleyebilmek için anlatmaya başlar:

- Aslında sizin de dediğiniz gibi en büyük eksikliğimi daha önce bu okullarda herhangi bir tecrübemin olmamasında görüyorum. İki farklı sınıf düzeyine sahip öğrencilerle ders nasıl işlenir, önce hangi sınıf düzeyinin kazanımları dikkate alınır, her iki gruba farklı konular nasıl anlatılır, ders süresi içinde konular nasıl yetiştirilir, çalışmalara nasıl ne şekilde dönüt verilir hiçbir fikrim yok. Ben, bildiğiniz gibi 3.ve 4.sınıflara giriyorum. Ama öyle bir şey ki ne Matematik dersinde ne Türkçe dersinde ne de sosyal bilgiler, fen bilimleri ve hayat bilgisi derslerinde ödevli ve öğretmenli dersler nasıl işlenir bilmiyorum. En rahat ettiğim dersler müzik, oyun ve fiziki etkinlikler ile görsel sanatlar ve serbest etkinlik saatleri. Çünkü bir tek o zaman tüm sınıfla birlikte anlamlı bir şeyler yapabiliyoruz. Bir de konuların yetişmesi gibi bir kaygım var. Hemen her kazanımı kazandırmaya çalıştığım için bazı noktalarda öğrencilere işlemediğimiz konuları telafi etmeleri için eve ödev veriyorum. Yapmadan geldikleri için mecburen o gün işleyeceğimiz konuyu bırakıp ödev olarak verdiğim konuya geri dönüyoruz. Ve ipin ucu bir kere kaçınca da maalesef telafi etmesi oldukça zor oluyor.

...

EK 27. Çalışma Yaprağı 9.1

Adı Soyadı:.....

Tarih:..../..../....

Numara :.....

DERS PLANI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ*Değerli Öğretmen Adayı,*

Aşağıda Birleştirilmiş Sınıflarda öğretmenli ve ödevli ders planlarını değerlendirmeye yönelik hazırlanan iki adet “Ders Planı Değerlendirme Rubriği” bulunmaktadır. Rubrikler “Ders Planının Biçimsel Özellikleri” ve “Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Her bölümün değerlendirilmesi kendi içinde oluşan alt başlıklarla gerçekleştirilecektir. Rubrikte üç farklı başarı düzeyi yer almaktadır Tüm değerlendirmeler sonucunda öğretmenli ders planı rubriğinden alınabilecek maksimum puan 39, minimum puan 13; ödevli ders planı rubriğinden alınabilecek maksimum puan 27, minimum puan ise 9’dur. Sizden sınıf ortamında sunulan ders planlarını rubrikleri dikkate alarak değerlendirmeniz ve değerlendirme sonuçlarını nedenleriyle birlikte paylaşmanız beklenmektedir.

*Kolaylıklar dilerim.**Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ***Başarı Düzeyi ve Performans İfadeleri****Öğretmenli Ders Planı**

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	31-39	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygundur.
2	22-30	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara kısmen uygundur.
1	13-21	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygun değildir.

Ödevli Ders Planı

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	21-27	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygundur.
2	15-20	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara kısmen uygundur.
1	9-14	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygun değildir.

Öğretmenli Dersler

Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı		
		(1) (Yetersiz)	(2) (Kısmen Yeterli)	(3) (Yeterli)			
Ders Planının Özellikleri	Bölüm I- Biçimsel (Tanıtıcı) Bölüm		Tanıtıcı bilgilere yer verilmemiştir.	Tanıtıcı bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.		
	Bölüm II- Öğrenme- Öğretme Süreci	Giriş	Dikkat Çekme	Dikkat çekme etkinliğine yer verilmemiştir.	Dikkat çekici öğeler öğrencinin dikkatini çekmede kısmen yeterlidir.	Konuya uygun şekilde dikkat çekme etkinliği gerçekleştirilmiştir.	
			Güdüleme	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalara yer verilmemiştir.	Güdüleyici açıklamalar dersin konusuna kısmen uygundur.	Dersin konusuna uygun güdüleyici açıklamalara yer verilmiştir.	
			Gözden Geçirme	Öğrencilerin ön bilgilerini gözden geçirmeye yönelik uygun sorulara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorular kısmen uygundur.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorular uygundur.	
			Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur.	Öğrenciler öğrenme kazanımına uygun şekilde hedeften haberdar edilmiştir.	
		Geliştirme	Bilgi sunumu	Konuyla ilgili bilgi sunumuna yer verilmemiştir.	Konuyla ilgili bilgi sunumuna kısmen yer verilmiştir.	Konuyla ilgili bilgi sunumuna yer verilmiştir.	
			Materyaller	Kazanıma uygun materyallere yer verilmemiştir.	Kazanıma uygun materyallere kısmen yer verilmiştir.	Kazanım uygun materyallere yer verilmiştir.	
			Strateji yöntem ve teknikler	Seçilen strateji yöntem ve teknikler konuya uygun değildir.	Seçilen strateji yöntem ve teknikler konuya kısmen uygundur	Konuya uygun strateji yöntem ve teknikler seçilmiştir.	
	Özet		İşlenen konuları özetleyici açıklamalara yer verilmemiştir.	Özetleyici açıklamalar kısmen yeterlidir.	İşlenen konular uygun şekilde özetlenmiştir.		
	Bölüm III- Değerlendirme		Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmemiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar kısmen yeterlidir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar uygundur.		
	Genel Olarak	Plan bölümleri		Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve	Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve	Planda yer verilen açıklamalar, bölüm	

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar		alt başlıkların özelliklerini taşımamaktadır.	alt başlıkların özelliklerini kısmen taşımaktadır.	ve alt başlıkların özelliklerini taşımaktadır.	
	Grup Özellikleri	Sınıf seviyeleri dikkate alınmamıştır.	Sınıf seviyeleri kısmen dikkate alınmıştır.	Tüm sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır.	
	Ders özellikleri	Mihver ya da ifade ve beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmamıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri kısmen dikkate alınmıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmıştır.	
TOPLAM BAŞARI PUANI					

Ödevli Dersler

ÖLÇÜTLER		BAŞARI DÜZEYLERİ			BAŞARI PUANI
		(1) (Yetersiz)	(2) (Kısmen Yeterli)	(3) (Yeterli)	
Ders Planının Özellikleri	Bölüm I- Biçimsel (Tanıtıcı) Bölüm	Tanıtıcı bilgilere yer verilmemiştir.	Tanıtıcı bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.	
	Bölüm II- Öğrenme-Öğretme Süreci	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına uygun değildir.	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına kısmen uygundur.	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına uygundur.	
		Uygulamalar için gerekli açıklamalar yapılmamıştır.	Uygulamalar için yapılan açıklamalar kısmen yeterlidir.	Uygulamalar için yapılan açıklamalar yeterlidir.	
		Uygulamalar için verilen süre yeterli değildir.	Uygulamalar için verilen süre kısmen yeterlidir.	Uygulamalar için verilen süre yeterlidir.	
	Bölüm III- Değerlendirme	Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi planlanmamıştır.	Uygulamaların değerlendirilmesine yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir.	Uygulamaların değerlendirilmesi uygun şekilde planlanmıştır.	
Genel Olarak Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	Plan bölümleri	Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve alt başlıkların özelliklerini taşımamaktadır.	Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve alt başlıkların özelliklerini kısmen taşımaktadır.	Planda yer verilen açıklamalar, bölüm ve alt başlıkların özelliklerini taşımaktadır.	
	Grup Özellikleri	Derslikte bulunan sınıf seviyeleri dikkate alınmamıştır.	Derslikte bulunan sınıf seviyeleri kısmen dikkate alınmıştır.	Derslikte bulunan tüm sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır.	
	Ders özellikleri	Mihver ya da ifade ve beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmamıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri kısmen dikkate alınmıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmıştır.	
	Yardımcı öğrenci	Ödevli çalışmalar için yardımcı öğrenci belirlenmemiştir ya da görev ve sorumlulukları açıklanmamıştır.	Yardımcı öğrenci belirlenmiş ancak görev ve sorumlulukları kısmen açıklanmıştır.	Yardımcı öğrenci belirlenmiş görev ve sorumlulukları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.	
TOPLAM BAŞARI PUANI					

EK 28. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planını Sunmalarına İlişkin Örnek



EK 29. Gözlem ve Uygulama Yönergesi

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmada S-402 Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi kapsamında birleştirilmiş sınıflı okullarda bir gün süreyle gözlem yapmanız ve iki hafta, haftada bir gün olmak üzere derste kazanmış olduğunuz bilgi ve becerileri birleştirilmiş sınıflı bir okul ortamında tecrübe etmeniz amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulamaya başlamadan önce uygulama okulunun konumu ve özellikleri ve uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflar ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak için **20 Nisan 2016** tarihinde bu okullara gözleme gitmeniz planlanmıştır. Gözlem sürecinde dikkat etmeniz gereken noktalar EK-29.1’de ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu süreçte edineceğiniz bilgiler **27 Nisan** ve **4 Mayıs** tarihlerinde gerçekleştireceğiniz uygulamalar için hazırlayacağınız ders planlarında size yardımcı olacaktır. Ayrıca edindiğiniz bu bilgileri kullanarak oluşturacağınız **Gözlem Raporunun** dönem sonunda teslim edeceğiniz portfolyo dosyasında yer alması gerekmektedir. Bu nedenle gözlem ve öğretmenlerle yapacağınız görüşme sırasında not tutmanız raporunuzu hazırlamada size kolaylık sağlayacaktır. Gözlem raporunuzun değerlendirilmesinde kullanılacak Gözlem Raporu Değerlendirme Rubriği EK-29.2’de; Ders Planı Değerlendirme Rubriği EK-29.3’te ve Uygulama Değerlendirme Rubriği EK-29.4’te yer almaktadır.

Gözlem ve uygulama okulu olarak belirlenen okullar iki derslikli ve iki öğretmenli okullardır. Okulların isimleri ve öğretmen adaylarının uygulama okullarına göre dağılımı EK-29.5’te belirtilmiştir. Her uygulama okulunda en fazla altı, her derslikte en fazla üç öğretmen adayı gözlem ve uygulama yapacaktır. Gözlem sürecinde öğretmen adaylarının farklı sınıf gruplarında gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecini gözlemleyebilmesi için ilk iki ders saatinde 1 ve 2.sınıflarda gözlem yapan öğretmen adaylarının üçüncü, dördüncü ve beşinci ders saatinde 3. ve 4.sınıfların bir arada bulunduğu derslikte; ilk iki ders saati 3 ve 4.sınıflarda gözlem yapan öğretmen adaylarının ise üçüncü, dördüncü ve beşinci ders saatinde 1 ve 2.sınıflarda gözlem yapması ve son aşamada tüm öğretmen adaylarının son ders saatinde ilk gözlem yapılan derslikte gözleme devam etmesi beklenmektedir. Gözlem sürecine ilişkin planlama EK-29.6’da yer almaktadır. Benzer şekilde **uygulama aşamasında** da ilk hafta 1 ve 2.sınıflarda uygulama yapan öğretmen adaylarının ikinci hafta 3 ve 4.sınıflarda uygulama yapması ve ders planlarını buna göre hazırlaması gerekmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştireceğiniz bu gözlem ve uygulama sürecinde doldurulması gereken bir diğer form devam çizelgesidir. EK-29.7’de yer alan **devam çizelgesinde** ilk hafta gözleme, ikinci ve üçüncü haftalar uygulamaya ayrılmıştır. Her hafta okuldan ayrılmadan önce ilgili yerlerin siz ve uygulama öğretmenleri tarafından doldurulması

ve imzalanması gerekmektedir. Son hafta ise ayrıca müdür yetkili öğretmen de imzalaması gerekmektedir.

Gözlem ya da uygulama sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşamanız durumunda “0505.....” telefon numarasından bana ulaşabilirsiniz. Şimdiden çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Fatma KARAKUŞ



EK-29. 1. Gözlem Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Değerli Öğretmen Adayı,

Gözlem sırasında sizden öncelikle uygulama okulunun ve dersliklerin özellikleri ile öğrenme öğretme süreci hakkında bilgi edinmeniz beklenmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri ile birebir ya da toplu görüşmeler yoluyla öğretmenin, “öğretim sürecinin planlanması, müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları, okul-aile ve yerel halkla işbirliğinin geliştirilmesi” yönünde düşüncelerini alabilir ve mesleki deneyimlerini sizlerle paylaşmalarını isteyebilirsiniz.

Gözlem sırasında dikkat etmeniz gereken noktalar ve edinmeniz gereken bilgiler şu başlıklar altında belirlenmiştir:

1. Okulun Genel Özellikleri

- a. Okulun bulunduğu yerleşim yerinin adı
- b. Şehir merkezine uzaklığı ve ulaşım
- c. Okul binasının özellikleri (Müdür odası, öğretmenler odası, derslik sayısı, tuvaletler, mutfak, kapalı oyun alanı, bahçe vb)
- d. Okulda görevli personeller

2. Gözlem yapılan dersliğin özellikleri

- a. Derslikte bulunan sınıf seviyeleri ve her bir sınıf seviyesindeki öğrenci sayısı
- b. Dersliğin krokisi ve sıra düzeni
- c. Derslikte bulunan araç-gereç (bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası, vb.) ve öğretim materyalleri

3. Öğrenme-öğretme sürecinin gözlemi

- a. Öğretmenli ve ödevli olarak ya da tüm sınıfla ortak işlenen derslerin belirtilmesi
- b. Seviye ya da ilgi gruplarının oluşturulmasında dikkat edilen noktalar
- c. Derslerin öğrenme-öğretme süreci (giriş-gelişme-özet) ve değerlendirme boyutlarında gerçekleştirilen etkinlikler
- d. Kullanılan öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler
- e. Kullanılan araç-gereç ve öğretim materyalleri
- f. Sınıf yönetiminin sağlanmasında dikkat edilen noktalar
- g. Zaman yönetiminin etkililiği
- h. Her sınıf seviyesinde belirlenen yardımcı öğrenci ve özellikleri

4. Öğretmen ile yapılacak görüşmede ele alınacak noktalar

- a. Öğretmenin mezun olduğu bölüm, mesleki kıdem, birleştirilmiş sınıflarda görev süresi ve uygulama okulundaki görev süresi
- b. Müdür yetkili olarak görev yapıp yapmama durumu, eğer yaptıysa müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları ile ilgili görüşleri
- c. Okul, aile ve yerel halkla işbirliğini geliştirme adına yapılması gerekenler ile ilgili görüşleri
- d. Öğretim sürecinin planlamasına yönelik görüşleri (Nasıl planladıkları? Planlarken dikkat ettikleri noktalar?)
- e. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmen adaylarına önerileri

5. Uygulama için gerekli bilgiler

- a. Uygulama yapılacak dersi belirlerken, **hem tüm sınıflar için ortak işlenen** (Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri gibi) **hem de öğretmenli ve ödevli olarak gerçekleştirilen** (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi) derslerin **ikisi içinde** uygulama yapacak şekilde sınıf öğretmeni rehberliğinde uygulama derslerini planlama.
- b. Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde bu yıl hangi sınıf seviyesinin öğretim programının dikkate alındığını belirleme.
- c. Sınıf öğretmeni rehberliğinde gelecek hafta uygulama yapılacak dersin kazanımlarını belirleme.
- d. Seviye gruplarının oluşturulduğu dersler için plan hazırlanacaksa öğrenci seviyelerini dikkate almak için öğretmenden öğrenci özellikleri hakkında bilgi edinme.
- e. Ödevli dersin planını hazırlayabilmek için bu derste gerçekleştirilen önceki öğrenmeler hakkında bilgi edinme (bir önceki ders saatinde işlenen kazanım, konu, yapılan etkinlikler vs.)

EK-29.2.Gözlem Raporu Değerlendirme Rubriği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda Gözlem Raporunuzu değerlendirmek üzere hazırlanmış “Gözlem Raporu Değerlendirme” rubriği yer almaktadır. Rubrik, gözlem sürecinde dikkat etmeniz gereken noktaların ve edinmeniz gereken bilgilerin ne kadarına raporda yer verdiğinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanan beş ana bölümden oluşmaktadır. Rubrikte üç farklı başarı düzeyi yer almaktadır ve başarı düzeylerine ait puanlar aşağıda belirtilmiştir. Gözlem ve rapor yazma sürecinde değerlendirme rubriğini dikkate almanız raporunuzun ve uygulamanızın eksiksiz şekilde sonuçlanmasını sağlayacaktır. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
		(1) (Yok)	(2) (Kısmen Var)	(3) (Var)	
Okulun Genel Özellikleri		Okulun genel özellikleriyle ilgili verilen bilgiler yetersizdir.	Okulun genel özellikleriyle ilgili bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Okulun genel özellikleriyle ilgili tüm bilgilere yer verilmiştir.	
Dersliklerin Özellikleri		Dersliklerin özellikleriyle ilgili verilen bilgiler yetersizdir.	Dersliklerin özellikleriyle ilgili bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Dersliklerin özellikleriyle ilgili tüm bilgilere yer verilmiştir.	
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Gözlemi		Süreçle ilgili en fazla iki özelliğe ilişkin gözlem sonucuna yer verilmiştir.	Süreçle ilgili üç-altı özelliğe ilişkin gözlem sonucuna yer verilmiştir.	Süreçle ilgili altıdan fazla gözlem sonucuna yer verilmiştir.	
Öğretmen ile Gerçekleştirilen Görüşmeler	Demografik Bilgiler	Öğretmenle ilgili verilen demografik bilgiler yetersizdir.	Öğretmenlerin bazı demografik bilgilerine yer verilmiştir.	Öğretmenlerin istenen tüm demografik bilgilerine yer verilmiştir.	
	Müdür Yetkili Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları, Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliğini Geliştirme Yolları ve Öneriler	İlgili konularla ilgili verilen öğretmen görüşleri yetersizdir.	İlgili konularla ilgili öğretmen görüşlerine kısmen yer verilmiştir.	Konuların tamamıyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.	
Uygulama için Gerekli Bilgiler		Uygulama için gerekli bilgilere yer verilmemiştir.	Uygulama için gerekli bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Uygulama için gerekli tüm bilgilere yer verilmiştir.	
TOPLAM PUAN					

Başarı Düzeyleri ve Performans İfadeleri

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	18-24	Hazırlanan rapor, gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları ve edinilmesi gereken bilgileri kapsamaktadır.
2	12-17	Hazırlanan rapor, gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları ve edinilmesi gereken bilgileri kısmen kapsamaktadır.
1	6-11	Hazırlanan rapor, gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları ve edinilmesi gereken bilgileri kapsamamaktadır.



EK-29.3. Ders Planı Değerlendirme Rubriği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda Birleştirilmiş Sınıflarda öğretmenli ve ödevli ders planlarını değerlendirmeye yönelik hazırlanan iki adet “Ders Planı Değerlendirme Rubriği” bulunmaktadır. Rubrikler “Ders Planının Biçimsel Özellikleri” ve “Genel Olarak Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Her bölümün değerlendirilmesi kendi içinde oluşan alt başlıklarla gerçekleştirilecektir. Rubrikte üç farklı başarı düzeyi yer almaktadır ve başarı düzeylerine ait puanlar aşağıda belirtilmiştir. Tüm değerlendirmeler sonucunda öğretmenli ders planından alınabilecek maksimum puan 39 minimum puan 13; ödevli ders planından alınabilecek maksimum puan 27 minimum puan ise 9’dur. Ders planlarınızı rubrikleri dikkate alarak hazırlamanız eksiklikleri ve hataları en aza indirecek uygulama sürecini verimli geçirmenize yardımcı olacaktır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

Başarı Düzeyi ve Performans İfadeleri

Öğretmenli Ders Planı

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	31-39	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygundur.
2	22-30	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara kısmen uygundur.
1	13-21	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygun değildir.

Ödevli Ders Planı

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	21-27	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygundur.
2	15-20	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara kısmen uygundur.
1	9-14	Hazırlanan plan, ders planı bölümlerine ve ders planı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalara uygun değildir.

Öğretmenli Dersler

ÖLÇÜTLER			BAŞARI DÜZEYLERİ			Başarı Puanı	
			(1) (Yetersiz)	(2) (Kısmen Yeterli)	(3) (Yeterli)		
Ders Planının Özellikleri	Bölüm I- Biçimsel (Tanıtıcı) Bölüm		Tanıtıcı bilgilere yer verilmemiştir.	Tanıtıcı bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.		
	Bölüm II- Öğrenme- Öğretme Süreci	Giriş	Dikkat Çekme	Dikkat çekme etkinliğine yer verilmemiştir.	Dikkat çekici öğeler öğrencinin dikkatini çekmede kısmen yeterlidir.	Konuya uygun şekilde dikkat çekme etkinliği gerçekleştirilmiştir.	
			Güdüleme	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalara yer verilmemiştir.	Güdüleyici açıklamalar dersin konusuna kısmen uygundur.	Dersin konusuna uygun güdüleyici açıklamalara yer verilmiştir.	
			Gözden Geçirme	Öğrencilerin ön bilgilerini gözden geçirmeye yönelik uygun sorulara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorular kısmen uygundur.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorular uygundur.	
			Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik açıklamalar kısmen uygundur.	Öğrenciler öğrenme kazanımına uygun şekilde hedeften haberdar edilmiştir.	
		Geliştirme	Bilgi sunumu	Konuyla ilgili bilgi sunumuna yer verilmemiştir.	Konuyla ilgili bilgi sunumuna kısmen yer verilmiştir.	Konuyla ilgili bilgi sunumuna yer verilmiştir.	
			Materyaller	Kazanıma uygun materyallere yer verilmemiştir.	Kazanıma uygun materyallere kısmen yer verilmiştir.	Kazanım uygun materyallere yer verilmiştir.	
			Strateji yöntem ve teknikler	Seçilen strateji yöntem ve teknikler konuya uygun değildir.	Seçilen strateji yöntem ve teknikler konuya kısmen uygundur	Konuya uygun strateji yöntem ve teknikler seçilmiştir.	
		Özet	İşlenen konuları özetleyici açıklamalara yer verilmemiştir.	Özetleyici açıklamalar kısmen yeterlidir.	İşlenen konular uygun şekilde özetlenmiştir.		
		Bölüm III- Değerlendirme		Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmemiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar kısmen yeterlidir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalar uygundur.	
Genel Olarak	Plan bölümleri		Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve	Planda yer verilen açıklamalar bölüm	Planda yer verilen açıklamalar, bölüm		

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar		alt başlıkların özelliklerini taşımamaktadır.	ve alt başlıkların özelliklerini kısmen taşımaktadır.	ve alt başlıkların özelliklerini taşımaktadır.	
	Grup Özellikleri	Sınıf seviyeleri dikkate alınmamıştır.	Sınıf seviyeleri kısmen dikkate alınmıştır.	Tüm sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır.	
	Ders özellikleri	Mihver ya da ifade ve beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmamıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri kısmen dikkate alınmıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmıştır.	
TOPLAM BAŞARI PUANI					

Ödevli Dersler

ÖLÇÜTLER		BAŞARI DÜZEYLERİ			BAŞARI PUANI
		(1) (Yetersiz)	(2) (Kısmen Yeterli)	(3) (Yeterli)	
Ders Planının Özellikleri	Bölüm I- Biçimsel (Tanıtıcı) Bölüm	Tanıtıcı bilgilere yer verilmemiştir.	Tanıtıcı bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.	
	Bölüm II- Öğrenme- Öğretme Süreci	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına uygun değildir.	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına kısmen uygundur.	Hazırlanan uygulamalar öğrenme kazanımına uygundur.	
		Uygulamalar için gerekli açıklamalar yapılmamıştır.	Uygulamalar için yapılan açıklamalar kısmen yeterlidir.	Uygulamalar için yapılan açıklamalar yeterlidir.	
		Uygulamalar için verilen süre yeterli değildir.	Uygulamalar için verilen süre kısmen yeterlidir.	Uygulamalar için verilen süre yeterlidir.	
	Bölüm III- Değerlendirme	Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi planlanmamıştır.	Uygulamaların değerlendirilmesine yönelik açıklamalar kısmen yeterlidir.	Uygulamaların değerlendirilmesi uygun şekilde planlanmıştır.	
Genel Olarak Dikkat	Plan bölümleri	Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve alt başlıkların	Planda yer verilen açıklamalar bölüm ve alt başlıkların	Planda yer verilen açıklamalar, bölüm ve alt başlıkların	

Edilmesi Gereken Noktalar		özelliklerini taşımamaktadır.	özelliklerini kısmen taşımaktadır.	özelliklerini taşımaktadır.	
	Grup Özellikleri	Derslikte bulunan sınıf seviyeleri dikkate alınmamıştır.	Derslikte bulunan sınıf seviyeleri kısmen dikkate alınmıştır.	Derslikte bulunan tüm sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır.	
	Ders özellikleri	Mihver ya da ifade ve beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmamıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri kısmen dikkate alınmıştır.	Mihver, ifade ve beceri ile özel yetenek gerektiren ifade-beceri derslerinin özellikleri dikkate alınmıştır.	
	Yardımcı öğrenci	Ödevli çalışmalar için yardımcı öğrenci belirlenmemiştir ya da görev ve sorumlulukları açıklanmamıştır.	Yardımcı öğrenci belirlenmiş ancak görev ve sorumlulukları kısmen açıklanmıştır.	Yardımcı öğrenci belirlenmiş görev ve sorumlulukları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.	
TOPLAM BAŞARI PUANI					

EK-29.4.Uygulama Değerlendirme Rubriği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda Birleştirilmiş Sınıflarda geręekleřtirilecek uygulamalarınızın değerlendirilmesine yönelik hazırlanan iki adet rubrik yer almaktadır. Rubrikler derslerin öğretmenli ve hem öğretmenli hem ödevli işlenişi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Rubriklerde üç farklı başarı düzeyi yer almaktadır ve başarı düzeylerine ait puanlar aşağıda belirtilmiştir. Tüm değerlendirmeler sonucunda öğretmenli ders anlatımından alınabilecek maksimum puan 33 minimum puan 11; hem öğretmenli hem ödevli ders anlatımından alınabilecek maksimum puan 60 minimum puan ise 20'dir. Rubrikleri dikkate alarak uygulamaya hazırlanmanız eksiklikleri ve hataları en aza indirecek uygulama sürecini verimli geçirmenize yardımcı olacaktır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ

Öğretmenli Dersler

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	25-33	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları dikkate alınmıştır.
2	18-24	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları kısmen dikkate alınmıştır.
1	11-17	Uygulama sürecinde ders planının aşamaları dikkate alınmamıştır.

Hem Öğretmenli Hem Ödevli Dersler

Başarı Düzeyi	Puan	Performans İfadesi
3	46-60	Uygulama sürecinde ders planlarının aşamaları dikkate alınmıştır.
2	33-45	Uygulama sürecinde ders planlarının aşamaları kısmen dikkate alınmıştır.
1	20-32	Uygulama sürecinde ders planlarının aşamaları dikkate alınmamıştır.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

.../.../....

Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
		1 (Yok)	2 (Kısmen Var)	3 (Var)	
GİRİŞ	Dikkat Çekme	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine yer verilmemiştir.	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine kısmen yer verilmiştir.	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine yer verilmiştir.	
	Güdüleme	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar yapılmamıştır.	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar kısmen yapılmıştır.	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar yapılmıştır.	
	Gözden Geçirme	Öğrencilerin ön bilgilerini gözden geçirmeye yönelik sorulara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorulara kısmen yer verilmiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorulara yer verilmiştir.	
	Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara kısmen yer verilmiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmiştir.	
GELİŞME	Bilgi Sunumu	Konuyla ilgili bilgi sunumuna yer verilmemiştir.	Konuyla ilgili bilgi sunumuna kısmen yer verilmiştir.	Konuyla ilgili uygun bilgi sunumuna yer verilmiştir.	
	Araç-Gereç ve Öğretim Materyalleri	Derste konuyla ilişkili araç-gereç ve öğretim materyali kullanılmamıştır.	Derste konuyla ilişkili kullanılan araç-gereç ve öğretim materyallerine kısmen yer verilmiştir.	Derste konuyla ilişkili uygun araç-gereç ve öğretim materyalleri kullanılmıştır.	
	Strateji yöntem ve teknikler	Belirlenen strateji yöntem ve teknikler doğru kullanılmamıştır.	Belirlenen strateji yöntem ve tekniklerin kullanımı kısmen uygundur.	Belirlenen strateji yöntem ve teknikler doğru kullanılmıştır.	
SONUÇ	Özet	İşlenen konuları özetleyici açıklamalara yer verilmemiştir.	Özetleyici açıklamalara kısmen yer verilmiştir.	İşlenen konular uygun şekilde özetlenmiştir.	

	Değerlendirme	Kazanımları ölçmeye yönelik uygun uygulamalara yer verilmemiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalara kısmen yer verilmiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygun uygulamalara yer verilmiştir.	
BÜTÜNLÜK VE SÜRE	Bütünlük	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları arasında bütünlük yoktur.	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları birbiriyle kısmen uyumludur.	Giriş-gelişme ve sonuç aşamaları birbiriyle uyumludur.	
	Süre	Konuya ayrılan süre uygun değildir.	Konuya ayrılan süre kısmen uygundur.	Konuya ayrılan süre uygundur.	
TOPLAM PUAN					

ÖĞRETMENLİ



ÖDEVLİ

Ölçütler		Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
		1 (Yok)	2 (Kısmen Var)	3 (Var)	
GİRİŞ	Dikkat Çekme	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine yer verilmemiştir.	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine kısmen yer verilmiştir.	Dersin girişinde dikkat çekme etkinliğine yer verilmiştir.	
	Güdüleme	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar yapılmamıştır.	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar kısmen yapılmıştır.	Dersin konusuna yönelik güdüleyici açıklamalar yapılmıştır.	
	Gözden Geçirme	Öğrencilerin ön bilgilerini gözden geçirmeye yönelik sorulara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorulara kısmen yer verilmiştir.	Öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi için hazırlanan sorulara yer verilmiştir.	
	Hedeften Haberdar Etme	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmemiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara kısmen yer verilmiştir.	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine yönelik uygun açıklamalara yer verilmiştir.	
GELİŞME	Örnek Uygulama	Ödevle ilgili açıklayıcı örnek uygulamalara yer verilmemiştir.	Ödevle ilgili açıklayıcı örnek uygulamalara kısmen yer verilmiştir.	Ödevle ilgili açıklayıcı örnek uygulamalara yer verilmiştir.	
	Araç-Gereç ve Öğretim Materyalleri	Hazırlanan araç-gereç ve öğretim materyalleri uygun kullanılmamıştır.	Hazırlanan araç-gereç ve öğretim materyalleri kısmen uygun kullanılmıştır.	Hazırlanan araç-gereç ve öğretim materyalleri uygun kullanılmıştır.	
SONUÇ	Değerlendirme	Kazanımları ölçmeye yönelik uygun uygulamalara yer verilmemiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygulamalara kısmen yer verilmiştir.	Kazanımları ölçmeye yönelik uygun uygulamalara yer verilmiştir.	
SEVİYE VE SÜRE	Öğrenci Seviyesi	Öğrenci seviyeleri dikkate alınmamıştır.	Öğrenci seviyeleri kısmen dikkate alınmıştır.	Öğrenci seviyeleri dikkate alınmıştır.	
	Süre	Ödev için ayrılan süre uygun değildir.	Ödevi için ayrılan süre kısmen uygundur.	Ödev için ayrılan süre uygundur.	
TOPLAM PUAN					
Öğretmenli-Ödevli Uygulama Toplam Puan					

EK-29.5. Uygulama Planı

Uygulama Okulu - UO1

Uygulama Okulu - UO2

Uygulama Okulu - UO3

Uygulama Okulu - UO4

Uygulama Okulu - UO5

Uygulama Okulu - UO6

Uygulama Okulu Planı

Okullar	Tarih		
	Sınıf / Derslik		
UO1	1.ve 2. sınıflar	Damla Fulya Ege	İnci Hülya Erol
	3.ve 4. sınıflar	İnci Hülya Erol	Damla Fulya Ege
UO2	1.ve 2. sınıflar	Bora Aslı Ümit	Baybars Doğan Işıl
	3.ve 4. sınıflar	Baybars Doğan Işıl	Bora Aslı Ümit
UO3	1.ve 2. sınıflar	Canan Elçin Aydın	Hande Ahsen Gaye
	3.ve 4. sınıflar	Hande Ahsen Gaye	Canan Elçin Aydın
UO4	1.ve 2. sınıflar	Ata Berke Bekir	Aslan Akın Ali
	3.ve 4. sınıflar	Aslan Akın Ali	Ata Berke Bekir
UO5	1.ve 2. sınıflar	Sinan Feyza Evin	Ebru Başak Arda
	3.ve 4. sınıflar	Ebru Başak Arda	Sinan Feyza Evin
UO6	1. ve 2. sınıflar	Azra Betül	Barış Ceyhun
	3. ve 4. sınıflar	Barış Ceyhun	Azra Betül

EK-29.6. Gözlem Planı

Uygulama Okulu -UO1

Uygulama Okulu - UO4

Uygulama Okulu - UO2

Uygulama Okulu - UO5

Uygulama Okulu –UO3

Uygulama Okulu - UO6

Gözlem Planı

20 Nisan 2016				
Tarih				
Çarşamba				
Okullar	1., 2. ve 6. Ders	3., 4. ve 5. Ders	1., 2. ve 6. Ders	3., 4. ve 5. Ders
	saati	saati	saati	saati
	1.ve 2. sınıflar	3.ve 4. sınıflar	3.ve 4. sınıflar	1.ve 2. sınıflar
UO1	Damla	Damla	İnci	İnci
	Fulya	Fulya	Hülya	Hülya
	Ege	Ege	Erol	Erol
UO2	Bora	Bora	Baybars	Baybars
	Aslı	Aslı	Doğan	Doğan
	Ümit	Ümit	Işıl	Işıl
UO3	Canan	Canan	Hande	Hande
	Elçin	Elçin	Ahsen	Ahsen
	Aydın	Aydın	Gaye	Gaye
UO4	Ata	Ata	Aslan	Aslan
	Berke	Berke	Akın	Akın
	Bekir	Bekir	Ali	Ali
UO5	Sinan	Sinan	Ebru	Ebru
	Feyza	Feyza	Başak	Başak
	Evin	Evin	Arda	Arda
UO6	Azra	Azra	Barış	Barış
	Betül	Betül	Ceyhun	Ceyhun

EK-29.7. Devam Çizelgesi

Öğretmen Adayının Adı Soyadı				
Ders Yılı / Dönemi				
Uygulama Okulu				
Uygulama Öğretmeni / Öğretmenleri				
Sıra No	Tarih	Okulda Bulunulan Saat / Derslik	Öğretmen Adayının İmzası	Uygulama Öğretmenlerinin İmzası
1-G	20 Nisan 2016	<u>1 ve 2. Ders saati</u> Derslik:		
		<u>3., 4. ve 5. Ders saati</u> Derslik:		
		<u>6.Ders saati</u> Derslik:		
2-U	27 Nisan 2016	Derslik:		
3-U	4 Mayıs 2016	Derslik:		

Okul Müdürü
Adı Soyadı / İmzası
Mühür

EK 30. Öğretmen Adayı Gözlem ve Görüşme Raporu Örneği



GÖZLEM RAPORU

1. Okulun Genel Özellikleri

- a. Okulun bulunduğu yerin adı: [REDACTED]
- b. Şehir merkezine uzaklığı:
- c. Okul binasının özellikleri: Müdür odasının aynı zamanda öğretmenler odası olduğu bir oda, 2 tane derslik, tuvalet ve bahçesi bulunmaktadır. Okulun mutfağı, kapalı oyun alanı gibi yerleri bulunmamaktadır.



- d. Okulda görevli personeller: 2 tane sınıf öğretmeni ve okulun temizlik ve bakımından sorumlu bir bayan hizmetli bulunmaktadır. 1. ve 2. Sınıfların öğretmeni aynı zamanda okulda müdür yetkili görev yapmaktadır.

2. Gözlem yapılan dersliğin özellikleri

- a. 1. Ve 2. Sınıfların bir arada olduğu bir derslik ve 3. Ve 4. Sınıfların bir arada bulunduğu başka bir derslik olmak üzere 2 adet derslik bulunmaktadır.
1. ve 2. Sınıfların bir arada olduğu dersliğin sayısı 1. Sınıflar 3 kişi, 2. Sınıflar 8 kişi olmak üzere toplam 11 kişidirler. 3. Ve 4. Sınıfların bir arada olduğu derslikte ise 10 kişi 3. Sınıf, 10 kişi de 4. Sınıf olmak üzere 20 öğrenciden oluşmaktadır.
- b. 1. Ve 2. Sınıfların bir arada olduğu derslikte sırası düzeni sıralı bir şekildedir. 3 tane ikili sıra arka arkaya oluşmaktadır. Dört sırada 2. Sınıflar diğer dört sırada 1. Sınıflar oturmaktadır. 3. Ve 4. Sınıfların bir arada olduğu sınıfta ise duvar kenarında bulunan arka arkaya sıralanmış 5 sırada 3. Sınıflar, pencere kenarında bulunan arka arkaya sıralanmış sıralarda ise 4. Sınıflar oturmaktadır.

4. Öğretmen ile yapılan görüşme

a. Öğretmen: [REDACTED]

Mezun olduğu bölüm: Sınıf Öğretmenliği / [REDACTED]

Mesleki Kıdem: 11 yıl

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Süresi: 5 yıl

Uygulama Okulunda Görev Süresi: 5 yıl

Öğretmen: [REDACTED]

Mezun olduğu bölüm: Sınıf Öğretmenliği / [REDACTED]

Mesleki Kıdem: 10

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Süresi: 10

Uygulama Okulunda Görev Süresi: 3

b. Müdür yetkili olarak görev yapan öğretmen [REDACTED] öğretmendir. Üzerinde çok fazla iş yükü vardır. Hem 1. Ve 2. Sınıfların bulunduğu derse girip aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olmanın gerçekten zor olduğunu ve çok fazla sorumluluk gerektiğini düşünmektedir. Teneffüslerde MEB'ten gelen resmi yazıları incelediğini ve bu yazılara cevap verdiğini ve aynı zaman da sürekli resmi yazıları takip ettiğini ifade etti. Zor olduğunu ve ek bir yük bindiğini düşünmektedir. Küçük bir okul olması kolaylık sağlasa da ekstra binen yüklerle zor olmaktadır.

c. Okul ile ailenin arasını iyi tutmak gerektiğini, zaten bunu tutabildiğiniz zaman başarının olabileceğini, ellerinden geldiğince aileyi okulla ilgili olmasını sağladığını, 23 nisan etkinlikleri, anneler günü kutlaması gibi etkinlikler yaparak bunu başarabildiklerini söyledi. Veli toplantıları yaptıklarını ya da öğrencilerin evlerini ziyaret ettiklerini, kendilerini veliye kabul ettirmeye çalıştıklarını ifade etti. Her ailenin birbirinden farklı olduğunu, illaki kötü niyetli velilerinde olduğunu ama bunun yanında iyi niyetlilerinde olduğunu ifade etti. Eğer öğretmen aileye kendini kabul ettirirse öğretmen bir şey yaptığında bu öğretmenin bir bildiği var ki böyle yapıyor diyerek öğretmenle işbirliği yapması kolay olur. Öğretmeni suçlamaz. Öğretmene güvenir.

d.Öğretim sürecini eskisi kadar planlamadıklarını söylediler. Zaten artık her şey sistemde hazır olarak bulunuyor. Bizde onları kullanıyoruz.

e.Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmen adaylarına öneri olarak şunları söyleyebilirim eğer daha önce birleştirilmiş sınıflarda bulunmadıysanız göreve başlamadan mutlaka buraları gezin. Birleştirilmiş sınıflarda biz öğrencilik döneminizde yeteri kadar bilgi sahibi olamadık. Doğruyu yanlış yaşayarak öğrendik. Bu konuda kendilerini geliştirmelerini tavsiye ediyorum.

EK 31. Ölçme Aracı 4'e Verilen Geribildirim Örneği

48 + 0 + 10 = 58

DEĞERLENDİRME YAPRAĞI-4

2016-2017 İŞ GÜNÜ TAKVİMİ													Önemli Günler		Tarihler					
Günler	Eyl.16				Eki.16				Kas.16				Ara.16				Okulların Açılışı (Eylül Ayının 3.Pazartesi)	Tarihler		
Pazartesi	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	19 Eylül (Pazartesi)		
Salı	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	20	27	Kurban Bayramı	11 Eylül Pazartesi yarım gün, 12-13-14-15 Eylül	
Çarşamba	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	Cumhuriyet Bayramı	28 Ekim Cuma yarım gün, 29 Ekim Cumartesi	
Perşembe	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	22	29	Atatürk Haftası	10 Kasım
Cuma	2	9	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23	30	Öğretmenler Günü	24 Kasım
Cumartesi	3	10	17	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	3	10	17	24	31	Yılıbaşı	1 Ocak
Pazar	4	11	18	25	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18	25	*Yarıyıl Tatili	27 Ocak	
İş Günü/Hafta	2 Hafta (10 iş günü)				2 Hafta (10 iş günü)				5 Hafta (27 iş günü)				4 Hafta (22 iş günü)				*İkinci dönem başlangıcı	18 Şubat		
Günler	Oca.16				Şab.16				Mar.16				Nis.16				Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	23 Nisan		
Pazartesi	2	9	16	23	30	6	13	20	27	6	13	20	27	3	10	17	24	Emek ve Dayanışma Günü	1 Mayıs	
Salı	3	10	17	24	31	7	14	21	28	7	14	21	28	4	11	18	25	Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı	19 Mayıs	
Çarşamba	4	11	18	25	1	8	15	22	1	8	15	22	29	5	12	19	26	*Ders Vakti Sonu	16 Haziran	
Perşembe	5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23	30	6	13	20	27	Adı Soyadı: [Redacted]		
Cuma	6	13	20	27	3	10	17	24	3	10	17	24	31	7	14	21	28	Numarası: 20121182 [Redacted]		
Cumartesi	7	14	21	28	4	11	18	25	4	11	18	25	1	8	15	22	29	Tarih: 29.03.2016		
Pazar	8	15	22	29	5	12	19	26	5	12	19	26	2	9	16	23	30			
İş Günü/Hafta	3 Hafta (26 iş günü)				2 Hafta (12 iş günü)				5 Hafta (27 iş günü)				4 Hafta (22 iş günü)							
Günler	May.16				Haz.16															
Pazartesi	8	15	22	29	5	12	19	26												
Salı	2	9	16	23	30	6	13	20	27											
Çarşamba	3	10	17	24	31	7	14	21	28											
Perşembe	4	11	18	25	1	8	15	22	29											
Cuma	5	12	19	26	2	9	16	23	30											
Cumartesi	6	13	20	27	3	10	17	24												
Pazar	7	14	21	28	4	11	18	25												
İş Günü/Hafta	5 Hafta (27 iş günü)				2 Hafta (12 iş günü)															
													LDönem	II.Dönem						
													Toplam İş Günü	905	8893					
													Toplam Hafta	1818	1819					

Değerli Öğretmen Adayı,
Yandaki tabloda belirtilen önemli tarihleri dikkate alarak 2016-2017 iş günü takvimini oluşturunuz. Takviminizi oluşturduktan sonra her ayın altında belirtilen "iş günü/hafta" boşluklarını, takvimin sağ alt köşesinde yer alan toplam iş günü/hafta sayılarını ve önemli tarihlerin belirtildiği tablodaki noktalar alanları doldurmayı unutmayınız. İş günü/hafta boşlukları her biri 3 puan, Toplam iş günü/hafta boşlukları her biri 5 puan ve önemli gün ve tarihler tablosundaki her boşluk 5 puan olmak üzere alınabilecek toplam puan 100'dür.

EK 32. Dördüncü Döngüde Öğretmenli Ders Planına Verilen Bireysel ve Genel Geribildirim Örneği

DERS PLANI	
Ders:	MATEMATİK (Öğretmenli)
Sınıf:	2. Sınıf
Tema Adı:	Geometriden sayılara
Konu:	Geometrik Cisimler ve Şekiller
Süre:	40 dk.
Öğrenme Kazanımları	1. Küp ve prizma modellerinde yüzleri, köşeleri ve ayrıtları gösterir. 2. Silindirik, koni ve küre modellerinde yüzleri gösterir.
Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri	Sunuş yoluyla anlatım stratejisi, düz anlatım, soru-cevap, gösteri, eğitsel oyun
Kullanılan Materyal:	Çalışma yaprağı-1, çalışma yaprağı-2 geometrik cisimler robotu, geometrik cisimler evi, geometrik cisimler seti
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş	Öğretmen dersin giriş bölümünde öğrencilere dikkat çekmek amacıyla kısa bir hikâye anlatır: "Buse bir gün okuldayken uzakta oturan arkadaşı Aysu'yu çok heyecanlı ve korkmuş bir halde görür. Yanına gelip Aysu ne oldu, neyin var, niye böyle düşüncelisin diye sorar. Aysu, dün gece çok garip bir rüya gördüğünü ve hala onun etkisinden kurtulamadığını söyler. Buse, rüyayı merak edip sorunca Aysu rüyasını anlatmaya başlar: "Ben oyuncaklarımı oynarken birdenbire üstüme küp şeker, kibrit kutusu, top, dondurma külahı, ilaç kutusu, pil gibi cisimlerin üzerime geldiğini gördüm. Top ve pilin üzerime doğru geldiğini gören kibrit kutusu, ilaç kutusu ve küp şeker onları takip etmek istediler. Ama onlar top ve pil gibi yuvarlanamadıkları için hareket edemediler. O arada annemin sesini duydum ve irkilerek uyandım. İşte böyle garip bir rüya gördüm." Öğretmen bu hikayeyi anlatarak öğrencilerin kendisine odaklanmasını sağlar. Daha sonra öğrencilere geometrik cisimler ve şekillerle ilgili neler bildikleri sorulur. Alınan cevaplar değerlendirildikten sonra öğrencilere bu derste geometrik cisimler ve şekilleri öğreneceklerini ve günlük yaşamda kullandıkları cisimlerin hangi geometrik şekiller oldukları belirtilir.
	Dersin gelişme bölümünde öğrencilere geometrik cisim ve şekillerden hazırlanan ev materyalini incelemeleri istenir. (Öğrenciler materyalleri inceleyen ödevli grup kontrol edilir.) Öğrenciler materyalleri inceledikten sonra öğretmen öğrencilere materyalde bulunan geometrik cisimlerinin isimleri sorulur. Geometrik cisimler ve şekillerden oluşan

Açıklama [f1]: Hedeften haberdar etme ve güdüleme kazanımıyla çok ilişkili görünmüyor. Kazanımında bu cisimleri öğrenmelerini amaçlıyorsun bu cisimlerin yüzleri, köşeleri ve ayrıtlarını göstermesini amaçlıyorsun. Öğrencilerin bu kazanımı kazanabilmeleri için zaten bu cisimleri biliyor olmaları gerekmez mi? Hedeften haberdar etme ve güdüleme kazanımıyla ilişkili olmalı.

	Tanıttıcı bölüm	Dikkat çekme	Güdüleme	Gözden Geçirme	Hedeften haberdar etme	Bilgi sunumu	Araç-gereç-Materyal	Strateji yöntem teknik	Özet	Değerlendirme	Plan bölümleri	Öğrenci seviyesi	Ders özellikleri
Damla	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3
Fulya	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ege	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3
İnci	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	3	2	1
Hülya	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3
Erol	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3
Bora	3	1	1	1	3	2	3	2	2	3	3	2	3
Aslı	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Baybars	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Doğan	3	1	1	1	2	3	2	3	2	1	2	2	3
Işıl	3	3	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3
Canan	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Elçin	2	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	3	3
Aydın	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3
Hande	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
Ahsen	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	3
Gaye	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3
Ata	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3
Berke	3	3	1	1	1	3	3	2	2	1	2	3	3
Bekir	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aslan	3	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Akın	3	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3
Ali	3	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3
Evin	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3
Başak	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Arda	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Barış	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Betül	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	3

EK 33. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Örnek

TEMA	ÖĞRENME KAZANIMLARI	BİLİMSEL SÜREÇ BOYUTU					BİLGİ BOYUTU
		HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ÇÖZÜMLEME	DEĞERLENDİRME	
OKUL- AİLE VE YEREL HALKLA	1.7. Örnek bir durum üzerinden ödevli derslerin özelliklerine yönelik sonuçlara ulaşır.				X		ÜSTBİLİŞSEL
							OLGUSAL
							KAVRAMSAL
	1.8. Örnek bir durum üzerinden seviye gruplarının belirlenmesinde dikkate alınan özellikleri belirler.				X		İŞLEMSEL
							ÜSTBİLİŞSEL
							OLGUSAL
	1.9. Mihver ve ifade-beceri dersleri ile ilgili gruplarının özelliklerini açıklar.		X				KAVRAMSAL
							İŞLEMSEL
							ÜSTBİLİŞSEL
	1.10. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının üstünlüklerini ve sınırlılıklarını listeler.		X				OLGUSAL
							KAVRAMSAL
							İŞLEMSEL
1.11. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını üstünlükleri ve sınırlılıkları açısından tartışarak değerlendirir.					X	ÜSTBİLİŞSEL	
						OLGUSAL	
						KAVRAMSAL	
2.1. Okul-aile işbirliğini engelleyen etmenleri açıklar.		X				İŞLEMSEL	
						OLGUSAL	

TEMA	ÖĞRENME KAZANIMLARI	BİLİMSEL SÜREÇ BOYUTU						BİLGİ BOYUTU
		HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ÇÖZÜMLEME	DEĞERLENDİRME	YARATMA	
	2.9. Giden resmi yazı örneğindeki biçimsel hataları tespit eder ve düzeltir.							OLGUSAL
								KAVRAMSAL
				X				İŞLEMSEL
								ÜSTBİLİŞSEL
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA PLANLAMA VE GÖZLEM	3.1. İş günü takvimi hazırlamanın önemini fark eder.	DUYUŞSAL ALAN ALMA BASAMAĞI						
	3.2. İş günü takvimi oluşturmada dikkat edilecek noktaları açıklar.		X					OLGUSAL
								KAVRAMSAL
								İŞLEMSEL
								ÜSTBİLİŞSEL
	3.3. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamak için işgünü takvimi oluşturur.							OLGUSAL
				X				KAVRAMSAL
								İŞLEMSEL
							ÜSTBİLİŞSEL	
	3.4. Plan hazırlamanın önemini fark eder.	DUYUŞSAL ALAN ALMA BASAMAĞI						
	3.5. Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamada dikkat edilecek noktaları açıklar.		X					OLGUSAL
								KAVRAMSAL
								İŞLEMSEL
								ÜSTBİLİŞSEL
	3.6. Öğretim programını ve iş günü takvimini dikkate alarak bir derse ilişkin ünitelerin ay ve haftalara göre dağılımını yapar.							OLGUSAL
								KAVRAMSAL
			X				İŞLEMSEL	
							ÜSTBİLİŞSEL	
3.7. Ders planı hazırlamanın önemini fark eder.	DUYUŞSAL ALAN ALMA BASAMAĞI							

EK-35. Final Sınavı

Ç.U. EĞİTİM FAKULTESİ
2015-2016 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ
S-402 BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM DERSİ FINAL SINAVI SORULARI

Tarih: 02/06/2016

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik hazırlanmış 5 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular dönem boyunca ele aldığımız "Birleştirilmiş Sınıf Özellikleri, Okul-Aile ve Yerel Halkla İşbirliği-Okul Yönetimi ve Birleştirilmiş Sınıflarda Planlama" konularını kapsamaktadır. Soruları yanıtlamanız için verilen toplam süre 90 dakikadır. Soruların puan değerleri parantez içinde belirtilmiştir. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra yanıtlamaya başlayınız.

Başarılar dilerim.

1. Birleştirilmiş sınıfların özelliklerini, eğitsel üstünlükleri ve sınırlılıklarını açıklayınız (15 puan).
2. Birleştirilmiş sınıflarda seviye ve ilgi grupları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklayınız (10 puan).
3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda okul-aile ve yerel halkla işbirliğini geliştirmek için neler yapılabilir? Bu süreci olumsuz etkileyebilecek faktörleri belirtiniz (10 puan).
4. "Her türlü resmi yazışmaları kaydetmek ve yürütmek" müdür yetkili öğretmenin sorumlu olduğu hizmet alanlarında tanımlanan bir görevdir. Bu bağlamda;
 - a. Müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları arasında yer alan hizmet alanlarını ve yukarıda belirtilen görevin hangi hizmet alanına girdiğini belirtiniz (10 puan).
 - b. Aşağıda Seyhan Kaymakamlığına bağlı Çamlık İlkokulundan Adana Büyükşehir Belediyesi Ulaştırma Dairesi Başkanlığına yazılmış "Okul Önü Sinyalizasyonu" konulu resmi yazı örneği yer almaktadır. Verilen örneği resmi yazıların biçimsel özelliklerini dikkate alarak inceleyiniz ve yapılan hataları belirtiniz (15 puan).

T.C. SEYHAN KAYMAKAMLIĞI
02/06/2016
Konu: Okul Önü Sinyalizasyonu
BÜYÜKŞEHİR BELEDİYE BAŞKANLIĞINA
<p>Aldığı Mahallesi 57.sokakta yer alan olumsuzun önünden çok aktif anayol geçmektedir. Bu yolu kullanan araçların hızlı seyretmesi, yolun yeterince geniş olmaması tehlikeli bir durum arz etmekte ve sık sık kazalara neden olmaktadır. Bu nedenle söz konusu okul önündeki yola engel ve sinyalizasyon yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Konuyla ilgili değerlendirmelerin 7 Haziran 2016 tarihine kadar tarafımıza bildirilmesi konusunda gereğini saygılarımla arz ederim.</p>
Musa KOSKUN

Ç.U. EGİTİM FAKÜLTESİ
2015-2016 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ
S-402 BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM DERSİ FINAL SINAVI SORULARI

5. İki derslikli ve iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflı bir okulda sınıflar 1 ve 2.sınıflar bir öğretmende; 3 ve 4.sınıflar bir öğretmende olacak şekilde paylaştırılmıştır. 1 ve 2.sınıflar Matematik dersini; 3 ve 4.sınıflar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersini öğretmenli ve ödevli olarak işlemektedirler. Aşağıdaki tabloda size verilen bilgilerden faydalanarak belirlediğiniz herhangi bir grubun (1 ve 2.sınıf ya da 3. ve 4.sınıf) ödevli ve öğretmenli dersleri için bir ders planı hazırlayınız (40 puan).

Tablo 1. Ders kazanımları ve derse ilişkin açıklamalar

Sınıf	Dersler	Öğrenme Alanı/ Alt Öğrenme Alanı-Tema	Öğrenme Kazanımları	Açıklamalar
1.	Matematik	Sayılar / Doğal Sayılarda Çıkarma İşlemi	Bir çıkarma işleminde verilmeyen eksilen veya çıkarı bulur.	Odevli işlenecektir.
2.	MATEMATİK	Sayılar / Doğal Sayılarda Çıkarma İşlemi	Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer ve kurar.	Öğretmenli işlenecektir.
3.	Hayat Bilgisi	Benim Eşsiz Yuvam	Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.	Odevli işlenecektir.
4.	ŞÖSYAL BİLGİLER	Üretim, Dağıtım, Tüketim/Üretimden Tüketime	İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.	Öğretmenli işlenecektir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Fatma KARAKUŞ

Doğum Tarihi : 06.12.1985

Doğum Yeri : KIRŞEHİR

Yabancı Dili : İngilizce

Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf
Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sarıçam/Adana

Telefon : 03223386076-68

e-posta : fkarcoban@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2009-2012 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf
Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana

2004-2008 : Lisans, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği,
Eskişehir

2000-2004 : Ortaöğretim, Lüleburgaz Anadolu Lisesi, Lüleburgaz/Kırklareli

MESLEKİ DENEYİM

2010- : Araştırma Görevlisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı