

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACILIK TEMELLİ
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA UYGULANMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(Kilis İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET SERDAR GELEBEK

**GAZİANTEP
HAZİRAN 2011**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACILIK TEMELLİ
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA UYGULANMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(Kilis İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET SERDAR GELEBEK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2011

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIK
TEMELLİ YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ BİRLEŞTİRİLMİŞ
SINIFLARDA UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ (Kilis İli Örneği)**

MEHMET SERDAR GELEBEK

Tez Savunma Tarihi: 28 / 06 / 2011

Sosyal Bilimler Enstitü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. A. Elçin SUMMAK

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Değerli

Aileme...

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIK TEMELLİ YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (Kilis İli Örneği)

GELEBEK, Mehmet Serdar

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK
Haziran 2011, 148 sayfa

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Veriler 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kilis ili; Musabeyli, Polateli, Elbeyli ve merkez ilçelerinde bulunan 65 resmi köy ilköğretim okulunda görev yapan 94 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Kilis ilinde çalışan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmaya dahil edildiğinden dolayı örneklem seçimine gerek kalmamıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, yüzdelik dağılımı, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada özel olarak geliştirilen “birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler anketi” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma bulguları; birleştirilmiş sınıf öğretmenleri “rehberlik ve aile” boyutunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında; cinsiyete, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, okulda İnternet bağlantısı bulunma durumuna, ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir. Araştırma, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanması konusunda politika belirleyicilere ve uygulayıcılara programın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmede bir çıkış noktası olması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Köy, birleştirilmiş sınıf, yapılandırımcılık, ilköğretim programı

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF MULTIGRADE CLASS TEACHERS' OPINIONS RELATED TO THE NEW CONSTRUCTIVISM-BASED PRIMARY SCHOOL PROGRAMME APPLIED IN MULTIGRADE CLASSES (A Case In Kilis Province)

GELEBEK, Mehmet Serdar

MA Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Semih SUMMAK

June 2011, 148 pages

This study is carried out in order to reveal the factors affecting the implementation of the new primary school curriculum in multi-grade classes based on the views of the multi-grade teachers. Data were gathered from 94 multi-grade teachers serving in 65 village public primary schools in Kilis Province; Musabeyli, Polateli, Elbeyli and central district during the 2009-2010 Educational year. As all the multi-grade classes teachers serving in Kilis were involved in the study there was no sampling. Arithmetic average, percentage distribution, independent sampling t-test and ANOVA techniques were utilized in the analysis of the data. In the study, a specially-developed data collection tool (questionnaire) named 'scale for the factors affecting the implementation of the new primary school curriculum in multi-grade classes' were employed. Study findings perceive that the most basic factor adversely affecting the implementation of the new primary school curriculum is multi-grade class teachers 'Guidance and Family' dimension. In teachers' perceptions of some subscales; statistically meaningful difference was observed depending on the genders, the number of students, the number of teachers at school, the availability of internet connection at school and resident status. The study is significant in that it can be a starting point for policy makers and multi-grade teachers in evaluating the strengths and weaknesses of the current program.

Key words: Village, multigrade classes, constructivism, primary school curriculum

ÖNSÖZ

2004–2005 Eğitim Öğretim yılında pilot uygulama okullarında, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında yurt çapındaki tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı, daha önce uygulanan öğretim programlarından farklılıklar göstermektedir. Programın, çeşitli yönleriyle çağdaş yaklaşımları benimsediği söylenebilir. Teorik olarak hazırlanan bir programı, uygulamadan ayrı düşünemeyiz. Programın başarısı, uygulanabilirliğin belirlenmesi ve süreçte karşılaşılan sorunların geri bildirimlerle belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması ile mümkündür.

Bu çalışmada yeni ilköğretim programının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları ortaya koyarak, bu çıkarımlardan eğitimin tüm paydaşlarına ışık tutmak amaçlanmıştır. Her program uygulayıcılarının elinde hayat bulur. Uygulayıcılardan elde edilecek dönütler programın başarısı açısından önemlidir. Çalışmanın, programın uygulanabilirliği ve sorunların giderilmesi noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yoğun iş temposuna rağmen araştırma sürecinde beni motive eden, yönlendiren, bilimsel değerlendirme ölçütlerine dayalı öneri ve katkılarıyla tezimin düzeltilmesi ve geliştirilmesinde her türlü yardımını ve yakın ilgisini esirgemeyen, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK'a, Yrd. Doç. Dr. Elçin Gören SUMMAK'a, sabır ve teşvikleriyle bana hep güç veren aileme ve araştırmada katkısı bulunan herkese teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans süresince TÜBİTAK Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı tarafından desteklenmekte olduğum için maddi ve manevi katkılarından dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI.....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI	7
1.3. ARAŞTIRMADA CEVAP ARANACAK ALT PROBLEMLER	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.6. SAYILTILAR	9
1.7. SINIRLILIKLAR:.....	9
1.8 TANIMLAR.....	9
1.9 KISALTMALAR.....	10
2. KAYNAK ÖZETLERİ	11
2.1. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM.....	11
2.1.1 Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	11
2.1.2. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler	12
2.1.2.1. Türkiye’de ve dünya’da birleştirilmiş sınıf uygulamaları	13
2.1.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Temel Özellikleri	15
2.1.3.1. Öğretmenli dersler - ödevli dersler.....	15
2.1.4. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri.....	16
2.1.5. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları.....	18
2.2. ÜLKEMİZDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI VE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMLARI	21
2.2.1. Eğitim (Öğretim) Programı	21
2.2.2. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye de Uygulanan Eğitim Programları	22
2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI	28
2.3.1. Yenilenen İlköğretim Programının Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler.....	30
2.3.2. Yenilenen İlköğretim Programının Referans Noktaları ve Vizyonu	34
2.3.3. Yenilenen İlköğretim Programının Farklı Yönleri	35
2.3.4. Yenilenen İlköğretim Programının Temel Felsefesi.....	37

2.3.5. Yenilenen İlköğretim Programının Öğeleri	38
2.3.5.1. Kazanımlar	38
2.3.5.2. İçerik	39
2.3.5.3. Öğrenme - öğretme süreci.....	40
2.3.5.3.1. Öğrenme-öğretme sürecinde eğitim ortamı ve sınıf yönetimi	41
2.3.5.4. Ölçme ve değerlendirme.....	43
2.3.6. Yeni İlköğretim Programına Göre Öğrenci, Öğretmen, Aile ve Müfettiş.....	45
2.3.6.1. Yeni ilköğretim programında öğrenci:.....	45
2.3.6.2. Yenilenen ilköğretim programında öğretmen	46
2.3.6.3. Yenilenen ilköğretim programında aile	48
2.3.6.4. Yenilenen ilköğretim programında müfettiş	49
2.3.7. Yeni İlköğretim Programında Öğrenme Kuramları ve Yaklaşımlar	50
2.3.7.1. Yapılandırmacılık	51
2.3.7.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık	56
2.3.7.1.2. Sosyal yapılandırmacılık.....	56
2.3.7.2. Aktif öğrenme	57
2.3.7.3. İşbirliğine dayalı öğrenme	59
2.3.7.4. Çoklu zekâ kuramı.....	59
2.3.8. Yenilenen İlköğretim Programında Kılavuz Kitaplar	62
2.3.8.1. Ders kitapları.....	62
2.3.8.2. Öğrenci çalışma kitapları.....	64
2.3.8.3. Öğretmen kılavuz kitapları	65
2.4. KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	67
2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	67
2.4.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	73
3. MATERYAL VE YÖNTEM	76
3.1. YÖNTEM	76
3.1.1. Araştırmanın Deseni	76
3.1.2. Evren ve Örneklem	77
3.1.3. Deneklerin Özellikleri.....	77
3.1.3.1. Deneklerin cinsiyete göre dağılımı.....	77
3.1.3.2. Deneklerin görev türüne göre dağılımı.....	78
3.1.3.3. Deneklerin okuttuğu sınıfın birleştirilme şekline göre dağılımı	78
3.1.3.4. Deneklerin sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı.....	79
3.1.3.5. Deneklerin okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımı	79
3.1.3.6. Deneklerin birleştirilmiş sınıf okutma süresine göre dağılımı	80
3.1.3.7. Deneklerin okulundaki internet bağlantısına göre dağılımı...80	
3.1.3.8. Deneklerin ikamet durumuna göre dağılımı	81
3.1.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	81
3.1.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması	81
3.1.6. Verilerin Toplanması	83
3.1.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu	83
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	85
4.1. BULGULAR.....	85

4.2. ARASTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	85
4.3. ARASTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİSKİN BULGULAR	93
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	93
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	95
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	96
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	98
4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	104
4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	108
4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	110
4.3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	112
4.4. TARTIŞMA	114
4.5. SONUÇ.....	126
4.5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Sonuçlar.....	126
4.5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	128
4.6. ÖNERİLER.....	130
4.6.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler	130
4.6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	131
KAYNAKLAR	132
EKLER	139
EK A. VERİ TOPLAMA ARACI UYGULAMA İZİN BELGESİ	140
EK B. VERİ TOPLAMA ARACI	141
VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANDIĞI İLKOĞRETİM OKULLARININ LİSTESİ.....	146
ÖZGEÇMİŞ	148

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Aralık 2010 tarihi itibariyle birleştirilmiş sınıf türlerine göre öğretmen ve öğrenci sayıları.....	14
Tablo 2.2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıfların oluşturulma biçimleri.....	17
Tablo 2.3. Birleştirilmiş sınıflar mihver dersler programı	27
Tablo 2.6. Sınıf yönetiminin ve disiplini sağlamanın aşamaları	42
Tablo 2.4. Aktif öğrenme yöntem, teknik ve modelleri.....	58
Tablo 2.5. Eski ve yeni zeka anlayışlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 3.1. Deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı	77
Tablo 3.2. Deneklerin görev türüne göre dağılımı	78
Tablo 3.3. Deneklerin okuttuğu sınıfın birleştirilme şekline göre dağılımı.....	78
Tablo 3.4. Deneklerin sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı	79
Tablo 3.5. Deneklerin okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımı.....	79
Tablo 3.6. Deneklerin birleştirilmiş sınıf okutma süresine göre dağılımı	80
Tablo 3.7. Deneklerin okulundaki internet bağlantısına göre dağılımı	80
Tablo 3.8. Deneklerin ikamet durumuna göre dağılımı	81
Tablo 3.9. Veri toplama aracı maddelerinin puanları ve seçeneklerinin sayısal sınırları.....	84
Tablo 4.1. Deneklerin her bir alt ölçüğe ait maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	86
Tablo 4.2. Deneklerin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler alt anketindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	88
Tablo 4.3. Deneklerin cinsiyetlerine göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması	94
Tablo 4.4. Deneklerin görev türüne göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması	95
Tablo 4.5. Deneklerin sınıf birleştirme şekline göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)	97
Tablo 4.6. Deneklerin sınıf mevcuduna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)	99
Tablo 4.7. Deneklerin, okuldaki öğretmen sayısına göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA).....	104
Tablo 4.8. Deneklerin birleştirilmiş sınıf okutma kademine göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA).....	109
Tablo 4.9. Deneklerin okulunda internet bağlantısı olma durumuna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması	111

Tablo 4.10. Deneklerin ikamet durumuna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması.....	113
Tablo 4.11. Her bir alt boyuta ait bulguların betimsel değişkenlere göre toplu sonuçları	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. MEB program geliştirme modeli	29

KISALTMALAR

M. E. B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
T.T.K.B.	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
SPSS	: Statical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
bkz.	: Bakınız
akt.	: Aktaran
vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve bilginin de buna bağlı olarak devamlı güncellenmesi sonucunda insanlar daha iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği ve öğrenilen bilgilerin nasıl kullanacağı üzerine araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmalar öğrenci, öğretmen, veli, program ve eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen diğer değişkenlerin rolünün ne olacağı üstünde durmaktadır. Bu rollerde yapılacak değişikliklerle de bilgi toplumunu oluşturacak yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Bilimin ve teknolojinin hızına ulaşmak ve bu gelişmeleri kullanmak isteyen toplumlar da kendilerini geliştirme çabası içine girmektedirler. Bilim ve teknolojide meydana gelen bu gelişmeler toplumları etkileyerek bu değişim içine girmeye zorlamaktadır. Bu gelişim, ülkeleri yetiştirecekleri nitelikli insan modelini belirleyen eğitim politikalarına yönlendirmektedir. Günümüzde eğitim sürecinden geçen insanların çevrelerinde hızla oluşan değişmelere uyum sağlamaları beklenmektedir. Toplumların diğer toplumlarla aynı seviyede kalması veya onları birçok alanda geçip ilerlemesi ise bilgidaki ve dolayısıyla da teknolojideki, gelişmeyi ve yenileşmeyi yakalaması ile mümkün olabilir. Bu ise ancak iyi bir eğitim almış bireylerle sağlanabilir.

Bilgi toplumları, hayat boyu öğrenme yeteneğine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, olaylara çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip ve öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler istemektedir. Tezci (2002:6) “İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireylerin, öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, ilgi, güdü, başarı ve yeteneklerle başladıklarını, bu farklılıkları dikkate alarak bilgi toplumunun gerektirdiği kendi öğrenmesini kontrol eden,

yaratıcı, iletişime açık bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır.” diye belirtmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının bu tip insan profilini yetiştirmekte yetersiz kalmasından dolayı eğitim politikalarında, eğitim programlarının amaçlarında, içeriğinde ve öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş ve köklü yenilikler yapmak kaçınılmaz hale gelmektedir. Çünkü öğretmen merkezli, ezbere dayanan geleneksel anlayışın, eğitim sisteminde istenen yönde gelişme ve değişmeyi sağlayamayacağı görülebilmektedir. Alınacak olan eğitimin bilgi toplumunun oluşmasına istenilen ölçüde katkı sağlayabilmesi için ise eğitim programlarının çağa uygun şekilde değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan ülkemiz eğitim programlarında köklü bir değişiklik ihtiyacı herkesçe kabul edilen bir gerçek olmuştur. Sınmaz (2009) da hızla gelişen bilim ve teknoloji karşısında ülkelerin her alanda, başta eğitim programları olmak üzere sürekli olarak yenilenmeleri gerekmektedir diyerek bu görüşü desteklemektedir.

Bilginin aktif olarak birey tarafından kurulduğu kabulüne dayanan “Yapılandırmacılık ” yaklaşımı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de oldukça ilgi görmektedir. Bu çağdaş eğitim anlayışında öğretmenin rolü değişmekte, öğretmen öğreten konumundan çıkıp; öğrencileri ile öğrenen, onlara rehberlik eden konuma gelmiştir. Öğrenci ise pasif, kendisine verilen bilgi ile yetinen, araştırmayan, sorgulamayan, sabit düşüncelere sahip özelliklerden sıyrılıp; aktif, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, kendi kararlarını kendisinin verdiği bir öğrenci görünümüne kavuşmuştur. Saban (2005:167) yapısalcı kuramın, öğrencilere birtakım temel bilgilerin aktarılması görüşünü inkâr etmediğini ama eğitimde bireylerin daha çok düşünmesi gerektiğini, kendi öğrenmelerinden asıl kendilerinin sorumlu olduğunu ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerinin gerekli olduğunu söylemektedir. Ve bu kuramın temelinde bireyin başkalarından bilgiyi almak yerine kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiğinin yattığını ve bu durumun da bilginin doğasının bir gereği olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde yapılandırmacılık, birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefî akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; “bilgi”, “bilginin doğası”, “nasıl bildiğimiz”, “bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu”, “bu sürecin nelerden etkilendiği” gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel

oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2005:60). Bu yaklaşıma göre birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve yaşantılarından yararlanarak bilgiyi yorumlayabilen, problemlere çözüm yolları geliştirebilen ve bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilendir (Güven, 2005:251). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre sürdürülen bir derste, öğretmen derse katılımı artırmak için öğrencilere yardımcı olmalı, zihinlerindeki bilgileri yeni bilgilerle birleştirmelerini sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ederek yol göstermeli, onu cesaretlendirmeli, eleştirel düşünmeye teşvik etmeli ve öğrencinin analiz-sentez yapabilme yeteneği kazanmasını sağlamalıdır (Şahin, 2007:465).

Alanda konuyla ilgili meydana gelen gelişmeler takip edilerek, öğrencilerin anlayabileceği, ilgi çekici, zevkli, kalıcı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulabilir. Öğretim programları bulunduğu çağın özelliklerini yansıtmalıdır. Eğitimde model durumunda olan ülkeler, gelişen teknik ve teknolojiye bağlı olarak öğretim programlarını düzenlemektedirler. Çünkü çağdaş toplumlarda, çağın ihtiyacı olan insan tipinin yetiştirilmesine eğitim kurumları aracılık etmektedir. Çağdaş ülkelerin programlarını belli bir süre geçtikten sonra yeniledikleri görülür. Yenilemeye neden olan başlıca unsurlar arasında, bilimdeki güncellenmeler, gelişmeler ve yeni bilgilerin üretilmesi, toplumsal değişim ve gelişim, eğitim ve öğretim anlayışında ki evrensel değişimler gösterilebilir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim uygulamalarında farklılaşmalar yaşanmış ve davranışçılık kuramından yapılandırmacılık kuramına geçiş yaşanmıştır. Açıkgöz (2005:67) yapılandırmacılığın gelişimine ve ana düşüncelerine bakıldığında, öğrenme-öğretme süreçlerinde köklü değişikliklere gidilmesi gerektiğini söylemektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilerek Ağustos 2004 tarihli Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve 2004–2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programlarında köklü bir değişikliğe giderek 2004 yılındaki pilot uygulamaların ardından yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programını 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya koymuştur. İlköğretim okullarının 1. ve 2. kademesinde okutulan tüm ders programları, hedef ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve programın felsefesi yenilerek programın çağın gerekleri ve bireyin ihtiyaçları ile örtüşmesi için değiştirilmiştir (Kartallıoğlu, 2005).

Türk Eğitim Sistemi, yapı olarak incelendiğinde; birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının, örgün eğitimin ilköğretim kademesinde yer aldığı

görülmektedir. Kırsal yerleşimlerde ilköğretim hizmeti vermek amacıyla, birleştirilmiş sınıflı okul modeli geliştirilmiştir. Çoğu ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de uygulanan bu sistem; bazı yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının az oluştundan, öğretmen ve derslik sayısının ihtiyaca cevap veremeyişinden, az mevcutlu yerlere müstakil sınıf açmanın ekonomik olmayışından birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulması zorunluluğu doğmuştur. 21. yüzyılda birleştirilmiş sınıfların neden hala bir zorunluluk olduğunu, Köklü (2000:31); “ülkemizin fiziki yapısı kırsal yerleşim alanlarının 1970'lere kadar şehir nüfusundan fazla olması bu uygulamayı zorunlu kılmıştır ve şimdiki yıllarda da nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin güçlüğü nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuş ve birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır” diye belirtmektedir. Nitekim Doğan (2000:9); “Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır ve bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar mevcut olup, AB ülkelerinin de hemen hepsinde; ABD, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır” diye belirtmiştir. 2009-2010 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre ülkemizde 33.309 ilköğretim okulu bulunmaktadır ve bu okullardan 11.348'inde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2010b).

Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklar aynı ortamda bulunmaktadır. Mesela 5 sınıfın bir arada okutulduğu düşünüldüğünde, 7 ile 12 yaşındaki iki çocuğunda aynı ortamda ders işledikleri görülecektir. Bu durum öğrencileri her yönden etkileyebilir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde ise birden çok programı, müstakil sınıf okutan bir öğretmenle aynı sürede bitirme şansı pek de mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla öğretim programının öngördüğü davranış değişikliklerinin oluşturulması zorlaşabilecektir.

Normal öğretimin yapıldığı bir sınıftaki öğretim ile birleştirilmiş sınıf öğretimi arasındaki en belirgin fark; öğretim biçiminin farklı olmasıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler ders saatlerinin büyük bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirmek zorundadırlar. Çünkü dersler, mihver (öğretmenle işlenmesi zorunlu olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Teknoloji dersleri) derslerin dışında, bir grupla

öğretmenli işlenirken diğer gruplarla ödevli işlenmek durumundadır. Birleştirilmiş sınıflı okullardaki ders araç ve gereçlerinin eksikliği, kullanım açısından yetersizlikleri ve sınıfların müstakil olmayışı köy okullarımızdaki verimsizliğin nedenleri arasında sayılabilir.

İlköğretim okullarının 1. kademesinde yer alan birleştirilmiş sınıflar ile normal sınıflarda uygulanması beklenen program aynıdır. Ama bu sınıfların, yapı yönünden incelendiğinde müstakil sınıflarla aynı şartlara sahip olmadığı görülebilir. Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programı, şehirlerde müstakil sınıflara uygulanmaya çalışılırken, birleştirilmiş sınıflarda aynı ders saatinde birden fazla sınıfa uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları; yapısı, programın uygulanması, idari işleri ve öğretim farkı gibi özellikleriyle şehirdeki okullardan ayrılmaktadır. Bu gibi özellikler birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin işini sınıf yönetimi ve planlama açısından biraz daha zorlaştırmaktadır (Abay, 2006).

Bireyin en temel haklarından olan eğitim hakkının tüm ülke genelinde her birey tarafından eşit olarak alınması gerekir. Ama birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören birey bağımsız sınıfta eğitim gören bir birey ile aynı şartlara sahip olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler, bilgiye ulaşma kolaylığı bakımından şehir merkezlerinde okuyan öğrencilere göre şansız bir durumdadır. Ve yeni programın hazırlanırken birleştirilmiş sınıfların, durumunun, ortamının, öğretim tekniğinin tam olarak göz önünde bulundurulmadığını anlayabiliyoruz. Şehirlerdeki müstakil sınıflara göre hazırlanan programın; birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının yeterliliklerini dikkate almadığını, köy şartlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremeyeceğini söyleyebiliriz. Nitekim Sınmaz (2009) “birleştirilmiş sınıf uygulamasının bağımsız sınıf uygulamasına göre bazı sınırlılıkları vardır; birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının başta araç gereç ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği olmak üzere, maddi olanaksızlıklar, programın köyün ihtiyaçlarına cevap vermemesi, programdaki hedeflere ulaşmada zaman yetersizliği, ailelerin tutumu, okul- aile işbirliği, idari işler ve birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmenlerin hizmet içi ve rehberlik sorunları; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öngördüğü bazı ilkeleri, gerçekleştirmede sıkıntılara yol açmaktadır” diyerek bu görüşü desteklemektedir. Bu durum, bazı sosyo-ekonomik ve kültürel dezavantajların da olduğu bölgelerde çok daha ağır eğitsel sorunlara neden olabilir. Örneğin anadil farklılığının getirdiği güçlükler birleştirilmiş sınıf öğretmenin

çözemeyeceği makro düzeyde bir sorundur. Tüm politika belirleyiciler tarafından bilinmesine rağmen, bu konu, Cumhuriyet tarihimiz boyunca hiçbir bilimsel araştırmaya konu olmadığı gibi, Milli Eğitim Sistemi içinde de sorun olarak görülmemektedir (Summak, 2009).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenin birinden fazla sınıfın programını aynı anda yetiştirebilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam anlamıyla hedefine ulaşması biraz güç gibi görünmektedir. Yeni ilköğretim programın hazırlanma sürecine baktığımızda, bu sınıflar için farklı bir programın geliştirilip uygulanması gerekirken ülke genelinde yaygın olan birleştirilmiş sınıfların pek de dikkate alınmadığı söylenebilir.

Hazırlanan ilköğretim programı çağdaş gelişmeler ışığında yenilenmiştir. Yenilenen programın, alt yapısı tamamlanmış ve teknolojik yönden donanımlı okullar için uygulanabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Şehirlerdeki okullarımızda bile bu alt yapı ve teknolojik donanımlar pek yeterli değil gibi görünürken, birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarımızda bu donanımların olduğunu söyleyemeyiz. Sınmaz (2009) “yeni ilköğretim programı, öngördüğü öğrenme ortamı, gerekli olan eğitim teknolojileri ve materyalleri, öğrencilerden beklediği araştırma ve inceleme imkânları ve öğrenci düzeyi ile her açıdan donanımlı ve gelişmiş okullara yönelik hazırlanmış gibi görünmektedir. Ancak Türkiye’nin çoğu köy, kasaba ve gecekondu okulları, en temel hizmet ve gereksinimlerden bile yoksundur. Yeni programın, birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda açıklamalar belirsizdir. Yeni programlar hazırlanırken ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının göz önünde tutulması gerekmektedir. Çünkü bir okulun sahip olduğu, donanım, araç- gereç ve fiziki özellikleri öğretim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir.” diyerek bu görüşü desteklemektedir. Yenilenen program herkese birçok sorumluluklar yüklemektedir. En başta okulun fiziki yönden çok boyutlu bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, müzik odası, resim salonu, konferans salonu gibi olanaklarının mevcut olması, derslerin verimli geçmesini sağlayacak olan ısı, aydınlık, sağlamlık gibi bağımsız değişkenlerin kontrol edilebilir durumda olması gerekir. Acaba bu saymış olduğumuz şartlar köyde bulunan okullarda ne kadar yeterli durumdadır? Diğer yönden öğretmenlerin sorumluluğu yeni programla biraz daha artmıştır. Çünkü öğretmen bilgiyi aktaran konumundan çıkmış bilginin keşfedilmesine rehberlik eden konumuna geçmiştir. İş birlikli öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilerin projeler yapmasını sağlayarak yeni şeyler

üretmelerine ön ayak olmalarını sağlamak öğretmenlerin görevi olmuştur. Öğretmenliğin yanında idari görevi de üstlenen köydeki birleştirilmiş sınıf öğretmeni acaba bunu gerçekleştirebilecek mi? Şehirdeki tek bir sınıfla ilgilenen bir öğretmenle, birden fazla sınıfı aynı ortamda okutup, ayrı ayrı programlarını yetiştirmek gerçekçi bir hedef mi? Yeni programla gelen proje ve performans ödevleri için köy ortamları yeterli potansiyele sahip mi? Diğer taraftan yeni programın aileleri de eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğü ve onlara da bir takım sorumluluklar yüklediği bilinmektedir. Acaba köydeki öğrenci velileri yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip mi ve eğitim-öğretim sürecine yeteri kadar katılabiliyor mu? İşte bunlar gibi birleştirilmiş sınıfların birçok problemlerinin bulunması bizim bu araştırmayı yapmamıza neden olmuştur. Bu araştırma ile değişen yeni ilköğretim programının uygulayıcısı konumunda olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ulaşmak amaçlanmış ve onların bu süreçte hangi sorunlarla baş etmeye çalıştıkları gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sayesinde birleştirilmiş sınıflı köy okullarının var olan problemlerini birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tespitiyle gün yüzüne çıkarmak istenilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI

Bu araştırmada cevaplanmaya çalışılacak temel problem şudur;

Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMADA CEVAP ARANACAK ALT PROBLEMLER

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

2. Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında;

- a) cinsiyet
- b) görev türü
- c) sınıf birleştirilme şekli
- d) öğrenci mevcudu
- e) okuldaki toplam öğretmen sayısı
- f) birleştirilmiş sınıf kıdemi

- g) okulunda internet bağlantısı olma durumu
- h) ikamet durumu değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma ile ülkemizde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bilindiği gibi yeni ilköğretim programı şehirlerde müstakil sınıflarda uygulanırken, birleştirilmiş sınıflarda ise aynı ders saatinde birden fazla sınıfa uygulanmaktadır. Şehirdeki okullara nazaran köydeki birleştirilmiş sınıflı okulların imkânları çoğu yönden kısıtlıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci seviyelerinin çok düşük olması, programın yürütülmesi için gerekli olan alt yapının yeterli olmaması, öğretmenlerin aynı zamanda yöneticilik görevini de üstlenmiş olmaları ve aynı ders saati içerisinde bir grupla öğretmenli işlenirken diğer gruplarla ödevli olarak derslerin sürdürülme zorunluluğu birçok sorunu da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğin belirlenmesi araştırmanın odak noktasıdır. Bu noktada çalışmamızın amacı birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurarak durum tespiti yapmaktır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretimini etkileyen değişkenler olan; eğitim programı, eğitim ortamı, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve rehberlik-aile boyutlarının yeterlilik derecelerini öğretmen görüşlerine göre belirleyip programın, mikro düzeyde işleyişi ile ilgili alanda kullanılabilir veriler oluşturmaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yurdumuzun köy ilköğretim okullarında; öğrenci sayısının azlığı, derslik sayısının yetersizliğinden dolayı birden fazla sınıf birleştirilerek bir öğretmen tarafından öğretim yapılmaktadır. Bu durum sonucunda eğitimin niteliğinde ciddi eksiklikler meydana gelebilir. Bireylerin nitelikli bir eğitim alabilmeleri için bulunduğu ortama uygun öğretim programlarının geliştirilmesi, uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekir (Sınmaz, 2009). Ama köydeki ilköğretim okullarına baktığımızda birçok yönden eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu yönden birleştirilmiş sınıf uygulaması yeni ilköğretim programının uygulanması açısından birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Hazırlanan eğitim programlarının

uygulanmasından öğretmen sorumludur. Yetersizliklerden veya uygulamadan doğan sorunları yaşayan, bunun sonucunda da yanlışlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmenlere sorulmuş olması da araştırmamızın önemini artırmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin ortaya çıkardığı olumsuzluklar, yapılacak bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı olarak en az düzeye indirilebilir. Bunun için de köydeki birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları, her yönden ele alınarak araştırılıp incelenmeli, sorunları ortaya çıkarılmalı, çözüm önerileri geliştirilmelidir. Çalışmamızda da programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilerek, birleştirilmiş sınıflardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha da nitelikli hale getirilebileceği düşünülmektedir.

1.6. SAYILTILAR

1. Uygulamaya katılan öğretmenler, hazırlanan anketi içten ve gerçek durumları yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

2. Veri toplama araç ve yöntemleri araştırma amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerliliğe ve güvenilirliğe sahiptir.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, birleştirilmiş sınıf öğretmen algılarına dayalı olarak birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde, veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.

2. Araştırma Kilis iline bağlı birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görevli birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

3. Bu araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Bağımsız (Müstakil) Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeylerine göre her sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

Birleştirilmiş Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

1.9. KISALTMALAR

- M. E. B.** : Milli Eğitim Bakanlığı
T.T.K.B. : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
SPSS : Statical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
bkz. : Bakınız
akt. : Aktaran
vd. : ve diğerleri

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde “birleştirilmiş sınıflar” ve “yeni ilköğretim programı” ile ilgili kuramsal bilgilere, konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalara yer verilecektir.

2.1. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM

2.1.1 Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak öğretime, “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denir (Binbaşıoğlu, 1999:1). Birleştirilmiş sınıflar kırsal alanlarda, küçük ve az nüfuslu ilçe ve kenar mahallelerde görülür.

Her sınıf düzeyinde öğrenci nüfusunun az olduğu bölge okullarında; tüm sınıflar için sadece bir veya iki öğretmen bulunabilir (Little, 2006:19). Birleştirilmiş sınıflı okullar, kırsal alandaki köy, mahalle ve mezraların okul ihtiyacını karşılamak için açılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okulu ise, Doğan (2000) “Kırsal yerleşim birimlerindeki zorunlu eğitim çağına gelmiş çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla düzenlenmiş, bünyesinde birleştirilmiş sınıf bulunan okullardır” şeklinde ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf kavramı Çınar (2004) tarafından: “Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır” şeklinde ifade edilmektedir. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin farklı gelişim oranlarıyla başa çıkmak için farklı beceri ve yaşa sahip öğrencilerin bir araya getirildiği alternatif bir pedagojik yaklaşımdır (Abay, 2007). Bu yaklaşımın dezavantajlarının yanında az da olsa bazı

avantajlarının olduğunu söyleyen Mcewan; işbirlikçi öğrenme ve akran danışmanlığı; öğrencide bağımsızlık duygusunu, liderlik becerilerini, özsaygıyı ve entelektüel gelişimi destekler ve öğretmenler bu okullarda bir yıldan fazla kaldıklarından öğrencileri daha iyi tanır ve onları demir gibi işleyebilirler diye belirtmektedir (Mcewan, 1998).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı sınıflardaki öğrenciler birbirleriyle etkileşim ve iletişim içerisindedirler. Farklı gelişim ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrenciler aynı mekânda, düzeylerine uygun öğrenme-öğretme yaşantıları geçirmektedir. Mulryan-Kyne (2005) birleştirilmiş sınıflarda eğitimin müstakil sınıflara göre daha zor olduğu düşünülür. Bu çoğu zaman doğru olsa da, bu tarz sınıflardan daha da zor olan müstakil sınıflar mevcuttur. Örneğin, geniş ve heterojen, sınırlı kaynağa sahip müstakil sınıflardaki eğitim çok daha zor bir hale gelebilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri için en zor durumlardan biri, bu öğretmenlerin müstakil öğretmenlere tanınan süre içerisinde farklı seviyedeki öğrencileri eğitmek durumunda olmalarıdır (Akt. Mulryan-Kyne, 2007).

2.1.2. Birleştirilmiş Sınıfları Ortaya Çıkaran Nedenler

Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar birleştirilmiş sınıflı okullarda şube başına düşen öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve köy ilköğretim okullarındaki derslik sayısının yetersizliğidir. Türkiye de 11.348 birleştirilmiş sınıflı okulun 3.987’sinin tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir (MEB, 2010b). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının nedenlerini Tekişık (1989) şöyle belirtmektedir: Öğretmen ve okul ihtiyacı, öğrenci mevcudunun azlığıdır (Akt. Özben, 1997). Doğan (1995) ise bu nedenlere doğal şartları, ulaşım, göç, kaynak ve alt yapı yetersizliğini eklemektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının diğer bir nedeni de, öğretmen yetersizliğidir. Tek derslikli bir okul için 40 öğrenciye kadar 1 öğretmen kadrosu, öğrenci sayısı 41’i aşıyorsa 2 öğretmen kadrosu verilmektedir (Doğan, 2000:19).

1951 yılında köy okullarını incelemek ve çözüm önerileri bulmak amacıyla çağrılan Wofford çalışmaları sonunda sunduğu raporda “sınıf sistemi” yerine “grup sistemini” önermiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. 3. sınıfları bir, 4. 5. sınıfları da ayrı bir grup altında birleştirerek, her grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır (Binbaşıoğlu, 1999:2). Kırsal alanda yaşayan halk,

çocuklarının aileleri yanında ve yaşadıkları yerlerde okumasını arzu etmektedir. Yatılı ve pansiyonlu okullar yerine birleştirilmiş sınıflı okulları tercih etmektedirler. Bu nedenle kırsal alanda yaşayan zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak için birleştirilmiş sınıflı okullar açılmıştır.

Köklü (2000:31)'ye göre ülkemizin fiziki yapısı kırsal yerleşim alanlarının 1970'lere kadar şehir nüfusundan fazla olması bu uygulamayı zorunlu kılmıştır. Nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin güçlüğü nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğuruyor. Ülkemizde bu tür sınıflar köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullara alternatif olarak, taşınabilir ilköğretim okullarının yaygınlaştırılması, birleştirilmiş sınıflı okulların sayısını az da olsa düşürmüştür. Nitekim bazı köy okulları kapanarak, öğrencilerin taşıma merkezlerinde müstakil sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmıştır (Yıldız, 2009).

2.1.2.1. Türkiye de ve dünya da birleştirilmiş sınıf uygulamaları

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim sadece Türkiye'de değil dünyanın hemen her yerinde rastlanan bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınırlılıkları ve yararları üzerine dünya genelinde araştırmalar yapılmış, bu yöntem kimi yerlerde özellikle tercih edilen bir uygulama olurken kimi bölgelerde ise birleştirilmiş sınıflara farklı seçenekler aranmıştır (Bayar, 2009).

Türkiye, yeryüzü şekilleri bakımından engebeli bir yapıya sahiptir. Dağlık ve ormanlık olan yerleşim birimlerine fazla derslikli okullar yapmak ve öğretmen atamak ekonomik olarak büyük külfet getirmektedir. Doğal yapısı elverişli olmayan bu gibi yerleşim birimlerine bir ya da iki derslikli okullar açılmaktadır. Doğan (2000:9) "Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır diye belirtmektedir." AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2005a:61).

Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre ülkemizde 33.309 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 11.348'inde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. 2009-2010 öğretim yılı ilköğretim okulu öğrenci sayısı ise 10.526.695

olup bu öğrencilerden 349.202 tanesi birleştirilmiş sınıflı okullarda okumaktadır. İstatistiklere göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında toplam 485.677 öğretmen görev yapmaktadır ve bu öğretmenlerden 18.827'si birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışmaktadır (MEB, 2010b). Aşağıdaki tablo incelendiğinde en fazla birleştirilmiş sınıflı okulun ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencinin en fazla Doğu Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir. Bölgenin coğrafi şartlarının elverişsiz olması ve yerleşimlerin dağınık olması buna sebep olmuş olabilir. Nitekim Doğan (2000:9) birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle, buldukları ülkenin kırsal alanına ilköğretim hizmeti vermektedir. Kırsal alandaki yerleşim merkezleri küçük, dağınık ve az nüfuslu olduklarından, oradaki öğrenci kapasitesine, birleştirilmiş sınıflı okullar cevap vermektedir diye belirtmektedir. En az birleştirilmiş sınıflı okulun ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencinin en az olduğu bölge ise Marmara bölgesi olarak dikkat çekmektedir. 2009 - 2010 eğitim - öğretim yılı mevcut birleştirilmiş sınıflı okul türleri ile öğretmen ve öğrenci sayıları bölgesel olarak aşağıda Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1.: Aralık 2010 tarihi itibarıyla birleştirilmiş sınıf türlerine göre öğretmen ve öğrenci sayıları*

Bölgeler	Birleştirilmiş Sınıflı Okul Sayısı	Birleştirilmiş Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayısı	Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Öğretmen Sayısı	2 Sınıf Bir arada Öğrenci Sayısı	3 Sınıf Bir arada Öğrenci Sayısı	4 Sınıf Bir arada Öğrenci Sayısı	5 Sınıf Bir arada Öğrenci Sayısı
TÜRKİYE	11.348	349.202	18.827	153.612	114.660	9.712	71.218
MARMARA BÖLGESİ	516	12.570	889	5.446	6.515	50	559
İÇ ANADOLU BÖLGESİ	1.256	33.908	2.327	12.749	11.350	1.235	8.574
EGE BÖLGESİ	1.066	26.053	1.764	10.081	14.453	195	1.324
AKDENİZ BÖLGESİ	1.117	31.043	1.830	13.211	10.920	798	6.114
KARADENİZ BÖLGESİ	1.855	47.803	3.271	17.277	16.608	1.736	12.182
DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	2.968	100.597	4.300	51.569	25.291	3.293	20.444
GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ	2.570	97.228	4.446	43.279	29.523	2.405	22.021

*MEB bilgi edinme sisteminden 556214 numaralı başvuruya 16.12.2010 tarihinde verilen elektronik posta yanıtı

Birleştirilmiş sınıflar, kendilerine özgü yapılanma şekilleri itibariyle bir takım eğitsel üstünlüklere ve sınırlılıklara sahiptirler. Farklı yaş seviyelerinin bir arada eğitim aldıkları bu sınıflarda, öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşulları ise bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir. Bu durumu Brunswic ve Valerien (2004) şu şekilde özetlemişlerdir: “Gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıflar genellikle kötü bir imaja sahip olduğu, bu onların eğitsel yapılarından değil, fiziksel olarak ve insan kaynakları bakımından yeterli olmamasından ve onların özel doğasına gerekli önemin verilmemesindedir.”

Türkiye’de de birleştirilmiş sınıf uygulaması bir mecburiyet ve eğitim sistemimizin aksayan bir yönü olarak görülmektedir. Öğretmen, yönetici ve aileler birleştirilmiş sınıf uygulamasının, öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Ancak, Miller (1991) 11 ülkede birleştirilmiş sınıflar hakkında yapılan bir araştırmayı nitel olarak incelemiş ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin, akademik performanslarının, sosyal ilişkilerinin ya da davranışlarının olumsuz yönde etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflar Türkiye’nin olduğu gibi dünya ülkelerinin de bir gerçeğidir ve uygulanmaya da devam edilmektedir.

2.1.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Temel Özellikleri

2.1.3.1. Öğretmenli dersler - ödevli dersler

Palanav (2007:27)’a göre; birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın aynı anda öğrenim göreceği olması sebebiyle birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinin çok iyi bir şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen konuların ele alınmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup planlama yapmalıdır. Burada öğretmenin en önemli sıkıntısı, birbirinden farklı gelişim özelliklerine sahip ve bilgi düzeyleri bakımından aralarında önemli farklar bulunan öğrencilerden oluşan birden fazla sınıfa bir arada eğitim vermek durumunda kalmasıdır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme-değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür (MEB, 2005a:62).

Öğretmenin, her sınıfa aynı anda farklı konuyu anlatma gibi bir şansı olmadığı için; öğretmen mevcut okuttuğu öğrencilerin bir çoğununu ödevli olarak çalışma yapmaya yönlendirmek, sadece bir grupta ders işlemek durumundadır. Ama asıl önemli olan ödevli olarak ders yapacak olan öğrencilerin etkili bir şekilde bu işi yapmalarını sağlamaktır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen derslerini öğretmenli ve ödevli olarak özenle planlamalıdır (Palanav, 2007:27).

Doğan (2000:181-184) da öğretmen ve öğrencilerin dersi birlikte işledikleri, konunun önemli yerlerini, konu hakkındaki ipuçlarını, anlaşılamayan kısımların tekrarını, ek alıştırmaları, deneyleri v.b etkinliklerin yürütüldüğü ders saatleri öğretmenli işlenen ders saatleridir. Bu saatlerde yapılacak etkinlikler öğretmen tarafında planlanır ve bu plan çerçevesinde dersler işlenir. Ödevli dersler ise, öğrencilerin, önceden öğrendikleri ünite ve konuların ayrıntılarını veya alt konularını, kendi kendine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri ve kapasitelerini arttırmaya çalıştıkları ders saatleridir. Ödevli ders konusunun kritik noktaları tespit edilmeli ve bu hassas noktalar ödevli çalışacak gruplara dersin başında açıklanarak gerekli ipuçları verilmelidir diye belirtmektedir.

Aynı şekilde Dalka (2006) da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları normal eğitim-öğretim yapılan sınıflara göre iki kat daha artmaktadır. Öğretmen bir gün önceden çalışma yaprakları hazırlamak ve yapacağı etkinlikleri çok iyi planlamak zorundadır. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin tümünün etkin duruma getirilmesinde, öğretmen hazırlığının çok büyük önemi vardır diye belirtmektedir.

2.1.4. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Köklü (2000:31) birleştirilmiş sınıf uygulaması, köye yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanında, Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik bir uygulamadır. Türk eğitim sisteminde ilköğretim sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu sürenin ilk beş yılına ilköğretim birinci kademe, son üç yılına ise, ilköğretim ikinci kademe denilmektedir. Bu iki kademe birbirinden farklı eğitim-öğretim özellikleri gösterir. Genel olarak birinci kademedeki sınıf öğretmenliği, ikinci kademedeki branş (dal) öğretmenliği uygulaması yapılmaktadır. Birinci kademe, birinci devre ve ikinci devre diye ayrılmaktadır. Birinci devre 1., 2. ve 3. sınıfları, ikinci devre ise 4. ve 5. sınıfları kapsamaktadır. Birinci devreye A grubu, ikinci devreye ise B grubu denir şeklinde

ifade etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen derslik ve sınıf mevcutlarına göre, bu sınıfların yönetiminde birçok olasılık kullanılır. Bunlar:

- Tek öğretmenli okullarda A ve B grubu (1.2.3.4.5. sınıf) öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur.
- İki öğretmenli okullarda, A grubu bir öğretmen, B grubu da bir öğretmen tarafından okutulur. A grubundaki öğrenci mevcudu B grubundaki öğrencilerden fazla ise 3. sınıf öğrencileri B grubu tarafından okutulabilir.
- Üç öğretmenli okullarda, A grubundaki 1. sınıf öğrencileri bir öğretmen, 2.ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen, 4.ve 5. sınıf öğrencileri bir öğretmen tarafından okutulur.
- Dört öğretmenli okullarda 1.4.5. sınıflar bağımsız olur diğer sınıflar (2. ve 3.sınıflar) öğrenci mevcutlarına göre birleştirilir. Burada öğrenci ve sınıf mevcuduna göre hareket edilerek sadece iki sınıf birleştirilir, diğer sınıflar bağımsız olur.
- Yörenin özelliğine göre B grubu öğrencileri fazla ise taşınmalı eğitim kapsamına alınabilir.
- A ve B grubu toplamı normalin çok üstündeyse öğretmenin rızasıyla ikili öğretime geçilir.
- Aday veya vekil öğretmene imkanlar ölçüsünde B grubu verilir (Akdoğan, 2007:13).

Tablo 2.2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıfların oluşturulma biçimleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1	(1 + 2 + 3 + 4 + 5)				
2	2	(1 + 2 + 3)			(4 + 5)	
2*	2	(1 + 2)		(3 + 4 + 5)		
3	3	(1)	(2 + 3)		(4 + 5)	
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4**	4	(1)	(2)	(3)	(4 + 5)	

(*) A grubu öğrencilerinin sayısı çok kalabalık olduğu durumlarda, 3. yıl öğrencileri B grubuna dahil edilebilir.

(**) 2. ve 3. yıl öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2. ve 3. yıl öğrencileri bağımsız, 4. ve 5. yıl öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur (Akt: Şahin, 2007:15).

Görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıflarda yönetim ve derslerin işlenişi sınıflara göre farklılaşmaktadır. Bu tür okullarda ünitelerin işlenişinde de birtakım farklılıklar söz konusudur. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili göz önünde bulundurulması gereken hususlar şöyledir:

1. Öğretmen 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin birleştirilmesinden meydana gelen A grubu Hayat Bilgisi ünitelerini, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin birleşmesinden meydana gelen B grubu Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji ünitelerini tek bir grup olarak ele almalıdır.

2. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ünitelerinden her ders içinde birbiriyle bağlantılı olan üniteleri birleştirerek işleyebilirler. Böylece ders eşitleri azalarak, öğretmenin işi büyük ölçüde kolaylaşacaktır.

3. A grubunda Hayat Bilgisi derslerinde 1., 2. ve 3. sınıf üniteleri birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinde üç yılda işlenecek üniteler; birinci yıl, ikinci yıl ve üçüncü yıl olmak üzere zorluk bakımından birbirine eşit olarak üç bölümde gösterilmiştir. Bu ünite bölümleri münavebe suretiyle işlenmelidir. Örneğin; bir ünite bölümü birinci yılda, ikinci bir ünite bölümü ikinci yılda, öteki ünite bölümü de üçüncü yılda ele alınmalıdır. Uygulama dönerli olarak devam edecektir (Abay, 2006:12).

Abay (2007)'ın da belirttiği gibi birleştirilmiş sınıflarda sadece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin verilmesinde öğretmenli ve ödevli ders ayrımı yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda eğitimi bir nebze olsun kolaylaştırmak için bu dersler her yıl değişimli olarak işlenmektedir. A grubunu okutan öğretmen 1. 2. ve 3. sınıflarla belirlenen yıla göre hangi sınıfın programının uygulanması isteniyorsa onu uygulamaktadır. 1. sınıfın Hayat Bilgisi programının uygulanması gerekiyorsa 2. ve 3. sınıflarla birlikte 1. sınıf programı işlenmektedir. Bu işlem sırayla devam etmektedir. Sonraki yıl 2. sınıfın, daha sonraki yıl ise 3. sınıfın Hayat Bilgisi programı uygulanmaktadır. Bu durum B grubunda da aynıdır. İlk yıl 4. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı, ikinci yıl 5. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı uygulanmaktadır (s.14).

2.1.5. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Abay, 2006:8).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. 5 sınıfı bir

arada okutan öğretmen aynı zaman da müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000-2001 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıfı(bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, 5 sınıfı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının farklılığı tartışılmaz (Köksal, 2009:17). Tekişik (1984); birleştirilmiş sınıflı okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin en önemli sorunu bir dershanede öğretmen karşısında beş sınıfın bulunması ve öğretmen bir günün beş saatlik süresi içinde 25 ders konusu işleme zorunluluğudur. Bu durum köy okullarındaki başarısızlığın başlıca nedeni olmuştur (Akt. Özben, 1997). Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler genelde kendi sınıf programı ve sınıf seviyelerine ait ders kitaplarıyla çalışırlar. Buna göre, bu sınıflardaki öğretmenler tek sınıflı öğretmenlerle aynı zaman süreci içinde farklı seviye gruplarına aynı programı öğrencilere öğretmek durumundadır (Mulryan-Kyne, 2007).

2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Karaman, 2006:40). Yine dersin işleniş sırasında ödevli ve öğretmenli çalışan iki grup öğrenci vardır. Öğretmenler ödevli çalışacak grubu derse başlarken ödevlendirmek ve dersin son aşamasında yaptıkları çalışmalarını değerlendirmek için süre harcamaktadırlar. 40 dakika işlenen dersin süresinin öğretmenli çalışacak grupta azalması dezavantaj olarak belirtilebilir (Yıldırım, 2008:21). Dolayısıyla ilköğretim programının tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir (Köksal 2009:18).
3. Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Köklü, 2000:34). Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili yeterince rehberlik yapılmayabilir (Erdem, 2006:16).
4. Kimi birleştirilmiş sınıflı okullarda araç-gereç ve bilgisayar donanımı bulunmamakta, okulun bina işleri, bakım ve onarımı öğretmenin sorumluluğundadır (Doğan, 2000:240). Öğretmenliğin yanında idari işleri de aynı anda yürütmenin zorluğu, ailenin okula ilgisizliği, mesleki yalnızlık, doyumsuzluk ve çevreden yardım alamama birleştirilmiş sınıf öğretmenini sıkıntıya sokmaktadır.

5. Okul çevresinin okula karşı duyarsızlıkları bulunabilir. Ailelerin kültürel düzeyi düşük olduğu için, çocuğa evde yardım edecek, yol gösterecek ve ilgilenecek birileri olmaz. Ailenin kültürel gelişmişliği, okul öncesinde olduğu gibi, okul döneminde de çocuklara yansımakta ve sirayet etmektedir (Doğan, 2000:243).
6. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okulun boya ve badana işleri, çatının, kapıların ve pencerelerin bakımı ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun yakacak ihtiyacı, bacaların temizliği gibi problemlerle uğraşmak ve bunları çözüme kavuşturmak zorundadır. Doğan (2000:240) da “birleştirilmiş sınıfların çoğunda yardımcı hizmetli, köylü veya vatandaş imkânlarıyla tutulmuş özel temizlik işçisi bulunmaz. Okul binasının tadilatı, onarımı, boyası, badanası ve boyası her yeni öğretim yılının başında öğretmen, öğrenciler ve köy halkı tarafından yapılır” diyerek bu görüşü desteklemiştir.
7. Özellikle bu okulların mali açıdan kaynaklarının çok kısıtlı olması ayrı bir sorundur. Bu okullara 222 sayılı kanunla köy bütçesinden en az %10 oranında bir ödeneğin ayrılması öngörülmektedir (Özben, 1997). Fakat Başaran’ın (1993) belirttiği gibi, okullar çoğu kez bu ödeneği alamamakta ya da köy yönetimi ile okul müdürü arasında ilişki boşluğu ortaya çıkmaktadır (Akt. Özben, 1997).
8. Geçim kaynağı toprağa ve hayvancılığa bağlı olan kırsal alandaki aileler, ilköğretim çağındaki çocukların işgücünden yararlanır ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula düzenli devam etmeyişleri, onların derslerde ve okul çalışmalarında geri kalmalarına sebep olur (Doğan, 2000:241).
9. İl ve İlçe merkezlerine çok uzak olan birleştirilmiş sınıflı okullarda resmi yazı ve belgelerin gönderilmesi ve getirilmesi büyük bir sorundur (Doğan, 2000:237). Hava ve yol şartlarının imkânsızlığı nedeniyle, idari görevi üstlenen müdür yetkili öğretmenler, evrak ve belgeleri zamanında ilgili birime göndermekte sıkıntı yaşarlar (Abay, 2006:19).
10. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez (Abay, 2006:20). Mıhçı (1983:13) da “şehir okulları için ayrı, köy okulları için ayrı program olması, şehirlerle kırsal kesim arasındaki farklı yapıdan kaynaklanmaktadır” demektedir.

2.2. ÜLKEMİZDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI VE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMLARI

Araştırmamızın konusu olan yeni ilköğretim programını incelemeye başlamadan önce, Türkiye de Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan eğitim programlarına ve eğitim konusundaki gelişmelere değinilecektir. 2004 yılındaki yapılandırmacılık temele alınarak geliştirilmiş yeni ilköğretim programının geliştirilene kadar ülkemizde ne gibi program değişiklikleri olmuş ve hangi felsefi akımdan veya eğitim kuramlarından yararlandığını göreceğiz. Geçmiş eğitim programlarını bilmemiz, araştırmamızın konusu olan yeni ilköğretim programının bu hale gelene kadar hangi aşama ve değişimlerden geçerek son halini aldığını görmemizi sağlayacağından dolayı önemlidir.

2.2.1. Eğitim (Öğretim) Programı

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik yönde davranış değiştirme sürecidir (Küçüktepe, 2004:153). Eğitim, kişilik geliştirmede bir çevre etkenidir (Büyükalın, 2006:4).

Eğitim bireylere sistemli ve planlı bir sürecin sonucunda verilebilir. Bu sürece yön verebilmek için eğitimcilerin bir yol haritasına ihtiyacı olacaktır. İşte bu yol haritasına ise programı diyoruz. Program, hedeflere ulaşmak için yapılan etkinliklerin düzenlendiği süreçtir (Oktaylar, 2007:425).

Oliva (1988:4); “eğitim programı” kavramını incelediğimiz zaman, bu kavramın M.Ö. I.yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlandığını ifade etmiştir (Akt. Demirel, 2007:1). Eğitim programı öğrencilerin belirlenmiş olan hedef-davranışları kazanmalarını sağlayacak stratejileri düzenleyen faaliyet planları ve yazılı dokümanlardır, bir dersin okulda veya okul dışındaki öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerin düzenlendiği yapıdır (Oktaylar, 2007:425). Kısaca, eğitim programı içinde öğrencilere var olan bilginin nasıl, ne şekilde aktarılacağını, kullanılacak materyalin ne olacağı, zamanlaması, hedefe ulaşabilirlik düzeyinin tespiti için yapılan programa öğretim programı diyebiliriz. Bu programlar eğitim-öğretim faaliyetlerini rastlantılardan kurtarır ve sistemli çalışmalara dönüştürür.

Aşağıda; ülkemizde cumhuriyetin kurulmasından bu yana uygulanan eğitim programları ve bu programlar üzerinde yapılan değişikliklerden bahsedilecektir. Bu sayede araştırmamızın konusu olan 2004 yılında değiştirilen yeni ilköğretim

programının Cumhuriyetin kurulmasından bu yana son halini alana kadar Türkiye de program anlamında hangi değişikliklerin olduğunu göreceğiz. Bu program değişikliklerini hiyerarşik sırada sunmak da araştırma konusu olan yeni ilköğretim programının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

2.2.2. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye de Uygulanan Eğitim Programları

Cumhuriyet döneminde, ilköğretimin üzerinde çok durulmuştur. Çünkü ilköğretim inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (Akyüz, 2007:349).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1920'lerde eğitim; ulusun ve devletin temeli olarak görülmüş, aynı zamanda Tevhidi Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitim devletin gözetimi ve denetimine girmiştir. Böylece yabancı dilde eğitim veren azınlık okullarından dini eğitim veren okullara kadar tüm farklı eğitim kurumları ortadan kaldırılarak eğitim-öğretim birliği sağlanmış ve bu farklı okullar tek çatı altında toplanmış, Milli Eğitim Bakanlığı bu merkezi görevi üstlenmiştir. 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitimi ile ilgili temel yapısı oluşmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu halen 1982 Anayasa'sının 174. maddesi tarafından korunmaktadır (Çeken, 2006:47).

Cumhuriyetin ilanından sonra Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almıştır. Atatürk öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir. Cumhuriyetle birlikte eğitimde büyük bir yenileşme başlatılmıştır. Atatürk tarafından I., II. ve III. Heyet-i İlmiye Kongreleri toplanarak eğitim, cumhuriyetin istediği insan tipinin yetiştirilmesinde bir araç olarak görülmüştür. Akyüz (2007:411)'ün de belirttiği gibi cumhuriyet döneminde eğitimde yenileşme, çağdaşlaşma'nın önemli bir aracı ve alanı olarak düşünülmüş ve bazı Avrupa ülkelerinin eğitimleri ve eğitimcileri tanınmaya, bunlardan faydalanılmaya çalışılmıştır. Bu tanıtılma, gerek çeviriler, gerek yurtdışına gönderilen eğitimciler tarafından yapılmıştır. Böylece Avrupa'da ortaya çıkan çocuktan hareket, iş okulu, üretim okulu gibi eğitim akımlarının Türkiye'de savunucuları olmuş, bazı uygulamalara da gidilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2004 olmak üzere belli başlı altı program uygulamaya konmuştur. 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları tek çatı altında toplanmıştır. M.E.B. bünyesinde toplanan eğitim-öğretim kurumlarının

programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. 22 Mart 1926'da "Maarif Teşkilâtı Kanunu" ile eğitim öğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir.

1924 programı yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı ile birlikte içinde bulunulan şartlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda "1924 İlk Mektep Müfredatı" adı altında hazırlanmıştır. Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı, çok az sayıda bazı derslerin konulması ve değiştirilmesi ile bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay vd., 2000:35). 1924 programının hazırlanmasında ve uygulanmasında Maarif Misak-ı'nın yönlendirici etkisinin kesin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan Maarif Misak-ı'nın Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan "1924 İlkokul Programı"nın genel amaçları olduğu ya da bu program üzerinde genel amaçlar gibi yönlendirici etkisinin bulunduğu söylenebilir (Çelenk, 2000:34). Pilot özelliği olan bu program iki yıl uygulamada kalmıştır (Abay, 2006:21).

Türkiye Cumhuriyeti devleti'nin kurulmasından kısa bir süre sonra, eğitim alanında yapılan ilk çalışma, 1924 yılında çıkarılan, tüm öğretim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplayan ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler içeren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. 1924 yılında Amerikalı Prof. John Dewey, eğitim-öğretim sistemini incelemek üzere Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey, her dereceden okulları ziyaret etmiş ve eğitimcilerimizle görüşmüştür. Tekliflerini bir rapor halinde bakanlığa sunmuştur (Abay, 2006:21).

1924 yılında hazırlanan bu ilkokul programı, 1926 ilkokul programı için bir basamak niteliği teşkil etmektedir. 1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köy şartlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak şartıyla, "Köy Mektepleri, Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur. 1926 tarihli İlkokul Programı, öğretimde "toplu tedris" ilkesini getirmiştir (Akyüz, 2007:346).

Köy okulları program çalışmaları için 1936'da eğitimci kılavuzları geliştirilerek yürürlüğe konulmuştur. 1936'da dönemin şartları ve günün ihtiyaçları yeniden gözden geçirilmiş ve program değişikliğine gidilmiştir. Bu programda ilk olarak "Ulusal Eğitim" ilkelerine yer verilmiş daha sonra da "İlkokul Eğitim ve Öğretim" ilkelerinden bahsedilmiştir. 1939 yılında "Köy İlkokul Programı Projesi" adıyla köy okulları üç yıldan beş yıla çıkartılmıştır. Bu programı uygulayacak yeni

öğretmeni yetiştirme düşüncesi ile Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulmuştur. 1947’de Köy Enstitülerine yönelik programda küçük bir değişiklik yapılmıştır (Kartallıoğlu, 2005:5).

1948 programı, 1936 programının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda hazırlanmıştır. 1948 tarihli “İlk Okul Programı” 1948-1949 öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinden itibaren uygulanmaya konulmuş ve 20 yıl süreyle uygulamada kalmıştır (Kartallıoğlu, 2005:5). 1948 programı; işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsat verilmediği, esnek olmadığı, bireysel ayrılıklara yer verilmediği şeklinde aldığı eleştirilerin yanında ek olarak “birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu” eklenmiştir (Akbaba, 2004).

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu ile mevcut programların geliştirilip değiştirilmesi zorunlu kılınmıştır. 5 Ocak 1961’de çıkarılan 222 sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunuyla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7–14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır (Erdem, 2005).

1960’lı yıllarla birlikte program geliştirme çalışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir. 1962 yılında toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, teftiş, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları Millî Eğitim Bakanlığında kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi’ne aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu 1968–1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş,

uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır (Demirel, 1992).

1968 programı 6 yıl gibi oldukça uzun sayılabilecek bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayına sunulmuş ve 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla "1968 İlkokul Programı" olarak kabul edilmiştir (Varış, 1996:36). 1968 programı; normal öğretim, ikili öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak yöntem ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla hazırlanmıştır. 1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşınması bakımından önemli olmasına rağmen; uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip, yeniden düzenlenmesi ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır (Kartallıoğlu, 2005:8).

1969-1970 eğitim öğretim yılından itibaren, birleştirilmiş sınıflı okullarda birliğin sağlanabilmesi için, A ve B gruplarında birinci yıl ünitelerinin işlenmesi ve sonraki yıllarda bunun dönüşümlü olarak devam ettirilmesi için bakanlık tarafından genelge yayınlanmıştır. Bu uygulamalar bugün de bu şekilde devam etmektedir (Palanav, 2007:28).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Millî Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. İlköğretim, beş yıllık ilk ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek "8 yıllık Temel Eğitim" adını almıştır. Böylece ilköğretimin ve zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı kanuna göre temel eğitim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Temel eğitim kurumlarının birinci ve ikinci kademeleri bağımsız okullar olarak ya da olanak ve koşullar elveriyorsa birlikte de kurulabilmektedir. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uygulamada tam anlamı ile gerçekleştirilememiştir (Gözütok, 2003).

1980'li yıllarda, program geliştirme çalışmalarının tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla, 1982 yılında bir program modeli oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak

amacıyla, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturulmuştur (Ünal vd., 2004).

Haziran 1981'de toplanan 10. Milli Eğitim Şurası'nda; "temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmelidir ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılmalıdır. Haziran 1988'deki 12. Milli Eğitim Şurası'nda; "8 yıllık zorunlu öğretim bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulamalı, 6. plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılmalıdır." Mayıs 1996'daki 15. Milli Eğitim Şurası'nda; "İlköğretim, kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmelidir." (Aydoğan, 1997). 1996 tarihinde XV. Milli Eğitim Şurasında, "Sekiz yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulaması" kararı alınmıştır. 18 Ağustos 1997 yılında da ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması kanunla gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2007:351). Bu bağlamda, 1990'lı yıllarda hazırlanan programlar, sekiz yıllık ilköğretime yönelik hazırlanmış programlardır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını daha verimli duruma getirmek için değişik dönemde çalışmalar yapılmış ve programlar hazırlanmıştır (MEB, 2005a:61).

2000–2001 öğretim yılındaki değişiklikten önce birleştirilmiş sınıfların uygulandığı ilköğretim okullarında 1. kademe birinci ve ikinci devre mihver ders programları bağımsız sınıflarinkinden farklıydı. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan söz konusu programların yerine, müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi programlarının birleştirilmiş sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır. Uygulama ile;

- a) Her kademe ve seviyedeki ilköğretim okullarında aynı programın uygulanması
- b) Eğitim ve öğretimde birliğin ve bütünlüğün sağlanması,
- c) İlköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluğunun ortadan kaldırılması,
- d) Ölçme ve değerlendirme bütünlüğünün sağlanması hedeflenmiştir (Abay, 2006:12,13).

2004 ilköğretim programında "Fen Bilgisi" dersinin adı "Fen ve Teknoloji" olarak değiştirilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılından itibaren A grubu için Hayat bilgisi 1. sınıf (1. Yıl) temaları, B grubu için Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde 4. sınıf (1. Yıl) üniteleri uygulanacaktır. Uygulama dönüşümlü olarak devam edecektir (Erdem, 2006:98).

Tablo 2.3. Birleştirilmiş sınıflar mihver dersler programı

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Programları
2005 – 2006	1. Sınıf (I. yıl)	4. Sınıf (I. yıl)
2006 – 2007	2. Sınıf (II. yıl)	5. Sınıf (II. yıl)
2007 – 2008	3. Sınıf (III. yıl)	4. Sınıf (I. yıl)
2008 – 2009	1. Sınıf (I. yıl)	5. Sınıf (II. yıl)

(Abay, 2006:13)

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenciler, okuldaki zamanlarının bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirmek durumundadırlar. Öğretmen bir grup öğrenci ile ilgilenirken, diğer bir grup kendi kendine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluktan dolayı, öğrencilerin kendi kendine çalışarak “öğrenmeyi öğrenmeleri” gerekmektedir (Yıldırım, 2008:16). Köklü (2000) de hayatta, her bireyin kendi kendine çalışması, öğrenmesi, karşılaştığı sorunları kişisel çabasıyla çözmesi ve hayatını bu biçimde sürdürmesi esastır. Okul aracılığı ile yaşama hazırlanan öğrencilere, okulda kendi kendine çalışma ve öğrenme, zamanını iyi kullanma davranışları kazandırılmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin uygulamak zorunda olduğu kendi kendine çalışma zamanı iyi planlanırsa, kayıp zaman olmaktan çok, büyük bir kazanç ve fırsat olabilir diye belirtmektedir (s.183-185).

Türk Eğitim Sistemi’nde, katı davranışçı bir eğitim anlayışından, bilginin yapılandırıldığı bir eğitim anlayışına dönüşüm yapmanın gerekliliğine inanılarak yeni bir İlköğretim Programı hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasında eğitimciler, akademisyenler, 2004–2005 yılında yurt genelindeki 120 okulda pilot uygulaması yapılan Yeni İlköğretim Programı’ndan alınan olumlu sonuçlar neticesinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında yurttaki tüm okullarda uygulamaya konulmuştur.

Dolayısıyla bu araştırmanın konusu olan, 2004’te pilot uygulaması yapılan 2005 Yeni İlköğretim Programının özellikleri önem taşımaktadır. Bu nedenle bu programın ayrıntıları ile ele alınmasında fayda görülmektedir. Yeni ilköğretim programı yapılandırmacı öğrenme kuramını referans almaktadır. Öğrenme ve öğretim sürecinde çok büyük değişikliklere gidilmiştir. Aşağıda; yeni ilköğretim programının; referans noktası, amacı, ne gibi değişiklikler getirdiği, değişen

öğretmen, öğrenci, veli rollerine ve yeni ölçme değerlendirme anlayışı gibi birçok yönüne yer verilmiştir.

2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI

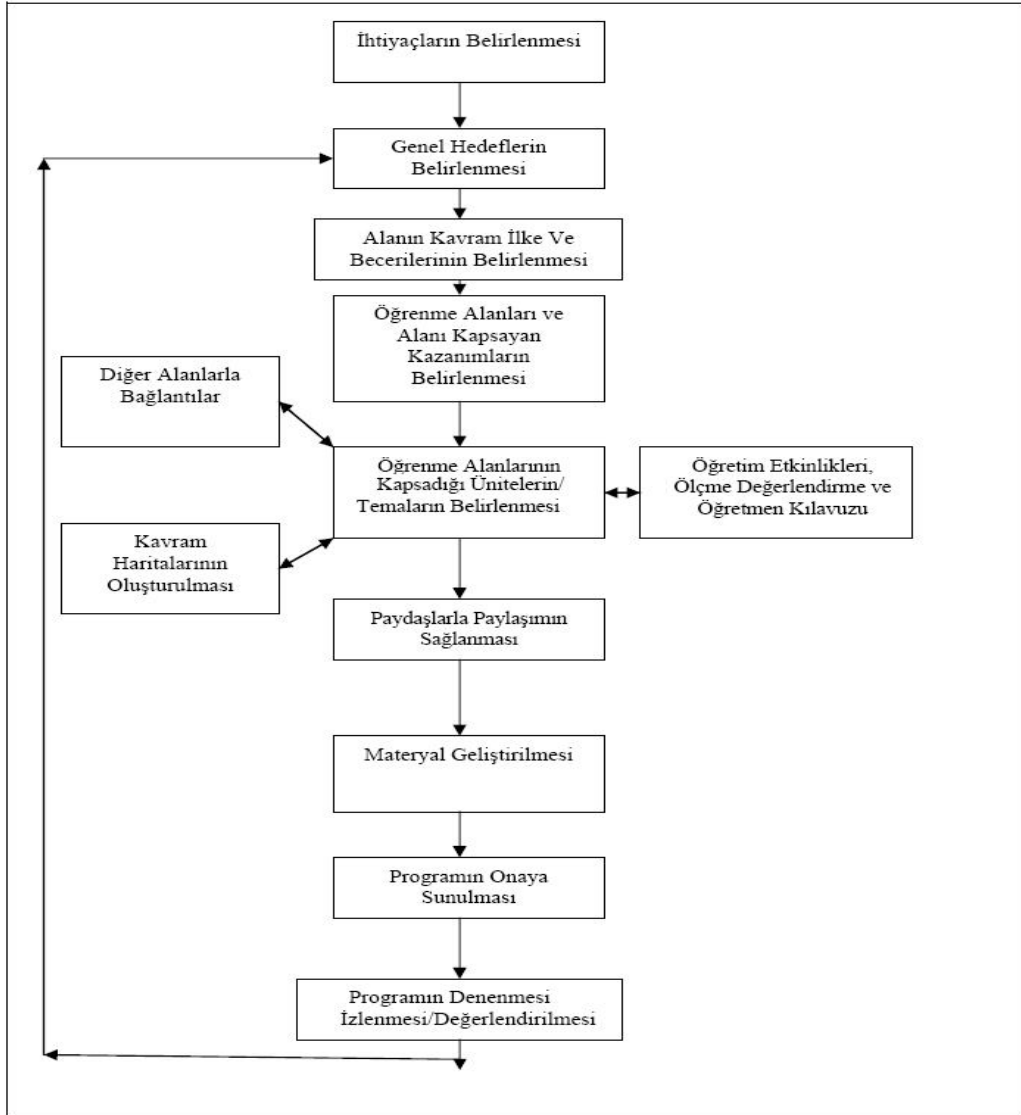
Milli eğitim sisteminde eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkili olan öge eğitim programlarıdır (Ada ve Keskinçilic, 2006:11). Eğitim programlarının en temel özelliği zaman içinde meydana gelen değişime paralel yeniden geliştirilebilir olmasıdır. Programların geliştirilmesi yalnızca eğitimcileri değil, bir bütün olarak toplumdaki her bireyi yakından etkiler; çünkü birey toplumun bir parçasıdır ve yaşamının her anında eğitimle iç içedir. Toplumlar sosyo-kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli yaşadığı için programların da bu değişimden etkilenmemesi kaçınılmazdır. Görüldüğü üzere eğitim ve öğretim programlarının önemi tartışılmazdır. Çünkü ancak bu programlar sayesinde eğitim öğretim süreci şekillendirilmekte ve hedefler, ülkenin her yerinde, öğretim kademeleri bazında gerçekleştirilmektedir.

Eğitimde program geliştirilirken ilk olarak ülkenin felsefi görüşü dikkate alınır. Bu doğrultuda eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, toplumsal gerçek göz önünde bulundurulur. Program tasarısı hazırlanırken “Ne yapmalı?”, “Neler içerikte olmalı?”, “Nasıl kullanılmalı?” ve “Nasıl değerlendirilmeli?” sorularına cevap aranır. Bu doğrultuda hazırlanan program tasarılarının konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli tasarılar göre hazırlanması gerekir. Bu tasarı yaklaşımlarına göre Amerika’da Taba, Tyler, Olivian, Sistem Yaklaşımı; Avrupa’da ise Rasyonel Planlama, Süreç Yaklaşımı, Yenilikçi Yaklaşım gibi program modelleri geliştirilmiştir (Demirel, 2007:47-66).

İlknur (2008)’un da aktarımıyla; 2004 yılında ilköğretim programlarını geliştirilmesi ve yenilenmesi amacıyla kapsamlı ve geniş bir çalışma başlatılmıştır. 2004 programları hazırlanmadan Talim Terbiye Kurulu’nca program geliştirmeye esas olan ihtiyaç belirleme çalışmalarında müfettişlerden, öğretmenlerden, öğretim üyelerinden, il milli eğitim müdürlüklerinden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmıştır. Bu amaçla yapılacak program geliştirme çalışmalarının genel nitelikleri hakkında çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleriyle toplantı yapılmıştır. Yürütülen çeşitli hazırlık çalışmalarından sonra oluşturulan taslak programlar toplantılar düzenlenerek öğretmen ve müfettişlerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak öğretim programları Yalova Hizmet İçi

Eğitim Enstitüsünde düzenlenen hizmet içi eğitim çalışması ile uygulayıcılara anlatılmıştır (http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/çalışmalar_4htm).

Türkiye’de ise Taba ve Tyler modellerinden etkilenecek Demirel tarafından bir eğitim program modeli geliştirilmiştir. İlköğretim programlarını yeniden yapılandırma sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı da kendisine bu program modelini seçmiştir. Bu model aşağıda şekil 2.1.’de gösterilmiştir:



Şekil 2.1. MEB Program Geliştirme Modeli

(http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/prog_gelis_3.htm)

Atmaca (2007)'nin aktarımıyla; yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanan 2004 ilköğretim programları, öğretme-öğrenme süreçlerine farklı bakış açıları getirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli birçok öğretim uygulamasının gerçekleştirilmesini öngören yeni ilköğretim programının kapsamında Türkçe, Hayat

Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin öğretim programları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Dersler temelinde ele alınan 2004 ilköğretim programının genel olarak şu özellikleri taşıdığı söylenebilir (s.9):

1. Programlar ilgili dersin temel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmıő anlaşıő ışığında hazırlanmış: her ders çağdaş gelişmelerin ışığında yeniden tanımlanmıştır.
2. Her program, hazırlandığı dersin özelliği doğrultusunda kimi vurgular yapmıştır. Örneğin, Fen ve Teknoloji Programında “Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı” vurgulanmıştır.
3. Programlarda amaçlar yerine kazanımlar kavramı kullanılmıştır.
4. Programlarda içerik yerine temalar ön plana çıkarılmıő, ünite kavramı ikinci plana itilmiőtır.
5. Programlarda, öğrencilerde eksik olduğu düşünölen sekiz ortak beceri saptanmıő ve tüm öğretim programlarında kazandırılacak beceriler olarak vurgulanmıştır. Bu beceriler; eleştirel problem çözmeye, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’yi güzel kullanma biçiminde sıralanmıştır.
6. Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer gelişimi, girişimcilik, afet-bilinci, deprem gibi belirlenen ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir.
7. Programlarda öğretim-öğrenme sürecinde etkin öğrenme temel alınmıőtir.
8. Programlarda değerlendirmeye daha fazla vurgu yapılmış; nicel değerlendirme yanında nitel değerlendirmenin de yapılması öngörölmüőtür. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak süreç değerlendirme temel alınmıő ve buna uygun değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bu anlayıőta değerlendirme kapsamında bilginin yanında beceri ve tutumların da değerlendirilmesi benimsenmiştir.

Kuşkusuz 2004 yılında gerçekteőtirilen program geliştirme çalışmalarının yukarıda söz edilen yeniliklerinin sınıfta başarılı olabilmesi, eğitimcilerin bu çalışmaları benimsemesine ve uygun araç-gereçlerle desteklemesine bağlıdır (Akbaba, 2004:23).

2.3.1. Yenilenen İlköğretim Programının Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler

Eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görölmekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır (MEB, 2005a:14).

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaőmakta, teknoloji hızla

ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır (MEB, 2004a:2).

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır (Yetkin ve Daşcan, 2006:27). Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkararak bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (Kartallıoğlu, 2005:1).

Bilgi toplumları, hayat boyu öğrenme yeteneğine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, olaylara çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip ve öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler istemektedir. Nitekim Tezci (2002) araştırmasında; ilköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler, öğrenme ortamına farklı kapasite, ilgi, güdü ve yeteneklerle başlamaktadırlar. Bu farklılıkları dikkate alarak bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Kendi öğrenmesini kontrol eden, yaratıcı, iletişime açık bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır diye belirtmektedir (s.2).

Geleneksel eğitim anlayışının bu tip insan profilini yetiştirmekte yetersiz kalmasından dolayı eğitim politikalarında, eğitim programlarının amaçlarında, içeriklerinde ve öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş ve köklü yenilikler yapmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Çünkü öğretmen merkezli, ezbere dayanan geleneksel anlayışın, eğitim sisteminde istenen yönde gelişme ve değişmeyi yapamadığı görülmektedir. Alınacak olan eğitimin bilgi toplumunun oluşmasına istenilen ölçüde katkı sağlayabilmesi için ise eğitim programlarının çağa uygun şekilde değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan 2004 yılında yeni ilköğretim programında değişiklik yapılmadan önce, ülkemiz eğitim programlarında köklü bir değişiklik ihtiyacı herkesçe kabul edilen bir gerçek olmuştur.

Geleneksel eğitim anlayışlarının, çağdaş eğitim anlayışlarının gerisinde kaldığı ve çağın gereksinimlerini karşılamadığı görülmektedir. Bilginin aktif olarak birey tarafından kurulduğu kabulüne dayanan “yapılandırmacılık” yaklaşımı tüm

dünyada olduğu gibi ülkemizde de oldukça ilgi görmüştür. Bu çağdaş eğitim anlayışında öğretmenin rolü değişmekte, öğretmen öğreten konumundan çıkıp; öğrencileri ile öğrenen, onlara rehberlik eden konuma gelmiştir. Öğrenci ise pasif, kendisine verilen bilgi ile yetinen, araştırmayan, sorgulamayan, sabit düşüncelere sahip özelliklerden sıyrılıp; aktif, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, kendi kararlarını kendisinin verdiği bir öğrenci profiline kavuşmuştur. Saban (2005) gerçekte yapısalcı kuramın, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmeyeceğini ama eğitimde bireylerin daha çok düşünmesi gerektiğini, anlamalarını ve kendi öğrenmelerinden asıl kendilerinin sorumlu olduğunu ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerinin gerekli olduğunu vurguladığını söyleyerek bu kuramın temelinde bireyin başkalarından bilgiyi almak yerine kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiğinin yattığını ve bu durumun da bilginin doğasının bir gereği olduğunu söylemektedir (s:167).

Ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Ülkemizde demografik yapıda, ailenin yapısında, toplumsal sistemde, üretim ve tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler olmaktadır. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir. Eğitimin kendinden beklenen fonksiyonları dört ana başlıkta toplamak mümkündür.

1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin sağlanması
2. Çocuğun okul kurumunda toplumsallaşmasının sağlanması ve dolayısıyla eğitimin demokrasiyi desteklemiş olması
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumluluk göstermesi
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması (MEB, 2004a:3).

İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabında; milli eğitim bakanlığı eğitimle ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler doğrultusunda yaptığı değerlendirmeler sonucu öğretim programlarında değişim ve dönüşüme gitmiştir. Bu değişikliğin gerekliliklerini de şu şekilde açıklamıştır:

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi artırma ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim gereksinimi,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi gereksinimi,
- Öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleriyle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilkökul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey eksende temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa, her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay eksende dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının zorunlu olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın duruma gelmesi,
- Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Bu gereklilikler, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir ön koşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Sürdürülebilir bir kalkınma ve uluslar arası alanda rekabet gücünün oluşturulması, çağın gerisinde kalan bir içerik ve anlayışla kazandırılmaz (MEB, 2005a:14–15).

Dünyada değişen şartlar karşısında tüm sistemler kendilerini yenilemek zorunda kalmıştır. Değişime gitmeyen sistemler bir süre sonra etkililiğini yitirecektir. Eğitim Sistemimizde de çağın gereklerine uygun olarak bir dönüşümün gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2005a:14–15).

2.3.2. Yenilenen İlköğretim Programının Referans Noktaları ve Vizyonu

Milli Eğitim Bakanlığı, "Başarı Tespit Sınavları" hakkında 2010/10 numaralı genelgeye göre; yenilenen ilköğretim programın temel felsefesi, öğrenci merkezli öğrenme anlayışına dayanmaktadır.

Son zamanlarda adından çokça söz edilen yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım programın simgesi haline gelmiştir. Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayandığı söylenebilir. Yenilenen ilköğretim programında da öğrencilerin merak dürtülerini uyandırarak öğrenmelerini sağlayıcı, eğlendirirken öğreten etkinlik ve değerlendirme durumlarının düzenlendiği gözlenmektedir.

Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeye zemin oluşturması bakımından önceliklidir. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesine gidilmiş ve program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtulmuştur:

- Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.
- Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde pes pese gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.
- Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkararak ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.
- Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır (MEB, 2005a:16).

Bu referanslar doğrultusunda, 2022 yılında hedefine ulaşması beklenen ilköğretim programının vizyonu;

Atatürk ilkeleri ve inkılablarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme,

problem çözüme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir” şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen vizyondan hareketle ilköğretim programlarının yenilenmesinde;

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
- Öğrencilerin düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
- Ulusal kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin ulusal değerler çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
- Öğrencinin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlanması,
- Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi, anlayış ve ilkeleri temel alınmıştır (MEB, 2005a:17).

Görüldüğü gibi öğretim programının oluşturulmasında bazı ilkeler göz önüne alınmıştır. Bu ilkelerin, Türkçe’yi doğru ve etkin kullanan, okumaktan haz duyan, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, bilişim teknolojilerini ve en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanan, iletişim kurabilen, değişime ayak uydurabilen, hoşgörülü, sorumlulukların farkında olan bireyler yetiştirmeyi esas aldığı ve ailenin eğitim-öğretime katılımını destekler bir yapı sergilediği söylenebilir.

2.3.3. Yenilenen İlköğretim Programının Farklı Yönleri

Uygulamaya konulan her program, bir önceki programda görülen aksaklıkları, eksiklikleri ortadan kaldıracak önlemler alıp o doğrultuda hazırlanır. Toplumun beklentilerine cevap verebilecek, esnek ve kendini yenileyebilen programların uzun ömürlü olacağı düşünülebilir.

Duatepe vd. (2005:8-9); yeni, çağdaş eğitim anlayışı, “öğretenin birilerine bir şeyler öğretmesi” yerine “öğrenenin etkin katılımını” öngörür, “öğretme değil öğrenme süreçlerini” ön plana çıkarır. Buna paralel olarak öğretmenin rolü de

değişmiş, eski “öğretme anlayışı” yerini “öğrenme ortamlarını düzenleme ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama” işlevine bırakmıştır (Akt. İdikurt, 2006:28). Yenilenen programda öğretmen ve öğrenci rollerinde de farklılıklar vardır (MEB, 2005f:8).

İlköğretim programlarının yenilenen yönleri; öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi esas alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır. Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir. Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinliklere yer vermiştir. Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür. Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür. Okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir. Birinci sınıftan başlayarak, “bitişik eğik yazı” kullanma zorunluluğu getirilmiştir. Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır. Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Spor Kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır. Baskın doğrusal düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep- çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir. Türkçe’ye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir (MEB, 2005a:18-19).

Bu yeniliklerin dışında başka projeler de hayata geçirilmektedir. Bunlardan birkaçı şöyle sıralanmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/ttkb/programlar.html>);

- Ders kitaplarının uluslararası kitap yazma standartlarına göre yeni bir bakış açısıyla hazırlanması,
- Ders kitaplarının öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarıyla birlikte set olarak başvurusunun yapılma şartının getirilmesi.

- Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme stilleri, çoklu zekâ, öğrenci merkezli sunuş stratejileri vb konularda 20 kitapçığın hazırlanıp internet ortamında ve kitap olarak öğretmenlerimizin hizmetine sunulması.
- Hizmet-içi eğitimde uzaktan öğretim modellerinin yaygınlaştırılması
- Eğitici çalışmalar, eğitsel kollar ve belirli günler-haftalarla ilgili mevzuatın güncellenmesi ve programla ilişkili hâle getirilmesi.
- İlköğretimin mesleki öğretimle ilişkilendirilmesi
- Ana dersleri destekleyecek öğretim yazılımlarının öğrenci ve öğretmenlerimize ücretsiz olarak verilmesi,
- 2005 sonuna kadar internet alt yapısının tamamlanması.
- E-portal hazırlanması ve yüz binlerce sayfa dokümanın hazır hâlde internet ortamında sunulması (Akt. Çeken, 2006:68).

2.3.4. Yenilenen İlköğretim Programının Temel Felsefesi

Program geliştirme çalışmalarında felsefeden çeşitli aşamalarda yararlanılmaktadır. Bunların başında, program tasarımı, özellikle de hedeflerin belirlenmesi aşamaları gelmektedir. Felsefe, bir okul için; düşünme tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden, program geliştirmede önemli bir yer tutar. Eğitim programlarının dayandığı felsefi temeli belirlemede, felsefenin gelişim süreci dikkate alınmalı, toplumun genel bakış açısına uygun düşen, diğer bir anlatımla, toplumun başat felsefesini yansıtacak eğitim felsefesi görüşlerine, programda yer verilmelidir (Demirel, 2007:17-19).

Hızlı bir değişim içinde bulunan dünyada, insanoğlunun varlığını sürdürebilmesi için kendini devamlı yenilemesi gerekmektedir. Beslenme fizyolojik yaşam için ne kadar önemli ise eğitim de sosyal yaşam için önemlidir. Toplumların ilerleyebilmesi için gelecek kuşaklara bilgilerini, inançlarını ve duygularını aktarmaları yeterli değildir. Toplumdaki ilerleme ve devamlılık sosyal çevre ile olur. Sosyal çevre de yaşantı ve çalışmalardır. Yani hayatın kendisi, bireylerin ortak yaşantılarını paylaştığı çevredir. Değişen ve gelişen dünyada sosyal yaşamdaki karmaşıklık arttıkça bireyleri yetiştirecek özel bir çevre de zorunlu hale gelmektedir. Ancak, bilgi birikiminin ve insan nüfusunun hızla arttığı bilgisayar ve İnternet teknolojisinin çok hızlı yaşandığı bu çağda değişime uyum sağlayabilecek nesli geleneksel anlayış ve uygulamalarla yetiştirmek çok zordur. Bireylerden üst düzey

yeterliklerin beklendiği günümüzde problem çözebilen, eleştirel düşünmeye sahip, işbirliği yapan, grupla çalışabilen, kendini ifade edebilen, yansıtabilen, üretici ve kendi kendini değerlendirebilen sorumluluk sahibi bireyler istenmektedir. Bu beklenti özellikle de öğrenme için gerçek yaşam bağlarını sunan, öğrenciler için psikolojik açıdan güvenli, kalıcı öğrenme ortamları öngören oluşturmacı (constructivist) tasarımla, geleneksel öğrenme tasarımlarının bileşenleriyle oluşturulan eğitim programlarıyla başarıya ulaşılabileceği düşünülmektedir (Tezci ve Dikici, 2003).

Tüm program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar. Bu nedenle bu yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007:49-50). Öğrencilerin ilgi alanları ve gereksinimleri farklı olduğuna göre: Her öğrenciye farklı öğretim planları uygulamak gerekir; dolayısıyla hazırlanacak programlar esnek olmalıdır. Öğrencilere eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırılmalı, üreticiliği yaratıcılığı geliştirecek bir biçimde hazırlanmalıdır. Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Bu yaklaşımla eski hedefin yerini yeni hedefler almıştır. Buna göre öğrenci ne istediğini bilmeli ve buna göre hedef belirlemelidir. Öğretmen ise, öğrencinin hedefe ulaşması için ona rehberlik etmelidir (İdikurt, 2006:31).

Eğitim (öğretim) programı'nın dört temel ögesi (eğitim-öğretim sürecinin aşamaları) vardır. Bunlar; Hedef (Kazanım), İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme-Değerlendirme öğeleridir. Değişen yeni ilköğretim programının bu öğeleri aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

2.3.5. Yenilenen İlköğretim Programının Öğeleri

2.3.5.1. Kazanımlar

Hedefler (kazanımlar), öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir (Demirel, 2007:105). Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu tutum ve beceriler birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir (MEB, 2005b:22-23).

Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla sıralandığı gözlenmektedir. Ayrıca, kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular" şeklinde öğrenciye dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir (Yangın, 2005:492).

Kazanımların, programlarda öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine uygun olarak sarmallık ilkesi göz önünde bulundurularak; her sınıf düzeyinde ilköğretimin tüm basamaklarında 1. sınıftan, 8. sınıfa kadar genişletilerek düzenlendiği görülmektedir. 2004 yılı programında da aynı adla yer almaktadır. Hayat Bilgisi ders programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Bu program, ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin; hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını, bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini, öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir (MEB, 2005c:7).

Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programında, tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Yapılandırmacılar "ne öğretilmeli?" yerine, "birey nasıl öğrenir?" sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım, üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması ve öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Kelly'ye göre her birey dünyaya ilişkin hipotez üreten, bu hipotezlere yönelik veri toplayan, dünyaya ilişkin kavramlarını yeni bilgiler karşısında test eden ve gerektiğinde değiştiren bir bilim adamı gibidir (Akt. Koç ve Demirel, 2006).

2.3.5.2. İçerik

Programın içerik boyutunda, belirlenen hedeflere ulaşmak için ne öğretelim? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2007:120).

Öğrenci davranışlarını ortaya çıkaran standartlara ulaşmada içerik önemli bir yer tutar. Öğrenciye nasıl öğretileceği, ne öğretileceği konusu belirlendikten

sonraki aşamadır. İçeriğin belirlenmesinde bireyin gelişim ve öğrenme yapısı, son gelişme ve yenilikler, fonksiyonellik, kırsal alan ve şehirde uygulanabilirlik gibi konulara dikkat edilmelidir.

Yeni öğretim programlarında da bütüncül bir yaklaşımla her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir. İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında uygun bir denge sağlanması esas alınmıştır. İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilmiştir (MEB, 2005a:20). Programlarda, içeriğin öğrencinin yaş ve sınıf düzeyi gibi kriterler göz önünde bulundurularak düzenlendiği gözlenmektedir. İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkelerinin dikkate alındığı; küreselleşme ve çağdaş hayatın aşırı bireysellik eğilimini güçlendirmesi tehlikesine karşı, bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında denge kurulmasına dikkat edildiği görülmektedir (Rençber, 2008).

Programlarda TTKB'nin 04.08.1999 tarih ve 263 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülük ile ilgili Konular" esas alınarak yapılandırmacılık yaklaşımına göre kazanımların düzenlenip içeriğinde bu doğrultuda hazırlandığı gözlenmektedir.

2.3.5.3. Öğrenme - öğretme süreci

Hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin tüm değişkenler bu öğede yer alır (Oktaylar, 2007:432). Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2007:135).

Temele alınan yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre programlarda, öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar esnasında ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi aşamaları izlenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB, 2005b:159).

Programların süreç boyutunda, yapılandırmacı eğitim ortamlarında işe koşulan çoklu zekâ kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi birçok yaklaşımın yer aldığı görülmektedir.

Programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak; etkinlik örnekleri ve ölçme değerlendirme süreçleri geniş bir şekilde açıklanmıştır. Tüm derslerin öğretim programı'nda yer alan etkinliklerin sadece örnek olarak verildiği belirtilerek öğretmenlere bu etkinlikleri aynen kullanabilme veya değişiklikler yapabileme esnekliği sunulmaktadır. Ancak, etkinliklerin düzenlenirken öğrenme-öğretme süreci esnasında öğrencinin aktif olarak yer alabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir. Çocuğun bulunduğu yer, öğrenme açısından en ideal ortamı oluşturur. Bu nedenle programlar, öğrenilecekleri belirtmekle beraber, nasıl öğrenileceği konusunda alternatifler ve esneklikler sunar. Bu sayede okul düzeyinde öğretmenler ve okul idaresi gerekli değişiklikleri yaparak okul öğrenme ortamını düzenlerler (MEB, 2004a:17).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim yöntem ve tekniklerinin süreç içinde önemli bir yeri vardır. Öğrenme ortamının zengin olması ve etkinliklerin amacına ulaşabilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin yerinde ve amacına uygun kullanılması ile sağlanabilir (Tekin vd., 2006:6). Programlarda, öğrencilerin konuları, arkadaşları ile tartışarak, onlardan gelen dönütleri alarak daha iyi öğrenmelerine olanak sağlanacağı belirtilmiş; işbirlikli çalışmanın, öğrencilere diğer öğrencilerin bakış açılarını, farklı yorumlarını görme ve tanıma sansı vereceği vurgulanmıştır. Ayrıca okulun sadece dört duvardan ibaret olmadığı, çevredeki tüm imkânların zorlanarak öğrencilerin konuyu en iyi, en eğlenceli şekilde öğrenebilecekleri ortamlara götürülmeleri gerektiği de belirtilmiştir. Öğrenmeyi zenginleştirmek için öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmesi istenmiştir. Programlar, öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla, okullarında ve buldukları yörede çeşitli sosyal hizmetler sunması için fırsatlar oluşturulması gerekliliğini de benimsemiştir.

2.3.5.3.1. Öğrenme-öğretme sürecinde eğitim ortamı ve sınıf yönetimi

Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere yapılandırmacı eğitim ortamı öğrenenin daha fazla sorumluluk almasını ve daha aktif olmasını gerektirir. Dolayısıyla yeni ilköğretim programının uygulandığı sınıfların eğitim ortamının ve bu sınıflarda sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar birey tarafından gerçekleştirildiğinden eğitim ortamı öğrencinin daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla da zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu sayede öğrenciler kalıcı bir öğrenme, ortak beceri geliştirme, öğrenilen bilgilerin doğruluğunu sınama, mevcut bilgilere yeni bilgiler ekleme ya da bilgileri yeniden yapılandırma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998).

Sınıf yönetimi ve kontrolü çok yönlü bir konudur; okulla ilgili tüm öğelerle, öğretmen ve öğrencilerin kişilikleriyle ilgilidir (Tan, 2003:229). Öğrenci merkezli öğretim sürecinde amaçların gerçekleştirilebilmesi, sınıfın iyi yönetilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenmenin gerçekleştiği özel bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli süreçlerin, fiziksel ortamın, uyulması gerekli kuralların sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir (Aydın vd., 2006:11).

Vincent (1999)'e göre sınıf yönetimi ve disiplini sağlamanın 3 aşaması sıralanmıştır.

Tablo 2.6.: Sınıf Yönetiminin ve Disiplini sağlamanın aşamaları

Aşama 1	Aşama 2	Aşama 3
Okulun Başlangıcı İçin Hazırlık	Eğitim Öğretimi Başlatma	İyi Disiplin Sağlama
1. Sınıfı düzenleme 2. Davranış beklentilerini belirleme 3. Öğrenci katılımı	1. Öğrencilere davranış öğretmek 2. Öğrenci endişelerini göz önüne alma 3. Sınıfı idare etmek 4. Örnek model olarak öğretme	1. Uygunsuz davranış gözleme ve olursa kontrol altına alma 2. Odaklama

Öğrencinin aktif katılım ortamlarında başlangıçta düzen sağlanamıyor, gürültüye boğuluyor gibi izlenimler edinildiği doğrudur. Ancak öğrenciler bu ortamda çalışmaya alıştıkça düzende kendiliğinden geliyor. Aksi halde beklenen kalıcı öğrenme gerçekleşmedikçe öğrencinin sus-pus oturması bir anlam taşımayacaktır (Gündoğdu vd., 2005:5).

Sınıf yönetimi öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Çünkü sınıf yönetimi sayesinde, öğretime ayrılan zaman artar, dolayısıyla boşa giden zaman

azalır, sınıfta düzen ve dolayısıyla tutarlı beklentiler gelişir. Sınıf yönetimi için önce sınıfı tanımak gereklidir (Bacanlı, 2002:234).

2.3.5.4. Ölçme ve değerlendirme

Ölçme bir niteliğin gözlenmesi ve bu gözlem sonuçlarının sayı ya da başka sembollerle ifade edilmesidir. Başka bir ifadeyle nitelikleri (uzun, kısa, yüksek vb.) nicelendirme işlemidir. Bireylerin belli bir özelliğe sahip olma derecesinin sayısal olarak ifade edilmesidir. Farktan doğmuştur. Nitelikler arasındaki farka dayanır. Ölçme sürecinde yargı veya yorum yapılmaz (Oktaylar, 2007:840). Doğrudan ölçülemeyen özelliklerin, bu özellikleri temsil ettiği düşünülen farklı özellikler yoluyla dolaylı yoldan ölçülmesine de dolaylı ölçme denilir. Eğitimde el becerileri, okuma hızı gibi doğrudan gözlenebilen davranış sayısı az olduğu için genelde dolaylı ölçme kullanılır (Ataman, 2007:13).

Değerlendirme eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Programların istenilen başarıyı gösterip gösteremediği, öğrencilerde gelişmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, arzu edilen sınıf ve okul gelişimlerinin oluşup oluşmadığı ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzeltme sansı verir (MEB, 2005e:106). Değerlendirmede amaç, öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ile becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Bir başka ifade ile öğrencilerin geliştirdiği becerilerin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Değerlendirme öğrencilerin düşünme, anlam, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılır (MEB, 2005b:161).

Birleştirilmiş sınıflarda da geleneksel ölçme araçlarından çok, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje, poster, öz değerlendirme, grup ya da akran değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmelidir (MEB, 2005a:64).

Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla, her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olası görülmektedir (Demirel, 2007:155).

Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (MEB, 2005d:27). Hazırlanan programlarda değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır (MEB, 2005e:106). Aynı zamanda eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan değerlendirme, sistemin işleyişi ve aksayan yönleri hakkında dönütler vererek sistemin devamlılığını aksayan yönlerini düzeltmesini, söz konusu hedeflere ne kadar ulaşıldığının belirlenmesini sağlar. Oluşturmacı öğrenmede değerlendirme sonuçtan çok süreç temellidir. Her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesi ile farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır. Oluşturmacı değerlendirmede kullanılan performans değerlendirmesi gibi yaklaşımlar öğrenciye dönütler vererek kendini geliştirmesine imkân sağlayan demokratik ve özgür bir ortam sağlanmasını desteklemektedir (Tezci ve Dikici, 2003). Programda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının gerektirdiği şekilde, yalnızca yazılı ve sözlü sınavlara dayanan bir ölçme ve değerlendirmenin yetersizliğine dikkat çekilerek, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme süreci içerisinde ve çoklu değerlendirme ile yapılacağı ifade edilmektedir. Buna göre, öğrencilerin etkinliklere katılma düzeylerini ölçen gözlem formları, öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılmaktadır (MEB, 2005e:103-104).

Çağdaş programlar alışılmış ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının yanı sıra alternatif yaklaşımları da ortaya koyar ve bu amaçla çeşitli öneriler getirir. Değerlendirme ölçütlerinin mümkün olduğunca öğrencilerle birlikte belirlenmesini benimser; böylece, öğrencilerin kendi gelişimlerini belirleme ve bu sayede kendini geliştirme ve kendini değerlendirme konusunda duyarlılık kazanma olanağı verir (MEB, 2004a:19). Yeni hazırlanan kitaplarda geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri diğer bir deyişle ürün ve süreç değerlendirme yaklaşımları birlikte kullanılmıştır (Öğün vd., 2007:20). Bu yöntem ve araçlar: Performans değerlendirmesi, Öğrenci ürün dosyası hazırlanması, Proje değerlendirme, Model yapma, Dereceli puanlama anahtarları, Duyuşsal özellikleri gözlem formları, Öz Değerlendirme formları, Akran değerlendirme, şeklinde sıralanabilir (MEB, 2005a:24).

Öğrenci ürün dosyası (potfolyo) öğrencilerin proje araştırma ödevi vb. çalışmalarının seçme örneklerinin bulunduğu dosyalardır. Öğrenci ürün dosyası

zaman içinde öğrencinin gelişimini izlemek için kullanılır (Çevik ve Özkan, 2008:19). Öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan sistemli ve amaçlı olarak oluşturulmuş gelişim dosyaları olan portfolyolar, öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından hazırlanır. Öğretmen öğretici olmaktan çok rol göstericidir (Çetin vd., 2005:36).

Süreç değerlendirmesi, öğretmene ve veliye öğrencinin öğrenme ortamında geçirdiği gelişimi izleme olanağı verebilir. Beklenen davranışların gelişimi konusunda fikir verdiği gibi süreç içinde oluşan eksiklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi noktasında da rehberlik edebilir. Program, ölçme ve değerlendirme uygulamaları sonunda öğrenciye kazanmış olduğu davranışlar ve gelişimlerine dair bilgi verilmesini öngörmektedir. Bu paylaşım ve bilgilendirme çerçevesinde öğrencinin eksikliklerini tamamlama, kendini daha da geliştirme olanağı bulacağı vurgulanmaktadır. Değerlendirme ölçütleri ve değerlendirme sürecinin öğrencilerle paylaşımı, sürecin her aşamasına öğrencinin, velinin katılımının sağlanması, öğrencideki öğrenmeye karşı direnci giderebileceği gibi, daha objektif bir değerlendirme sağlayacağından velideki okul ile ilgili önyargıları da gidereceği söylenebilir.

2.3.6. Yeni İlköğretim Programına Göre Öğrenci, Öğretmen, Aile ve Müfettiş

2.3.6.1. Yeni ilköğretim programında öğrenci

Öğrenmenin her bireye özgü olarak farklılaştığı düşüncesinden hareketle, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğretmen merkezli anlayışını yetersiz bulan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı programda öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması gerekliliğini vurgulamaktadır (MEB, 2005e:99). Yapılandırmacı yaklaşım ile desteklenen öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, bilginin bir amaç değil, bir problemin çözümünde araç olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımalı, sınıfın seviyesi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Öğrencilerin, bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, sorgulayan, kendi problemlerini çözen, okul dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren kişi olması istenmektedir (MEB, 2005a:25).

Tüm program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar. Bu nedenle bu yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım özellikle ilköğretim

düzeyinde kalmış, üst sınıflarda tüm ders kitaplarının konu merkezli olması nedeniyle yavaş yavaş konu merkezli programlara dönüşülmüştür. Öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için aktif duruma geçirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre öğrenme, öğrencinin yaşantısından ayrılmamalıdır, ikisi bir biri ile bağlantılıdır. Öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ön plandadır. Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşü, bu yaklaşımın ana düşüncesidir. Sadece aktif, hedeflere dayalı ve deneyim içerisine kök salan öğrenme, istenilen davranışlara dönüşebilir (Demirel, 2007:49). Yapılandırmacı öğrenme de birey kendi öğrenmesini kontrol eder. Öğrenmeye öğretmeni ile birlikte yön verir, kendi kararını kendisi verir bu kararlarını vermelerinde önceki yaşantıları öğrenme stilleri bakış açıları ve hazır bulunuşluluk düzeyi etkili olur.

2.3.6.2. Yenilenen ilköğretim programında öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir öğrenme öğretme sürecinde öğretmenden ilk olarak, öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik etmesi, anlama kabiliyetlerinin gelişmesi için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme modelinde, öğretmenin temel rolü, öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır (Aldal vd., 2008:5). Yapısalıcı öğretmenler öğrencilere açık uçlu sorular sorarak ve onlara beyin fırtınası yaptırarak öğrencinin düşünme sınırını zorlarlar ve bilgiyi ona buldururlar (Brooks and Brooks, 1999:110).

Öğretmenin rolü öğrenmeye rehberlik etmek, öğrenciyi yönlendirmek ve düşüncelerine yardımcı olmaktır (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olması için programı uygulayacak öğretmenlerin bazı niteliklere uygun olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanda çok iyi olmanın yanında bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır.

Öğretmen öğretmekten bıkmayan, sürekli araştıran ve kendini geliştiren olarak tanımlanmıştır. Öğrenim ve öğretim sürecinde öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu açıkça vurgulanmaktadır. Yine öğrencilerin programda belirtilen kazanımları edinmelerini sağlamak gayesiyle hangi öğretim stratejilerini kullanılacağını bireysel farklılıklarına ve koşullara uygun olarak

ele alınması istenmektedir. Bütün bunlarla beraber öğretmene verilen diğer görevlerde şunlardır. Aile ile iş birliği yapar, kişisel sosyal ve kültürel eğitimi kolaylaştırır. Öğretimi kaliteli kılabilmek için meslektaşlarıyla iş birliğine girer. Öğrencilerin sağlık ve güvenlik becerilerini kazanıncaya kadar sağlık ve güvenlik içinde olmalarını sağlar. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişmelerini ölçer ve değerlendirir (MEB, 2005a:25).

Uygulamadaki öğretim programın verimli olabilmesi, her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlıdır. Gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri (lideri), yol gösterici müfettişler ve iş birliği içinde olan veliler öğrencileri başarıya taşıyacaktır (MEB, 2004b:737-739). Bunun için de özellikle bu alanda çalışanların amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeyi kapsayan programın öğelerinin ve uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları önemlidir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğretmenin, öğrenciyi etkin kılmalı ve sınıfta katılım düzeyini attırmalıdır (MEB, 2005e:100). Başka bir ifadeyle, öğretmen geleneksel öğretim ortamındaki gibi bilgiyi veren değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasında yol gösterici bir role sahip olmalıdır. Bilgiye değil beceriye ağırlık verilen bu yaklaşımda öğretmenin asıl görevi, etkinlikler hazırlayarak bu sürece katkıda bulunmak olmalıdır. Brooks ve Brooks (1999)'a göre; oluşturmacı yaklaşımda öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin çevreyle iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur, onlara uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Birer yol gösterici ve rehber olan öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar, düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Oluşturmacılıkta öğretmen, kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez ama yönünü bulmasına yardımcı olur (s.22).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin işi biraz daha zorlaşmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecini yürütmesinin yanında idari işleri de zamanında ve eksiksiz yürütmek zorundadır. Aynı zamanda birden fazla sınıfa da aynı anda ders anlatma zorunda olduğunu da düşünürsek işlerinin daha da zorlaşacağı söylenebilir.

Uzun yıllar, davranışçı eğitim modeline göre eğitim faaliyetlerini sürdürmüş öğretmenlerin, birdenbire yeni bir eğitim modeli olarak uygulamaya giren yapılandırmacı yaklaşımın, öğretmene biçtiği rollere bürünmesi kolay olmayabilir. Değişen şartlar ve öğrenme-öğretme anlayışları, öğretmenlerin eski pedagojik anlayışlarından uzaklaşıp, yapılandırmacı eğitim modeline göre, öğrencilerini yetiştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler, kendilerini yeni program konusunda geliştirecek kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmak, uygulamalarda görülen problemlerle ilgili görüş alışverişinde bulunmak durumundadırlar. Alışkanlıklardan vazgeçmek yenilikleri benimsemek ve uygulamaya koymak da kolay olmayacaktır. İnsanın doğasında, yenilik ve değişmeye karşı bir tepki, isteksizlik, karşı koyma hissi duyulmaktadır. Alışla gelen geleneksel öğretmen özelliklerinin terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği şekilde tutum davranış ve anlayışa ulaşılmasında öğretmenlerimizin kendileriyle hesaplaşması ve mücadele etmesi gerekmektedir.

2.3.6.3. Yenilenen ilköğretim programında aile

Halen yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Okul-Aile işbirliği başlığı altında "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır" ifadesiyle okulun veliyle işbirliği yapması ve yardımlaşmasının yasal temelleri düzenlenmiştir (Sarıtaş, 2005:238-239).

MEB (2005a)'e göre; hazırlanan program okul dışı faaliyetlerle aileyi öğretimin bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır. Ölçme ve değerlendirme araçları ile velilerin çocuklarının gelişimlerini izlemeleri kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca aile katılımı çocuğa okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekle devam etmesine, okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (s.25).

Kay (2007)'in aktarımıyla; yeni ilköğretim matematik öğretim programında velilerin neler yapması gerektiği aşağıda belirtilmiştir;

"Programda velilerden beklenenler: Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak. Öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak. Öğrencilerin gözlem formlarını doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata geçirmeleri konusunda yardımcı olmak. Velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek. Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri ve okuduklarını kendilerine anlatmaları

konusunda cesaretlendirici olmak. Etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmak(Fotokopi çekilmesi, kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması...). Öğretmenle ve okulla tam işbirliği yapmak. Okulda düzenlenen veli eğitim seminerlerine katılmak. Önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak. Süreli yayınları takip etmek ve öğrencinin dikkatini bunlardaki bazı noktalara çekmek. Okulda ve okul dışında yapılan etkinliklere katılmak” (TTKB, 2005:25).

Velilerin çocuklarının eğitimlerinde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Dolayısıyla çocukların öğrenmelerine ön ayak olmada ailenin önemli bir rolü vardır. Program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Ailelerin yeni programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacak. Aile katılımı, eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (MEB, 2005a:25).

Yukarıda bahsedilen maddeler incelendiğinde velilerin etkin bir şekilde öğrenci öğrenmelerine katılmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

2.3.6.4. Yenilenen ilköğretim programında müfettiş

Çağın gereklerini karşılayabilecek insan modelinin yetiştirilmesinde en büyük iş ve sorumluluk kuşkusuz eğitim-öğretim birimlerimize düşmektedir. Eğitim ve öğretim birimleri, kaynakların kullanımı, paylaşımı ve korunması ile insan yetiştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Okulların bu sorumluluklarını yerine getirmesinin veya getirememesinin standartlara göre tespiti, denetim ve değerlendirme sistemiyle daha anlaşılır olarak ortaya konulabilir. İşte bu görevi üstlenen rehberlik ve denetimden sorumlu kişiler müfettişler olarak nitelendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca yenilenen programlarda, müfettişlerden beklenen görevler şöyle açıklanmaktadır:

1. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak
2. Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
3. Okullar arasında etkinlikler ve seminerler konusunda bilgi taşıyıcısı olmak
4. Bilgi ve deneyimlerini aktarabileceği seminerler düzenlemek
5. Öğretmenlere programın uygulanmasında sürekli rehberlik etmek (Uygulamaya yönelik olarak elektronik posta, telefon vb. ile gönderilen mesajları en kısa süre içinde cevaplamak)

6. Etkili iletişim (eleştirmekten çok yol gösterme, kendisini karşısındakinin yerine koyma, güler yüzlü, nazik, sabırlı, iyimser, nesnel, akılcı olma, bilimsel düşünebilme...) kurma yollarından faydalanır.

7. Mevcut ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri bilgilendirmek ve rehberlik yapmak.

8. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı rehberlik yapmak (MEB, 2004b:737-739).

2.3.7. Yeni İlköğretim Programında Öğrenme Kuramları ve Yaklaşımlar

Yenilenen ilköğretim programı özellikle bilginin öğrencilere nasıl verilmesi konusuna dikkat çekmekte ve bilginin öğrencilere verilmesi sürecinde işe koşulan çağdaş öğrenme, yöntem, teknik ve kuramların kullanılmasını öngörmektedir. Dolayısıyla yeni programın öğrenme-öğretme sürecinde işe koştuğu yapılandırmacılık, aktif öğrenme ve çoklu zeka alanları gibi öğrenme yaklaşımlarından bahsedilecektir.

Öğrencilerin, programda belirtilen kazanımları edinilebilmesi için kullanılacak öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile öğrenme deneyimleri yapılandırmacı öğrenme teorisiyle yönlendirilmeli ve tüm bunlar aktif bir öğrenme sürecini yansıtmalıdır (MEB, 2005a:63). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni ise dönem başında öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini belirledikten ve öğrencileri seviyelerine göre grupladıktan sonra öğrenme-öğretme etkinliğine başlar (MEB, 2005a:64).

Öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi etkileşimi desteklemek ve öğrencinin aktif olmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenin; çok iyi bir hazırlık yapması, amacından öğrenciyi haberdar etmesi, öğrenciyi aktif kılacak uygulamalarda bulunması ve uygulama sonucunda öğrenciyi kazanımlar doğrultusunda değerlendirmesi gerekmektedir (Tekin vd., 2006:7).

Bağımsız sınıflardaki program aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulandığından, bağımsız sınıflar için öngörülen öğrenme-öğretme yöntem, teknik, model ve stratejilerinin çoğu aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulanacaktır (MEB, 2005a:64).

Yenilenen ilköğretim programı çağdaş öğrenme yaklaşımlarının ve tekniklerinin de öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesini öngörmektedir. Bu nedenle aşağıda; yenilenen ilköğretim programının temelini oluşturan ve öğrenme-

öğretme sürecinde kullanılması öngörülen bazı çağdaş öğretim yöntem, teknik, model ve stratejilerinden bahsedilmiştir.

2.3.7.1. Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık yaklaşımı ilköğretim programının değişmesini sağlayan günümüz eğitim yaklaşımlarının en önemlilerindedir. Ve yenilenen ilköğretim programının öğrenme-öğretme sürecini şekillendiren öğrenme yaklaşımıdır.

Saban (2005) bilim adamlarının öğrenme ve öğretmeye olan ilgisinin yeni olmadığını, bu ilginin insanlık tarihi kadar eskilere dayandığını söyler. Örneğin eski Yunan filozoflarından Platoya göre, bilgi, insan zihninde doğuştan depolanmış olarak vardır. Dolayısıyla, Plato'ya göre, öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma yani hatırlama sürecidir. Plato için öğretme, bireye bu hatırlama sürecinde yardım etmektir. Dolayısıyla, Plato'ya göre, eğer bir birey daha önceden herhangi bir olay veya nesne hakkında bir şey bilmiyorsa, o bireyin o olguyu öğrenmesinin imkânsız olduğunu belirtir. Bu noktada, Platonun, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak algıladığını söyler (s.162).

Yapılandırıcılık temelini felsefe ve psikolojiden alır. Socrates “öğretmen ve öğrenen karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır” fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırıcı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002). Ayrıca Glasersfeld'e göre ilk yapılandırıcı Vico'dur. Kant, Hegel ve Dewey' de yapılandırıcılığa katkıda bulunan diğer felsefecilerdir (Akt. Demirel ve Koç, 2004).

Öğretme yöntemleri 20. yüzyıl boyunca gerçekleşen pedagojik evrimlerin sonucunda değişmiştir. 1990'ların ortasına kadar, farklı felsefik pedagojik çıkışlardan kaynaklanan farklı öğretim-öğrenme paradigmaları bazen öğretmene, bazen öğrenciye ve bazen de diğer kaynaklara odaklanmıştır. 1990'ların sonunda, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, David Ausubel, George Kelly and Philip Johnson-Laird gibi farklı teorisyenler bilginin bireye özgü bilişsel bir yapı olduğunu işaret etmişlerdir (Khourey-Bowers ve Fenk, 2009).

Yapılandırıcılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye başlamıştır. Örneğin John Dewey ve William James “seyirci bilgi kuramı”nı eleştirmişler ve kendi yapılandırıcı yaklaşımlarını bunun üzerine kurmuşlardır. Bartlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırıcı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Hall'ın 1900'lerin başında başlattığı, çocukların doğa

olgularıyla ilgili düşüncelerinin incelendiği ampirik araştırma projesi ve Dakes'in 1947'deki bu tür çalışmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubell, Bruner ve Van Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Artık yalnızca öğrencilerin ön kavramları ile değil, öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri, biliş ötesi stratejileri vb. birçok yeni kavramla ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Açıkgöz, 2005:60).

Saban'ın (2005) aktarımıyla; John Locke, Platon'un aksine, bilginin insan zihninde doğuştan var olmadığını, tam tersine bireyin tamamıyla bilgiden yoksun, boş bir zihin ile dünyaya geldiğini ileri sürmüştür (Philips ve Soltis, 1991). Locke, insan zihnini adeta doldurulmak için bekleyen boş bir depo olarak algılar. Ancak, Locke'a göre, bireyin doğuştan öğrenmek için getirdiği belli becerileri, yetenekleri veya potansiyelleri söz konusudur. Diğer bir deyişle, Locke'a göre, yeni doğan bir bebek hiçbir şey bilmez, fakat bebek doğar doğmaz duyuları (yani, görme, koklama, işitme, dokunma veya tat alma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye başlar ve insan zihni hafıza yeteneğine sahip olduğundan, duyular yoluyla edinilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır. Daha sonra birey, bu tecrübeleri sayesinde daha karmaşık fikirleri veya olguları oluşturmayı öğrenir (s. 162).

Brooks ve Brooks (1993), oluşturmacılığı öğrenenin bilgiyi yapılandırması, yorumlaması ve geliştirmesi olarak açıklarken, Tezci ve Dikici (2003)'nin aktarımına göre Jonassen (1985) da oluşturmacılığı, "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu" olarak açıklar. Bu durumda bilgi bilenden bağımsız değildir. Bilme, öğrenenin yorum kabiliyeti, mevcut olanı kendi deneyimleriyle yeniden inşa etmesidir. Yine Tezci ve Dikici (2002)'nin aktarımıyla oluşturmacılığı gerçekliğin çok yönlü anlatımlarını sunma, bilginin yeniden üretiminin oluşturulmasını sağlama, deneyimler üzerine düşünsel yansıtmayı destekleme, bağlam ve içerik bağımlı bilgi ile sosyal müzakere ve işbirlikli bilgi oluşturma (Bednar ve diğerleri, 1992; Von Glasersfeld, 1996) şeklinde tanımlamışlardır.

Yapılandırmacı yaklaşım için ortak düşünce yapılandırmacılığın bir anlam oluşturma ve öğrenme teorisi olduğudur. Buna göre, bireyler zaten bilip inandıkları

ve yeni öğrendikleri olgu ve fikirler arasındaki etkileşime dayalı olarak kendi yeni anlayışlarını oluştururlar. Yapılandırmacılık öğrenmenin tanılayıcı değil bir tanımlayıcı teorisi (Richardson, 1997:3).

Yapılandırmacı öğretim, belirli bir bilgi kümesini aktarmak değil; etkili düşünme, akılcı düşünce, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermektedir (Öğün vd., 2007:3). Oluşturmacılıkta amaç, öğrenenlerin konuya ilgilerini çekme, öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma, farklı bakış açılarını ortaya koyarak görüşlere değer verme, eğitim programını öğrenene göre şekillendirme, öğrenmede kalıcılığı sağlama ve öğrenenlerin üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğrenenlerin çevreyle daha iyi bir etkileşim kurdukları, zengin öğrenme yaşantılarına imkân sağlayan sınıf yapısı ve yaklaşımın felsefesine uygun içerik ve programları uygulayacak öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993:33; Yaşar, 1998).

Bilgi toplumunun değişen değer yargıları eğitimde yeni açılımları da beraberinde getirmiştir. Öğretme kavramından çok öğrenme kavramının ağırlık kazandığı, öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenme sorumluluğunu bireylerin kendisinin sorumluluğunda olan eğitim ortamları oluşturma çalışmaları başlamıştır. Bilgi toplumu, öğretimde öğretmene de öğrenciye de farklı roller biçmiştir. Saban (2005)'a göre günümüz toplumlarının, sadece birtakım genel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direk öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir (s.165).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen merkezli bir anlayışla, kalıplaşmış bilgi, katı program doğrultusunda öğrenciye aktarılır. Bireyin yalnız çalışması ve sonuç dayalı bir değerlendirme söz konusudur. Oluşturmacı eğitimde ise, öğrencinin katılımının sağlandığı, zengin öğrenme ortamlarının bulunduğu, öğrencinin yönlendirildiği, grupla çalışmanın teşvik edildiği, değerlendirmede sınav sonuçlarının yanında eğitim ortamındaki sürecin, öğrenci performansının dikkate alınması söz konusudur. Bu doğrultuda Oluşturmacı öğretim; öğrenenlere eski yaşantılarını ve deneyimlerini kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimi temel alan ortamların hazırlanması, bilgi ve iletişimden çok oluşturmayı destekleyen bir süreç olarak açıklanır (Gürol, 2002; Tezci ve Dikici, 2003).

Anlamalı öğrenmeyi teşvik eden eğitim durumlarının belli özellikleri vardır.

Bunlar:

1. Öğrencileri programın ağır yükünden kurtarır ve geniş bakış açısı kazanmalarını sağlar.
2. Öğrencilere geniş bakış açısı kazandırır ve kendi ilgilerinin peşinden gitme fırsat sunar.
3. Öğrencilere hayatta kullanabilecekleri bilgi, ve mesajları sunar.
4. Öğrenmeyi ve öğrenci başarısını değerlendirmeyi sürece yayan ve bunun da kolay olmadığını savunur (Brooks ve Brooks, 1999:22-23).

Davranışçı eğitim programlarında nesnel bilginin öğrencilere aktarılması önem kazanırken, yapılandırmacı eğitim programı öğreneni merkeze almakta, öğrenci ilgileri ve özellikleri doğrultusunda plânlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılıdır. Yapılandırmacı eğitim programında tümdengelim yaklaşımı kullanılmakta, içerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Öğrenenler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapmaktadır (Babadoğan, 2003). Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıktığını belirtir. Birey, geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak mecburiyetindedir. Bu süreç, yaşam boyu devam eder. Çünkü çeşitli zamanlarda çeşitli ortamlarda geçirdiği yaşantılar bireyde bir dengesizlik yaratır. Birey önceki deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak bu dengesizliği giderebilecek olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar, daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bizim bilgimiz işe yaramalıdır. Yapılandırmacı ve radikal yapısal teorilere göre bilginin doğru veya yanlış olması önemli olmamalı. Hayatta kullanılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Tek mesele yapılandırılan bilginin belli durumlarda kullanılabilmesidir (Geelan, 2001).

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgi pasif olarak alınamaz. Kişi, yeni bir bilgi aldığı anda onu kendisinde önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani; önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından dolayı yeni alınan bilgi kişiler tarafından farklı özümsemiş olur. Öğrencinin veya bireyin herhangi bir anda sahip olduğu bilgi

birikimi yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemlidir. Öğrenci kendine özgü olarak bilgiyi oluşturur. Bu süreç öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir (Asan ve Güneş, 2000). Yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Dolayısıyla, bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması olanaksızdır. Bir başka deyişle, öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencinin zihnine aktaramaz. Bunu yapmaya çalışsa bile, öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından onların anlattığı şekliyle öğrenilmemesinin nedeni budur (Açıkgöz, 2005:64). Gerçekte, yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban, 2005:167). Çünkü bu kurama göre anlam bireyin deneyimi ile çok ilişkilidir. Öğrenciler sınıfa dışarıda oluşturdukları bilişsel yapı ve deneyimleri ile gelirler. Bu yapılar sınıfta yeni bilgilerle karşılaştığında ya kalır ya da yeni bir form kazanır. Bu yeni anlam oluşturma bizzat öğrencinin kendisi tarafından oluşturulmalıdır. Öğrenci yeni öğreneceği bilgide kendi eski bilgi ve deneyiminden bir parça bulamazsa bu bilgileri anlamlandıramaz. Kısacası anlamlı öğrenme için öğrencinin yeni bilgiyi var olan zihinsel çerçevesine oturtması lazımdır (Mulryan-Kyne, 2007).

Öğretmenler genelde öğrencilerin çabuk unuttuğundan ve hatırlamadığından yakınır. Günümüzdeki program yapısı bu sonucu doğurmuştur. Öğrenciler hiç öğrenmemiştir ki unutsunlar. Bu programın yetişmesi uğruna hedefe vardıklarını düşünürler. Fakat genelde ana mantığı kaybederler. Çocuklara malzemeyi verir sınavlara hazırlarız fakat konunun mantığını almalarına izin vermeyiz (Brooks and Brooks, 1999:39-40).

Açıkgöz (2005)'e göre de yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özellikleri şunlardır:

- Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
- Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.

- Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
- Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
- Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
- Planlar esnek ve seçenektir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
- Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır (s.66).

Yapılandırmacılık; bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.3.7.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin teorisini kullanırlar. Öğrenme, Piaget'nin öne sürdüğü; özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanır (Demirel, 2007:42-43). Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümsebilir ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa; yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir (Koç ve Demirel, 2004).

Var olan zihindeki bilgilerin yeni bilgilerle değiştirilmesi olayına ise uyumsuzluk denir (Bodner, 1986). Bilişsel yaklaşımda öğrencinin öğrendiği bilginin dışında yeni bir bilgiyle karşılaştığında bir şaşkınlık meydana gelir. Daha sonra bu duruma uyum sağlayarak yeni bir öğrenmeyle iç içe olduğunu anlar ve öğrenme meydana gelir.

2.3.7.1.2. Sosyal yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelinde ise Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky, Piaget'ye alternatif güçlü bir kuram geliştirmiştir. Bilişsel

gelişim çocuklarla çevresindeki bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur. Birey ve toplum arasındaki ilişki öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasıdır. Vygotsky'ye göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2004).

Bilgiyi bireyler değil topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla geçerlidir. Üyelerin birlikte gerçekleştireceği etkinlikler, ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur. Bu süreç, bireyin kişisel keşfetme eyleminin ötesine geçmesini sağlar (Açıkgöz, 2005:64). Bu yaklaşımın en önemli özelliği ise bireyin problem çözme yoluyla sağlanan gerçek seviyesiyle kendisinden daha yetenekli kişilerin rehberliğinde gelişim seviyesini üst basamaklarına çıkarmasıdır. Böylelikle karşılaştığı sorunları çevresinin yardımıyla çözebilecek seviyeye gelmesidir. Buradaki en önemli nokta, birey bilgiyi pasif olarak toplamak yerine aktif olarak oluşturur. Bilme hem biyolojik, hem sosyal hem de kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir.

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanabilmesini görmemiz açısından yapılandırmacılık yaklaşımının özünü anlamamız yararlı olacaktır. Yukarıda görüldüğü gibi yapılandırmacılık yaklaşımı öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde yeniden yapılandırarak zihinlerine oturtabilme sürecidir. Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerde verilecek bilgiyi öğrencilerin seviyelerine indirerek onların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamalı ve eğitim-öğretim sürecine öğrencileri aktif olarak katmaları süreci olumlu yönde etkileyebilecektir.

2.3.7.2. Aktif öğrenme

Açıkgöz (2005)'e göre aktif öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta ve yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir. Öte yandan, aktif öğrenmenin temel düşünceleri bazı yeni okul modellerinin vazgeçilmez koşullarını oluşturmaktadır. Örneğin, aktif öğrenmenin en yaygın uygulama biçimlerinden işbirlikli öğrenme, işbirlikli okul modelinin başta gelen koşullarındandır. Aktif öğrenme uygulamalarına duyulan gereksinim konusunda dikkati çeken başlıca nedenler şunlardır: Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına

uygunluğu, yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim, geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması, öğrenme öğretme anlayışındaki gelişmeler, aktif öğrenmenin etkililiği avantajları.

Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, ”öğrenciye, kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi ve böylece öğrenmeyi öğretmek” olmalıdır. Öğrenmenin etkililiğini arttırabilmek için de eğitim, öğretim, müfredat programları veya öğretim yöntem ve tekniklerinden önce öğrenmenin kendisi ile yola çıkılmalı ve diğer kavramlar bunun üzerinde yapılandırılmalıdır (Vural, 2004:55).

Aktif öğrenme; öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005:17).

Tablo 2.4. Aktif öğrenme yöntem, teknik ve modelleri

Aktif Öğrenme Yöntemleri	Aktif Öğrenme Teknikleri	Aktif Öğrenme Modelleri
Problem çözme Tartışma Gezi-Gözlem Gösterip yaptırma Örnek olay	Kavram haritası, Beyin fırtınası Rol yapma, Karşılıklı soru sorma Zihin haritası, Karşılıklı öğretim Örnek olay incelemesi, Yaratıcı drama, Gösteri, Panel, münazara	Beyne Dayalı Öğrenme Probleme dayalı öğrenme Proje tabanlı öğrenme

(Açıkgöz, 2005:20)

Etkin öğrenmede öğrencilerin motivasyonu artar ve sınıf disiplini problemleri azalır. Etkin öğrenmede öğrenme ortamı hem sınıf içini hem de sınıf dışını kapsamaktadır. Bu kavram öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da beraberinde getirir (Demirci, 2000).

Öğrenci merkezli eğitim”, eğitim-öğretim hayatının tüm bileşenleri (eğitim politikaları, okul iklimi, öğretmen, program, materyal, teknoloji, aile, öğrenci) ile ele alınıp, yine tüm süreçlerde (yaşam boyu eğitim) uygulanarak gerçekleştirilir (Vural, 2004:14).

2.3.7.3. İşbirliğine dayalı öğrenme

Yeni öğretim paradigmasının öngördüğü öğrenme-öğretme anlayışı, daha çok işbirlikçi ortamlarda, çalışmalarda veya çabalarda gerçekleştirilebilir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin olabilmesi için;

- 1-Grupların açık ve net olarak belirlenmiş, pozitif bağlılıklara sahip olmaları
- 2-Üyelerin birbirlerinin öğrenmelerini ve başarılarını yüz yüze desteklemeleri
- 3-Üyelerin birbirlerini paylaşılan görev için sorumlu tutmaları
- 4-Üyelerin küçük grup becerilerini uygun olarak kullanmaları

5-Üyelerin birbirleriyle ne kadar etkili çalışabildiklerine dair grup süreci üzerinde periyodik olarak yansımalar ve değerlendirmeler yapmaları gerekir. Çünkü bütün bu öğeler, küçük grup çalışmalarında istenen öğrenci işbirliğinin gerçekleşmesini ve bütün grupların etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır (Saban, 2005:206).

İşbirlikli öğrenme basitçe öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmeninde gruplar arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle, işbirlikli sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır (Açıkgöz, 2005:172).

Grup çalışmalarının işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalıştıklarıdır. Bu tek tek her öğrencinin öğretilenleri tam olarak öğrenmesinden farklı bir durumdur. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak, başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır (Açıkgöz, 2005:172).

2.3.7.4. Çoklu zekâ kuramı

Her insanın farkında olduğu veya olmadığı birçok yeteneği vardır. Bu yeteneklerimizin keşfinde çoğu zaman içinde bulunduğumuz sosyal çevre önemli bir rol oynar. Birey olarak öne çıkan davranış özelliklerimiz ve yeteneklerimiz bizim etkin olan yanımızdır. Her öğrenci zekâ yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerinden farklıdır. Kimi sadece dinlemekle, kimi öğrenme sürecinin içinde yer almakla, kimi de araştırıp, düşünüp, çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle öğrenmesini sağlar.

Demirel (2007)'e göre, bireysel farklılıklar öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Öğrenme ortamını ve planlarını çoklu zekâ kuramına göre hazırlayan öğretmen kalıcı öğrenmeyi sağlamış olur. Böylelikle dersler öğrencilerin aktif katılımıyla daha zevkli geçecektir. Ders süresince öğrencinin motivasyonu bozulmadığından öğrenme kolaylaşır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilköğretimde tam anlamıyla kullanılması öğrencilerin kendine güvenlerini kazanmaları; derslerin monoton olmaktan çıkıp daha zevkli hale gelmesi; her öğrencide varolan ama bastırılmış olan bir veya birkaç zekâ türünün ortaya çıkarılıp sınıf içerisinde kullanılması açısından önemlidir. Bir diğer açıdan bakıldığında aslında bu kuramın tek bir derse indirgenmeyip diğer dersleri de kapsayacak şekilde uygulandığında ve hatta tüm okulu ve aileleri de içine çektiği zaman çok daha yararlı olacağı görülecektir (s.206-212).

Gardner, insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir (Akt. Açıköz, 2003:283-284).

Tablo 2.5.: Eski Ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ	ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ
1. Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ, teklidir.	3. Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleri ile) ölçülür.	4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onları başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

(Saban, 2005:45)

Çoklu zekâ teorisinin öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, birçok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejileri

repertuarlarının sözel-dilsel zekâ alanının dışına çıkarak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır.

Eğitim programları birçok çağdaş kuramın yanı sıra çoklu zekâ kuramı da dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Eğitimsel uygulamalarda, sistemin en önemli ögesi olan öğrenci hakkında çoklu zeka bağlamında bilgi toplanmalıdır (Açıkgöz, 2005:289). Kuramın iki temel özelliği, onu geleneksel anlayıştan ayırmaktır. Birincisi kuramın zekâ tanımı, gerçek yaşamda problem çözmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zekâ tanımının tersine çoklu zekâ anlayışı bireylerin zekalarını nasıl kullandıklarını anlamaya çalışır. İkinci özellik ise, zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır (Bumen, 2007:4).

Saban (2005) Gardner'in ileri sürdüğü sekiz türdeki zeka alanlarını özetle aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

a) Sözel-Dilsel Zekâ: Bu zekâ, bireylerde, seslere, kavramlara; kelimelerin telaffuzlarına, vurgulama ve anlamlarına; dilin gramer yapısına ve fonksiyonlarına karşı aşırı duyarlık kapasitesidir.

b) Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bu zekâ, bireylerde sayılara ve niceliksel ilişkilere; muhakemeye, mantığa, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine karşı aşırı duyarlık kapasitesidir.

c) Görsel-Uzaysal Zekâ: Bireylerde görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılama ve dış dünyadan edinilen izlenimleri değişik şekiller veya çizimler yoluyla sergileme kapasitesidir.

d) Müziksel-Ritmik Zekâ: Bu zekâ, bireylerde ritim, nota, melodi, ahenk ve ses tonu gibi müziksel unsurlara karşı duyarlılık; müziksel formları, sesleri ve eserleri fark etme, değerli bulma ve ifade etme kapasitesidir.

e) Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bu zekâ, bireylerde, duygu ve düşüncelerini vücudu ile ifade edebilme ve nesnelere becerikli bir şekilde kullanarak yeni yapılar üretebilme kapasitesidir.

f) Sosyal Zekâ: Bireylerde, insanların karakterlerini, duygularını, mizaçlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, motivasyonlarını doğru bir şekilde anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir.

g) İçsel Zekâ: Bu zekâ, bireylerde, kendi ilgilerinin, ihtiyaçlarının, ideallerinin, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar alma kapasitesidir.

h) Doğacı Zekâ: Bu zekâ, bireylerde, doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara karşı aşırı duyarlılık, mineralleri, florayı ve faunayı anlama, ayırt etme ve sınıflandırma kapasitesidir (s.42-48).

Burada dikkat edilmesi gereken husus zekânın sadece problem çözme becerisi olarak algılanmayıp ürün ortaya koyma becerisi de taşıyor olmasıdır. Diğer bir husus da zekânın anlaşılması imkânsız, tamamen soyut bir yeti olmayıp insanların ilgi, kabiliyet, yeteneklerinin kavramsallaşarak zekâ alanlarını oluşturuyor olmasıdır. Çoklu zekâ teorisi, problemleri çözmek veya değerli ürünler ortaya koyabilmek için bireylerin çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan zihinsel bir modeldir. Çoklu zekâ teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim anlayışına sahip olan öğretmenler, sınıftaki öğrencileri hakkında olumlu ve yüksek beklentilere sahiptirler.

2.3.8. Yenilenen İlköğretim Programında Kılavuz Kitaplar

Yeni program yaklaşımına uygun hazırlanan kitaplar, öğretmenlerinin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin işi daha da kolaylaşmaktadır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren öğretmenin, “öğretmen kılavuz kitabı”nın yanında, “öğrenci ders kitabı” ve “öğrenci çalışma kitabı” olacaktır. Öğrenci çalışma kitabı tümüyle etkinlikleri içermektedir. Dolayısıyla öğretmenin ödevli ders saatleri için etkinlik kâğıtları hazırlamasına fazla gerek kalmayacaktır. Ayrıca bu etkinlikler sıradan etkinlikler de değildir (Yıldırım, 2008:17-18).

2.3.8.1. Ders kitapları

Yeni programla beraber hazırlanan kitaplarda; sunulan etkinlikler öğrencilerimizin baskın zekâlarına seslenerek öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlama; aynı zamanda baskın olmayan zekâlarına seslenerek bu zekâlarını geliştirme fırsatı tanıma amaçlı hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim yöntem ve tekniklerinin süreç içinde önemli bir yeri vardır. Öğrenme ortamının zengin olması ve etkinliklerin amacına ulaşabilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin yerinde ve amacına uygun kullanılması ile sağlanabilir (Tekin vd., 2006:6).

Ders kitabı için yapılan şemalarda kitapta kullanılan logolu başlıklar için bir açıklama sayfası ve takip eden sayfada kazanımların dağılımını gösteren bir tablo yer almaktadır. Bu tabloda daireler içindeki her bir dilim, bir kazanımı ifade etmektedir. Bu dilimler, buldukları üniteye göre saat yönünde sıralanmıştır. Öğrenciler bu dairelere bakarak alt öğrenme alanlarının ünitelere göre kazanım bazında dağılımlarını inceleyebilirler. Ders kitaplarının sayfalarının altında oklarla çalışma kitabına yönlendirmeler yapılmıştır (Aydın vd., 2006:12).

Ders kitaplarında öğrenciyi sıkmayan, görsel bakımdan zengin ve öğrenmeyi öğrencinin araştırma merakı ve ilgisine dayandıran farklı bölümler yer almıştır (Gülcan vd., 2008:9).

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisinde (EPÖ, 2005) ise yeni program için hazırlanan kitaplar eleştirilmiştir. Buna göre; yeni programa göre hazırlanmış ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin şu eleştirilerde bulunulmuştur:

“Ders kitapları, öğrenci ve öğretmen çalışma kılavuzları yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, klasik, idealist, realist yaklaşıma göre düzenlenmiştir. İçeriğin böyle düzenlenmesi savunulan ve programın dayandırıldığı felsefeye terstir. Ayrıca eğitim durumlarında önerilen yöntem ve teknikler, kazanımları öğrenciye mal etmede yetersiz kalmaktadır; çünkü çok değişik, uygun öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinin birlikte işe koşulması gerekmektedir. Sınama durumları ise açık ve anlaşılır değildir. İşe koşulması önerilen ölçme araçları neyi, nasıl ölçeceği anlaşılır şekilde düzenlenmemiştir. Özet olarak, öğretmenlerin programın uygulanmasında belirsizliklerden ve yetersizliklerden kaynaklanan çok yönlü güçlükleri, sorunları ve eğitim gereksinimleri vardır.

Yukarıdaki eleştirilerden sonra konuyu biraz toparlayacak olursak; ders kitapları, öğrencileri bilginin alıcısı olarak pasif rol oynamasından, bilginin araştırmacısı olarak daha aktif rol almasına doğru bir değişim göstermeli ve öğrencilerin işlenen konulardan ve derslerden haz duymaları sağlanmalıdır. Bunun içinde ders kitabı içeriği öğrencinin yakın çevresine, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına; görsel özellikler açısından ilgi çekici ve öğrenci seviyesine uygun olmasına, dil ve anlatım ile ölçme değerlendirme açısından da anlaşılır nitelikte olmasına özen gösterilebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanacakları ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları onlar için kuşkusuz birincil kaynak niteliğindedir. Ders ve çalışma kitapları bu husus dikkate alınarak düzenlenebilir. Bu amaçla hazırlanacak ders ve çalışma kitaplarında öğrenmeyi

kolaylaştırıcı bir özelliğin yanında, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine yardımcı olabilecek nitelikte hazırlanmasına dikkat edilebilir.

2.3.8.2. Öğrenci çalışma kitapları

Çağdaş bir ders kitabı, öğrenciyi araştırmaya yönlendirerek onun, analiz ve sentez yapabilme yetenek ve alışkanlığı geliştirmesini kolaylaştırır. Ders kitabının bu işlevini gerçekleştirmesine yardımcı olmak üzere, ders kitabında yer alan bilgilere yönelik sorular, etkinlikler ve çalışma sayfalarının bulunduğu, öğrenci çalışma kitapları hazırlanmıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılına kadar çalışma kitaplarının kullanımı okullarımızda pek yaygın değildi. Ancak bazı öğretmenler çeşitli yayınevlerinin hazırladıkları test, alıştırmaya kitapları gibi çalışma kitabı niteliğindeki kitapları, veli ve öğrenci isteğini göz önünde bulundurarak derslerinde yardımcı kaynak olarak kullanabilmekteydi. Ama 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni program kapsamında hazırlanan ders kitaplarına bağlı olarak oluşturulmuş çalışma kitapları Türkiye'deki bütün öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Öğrenci çalışma kitabında konular ders kitabına uygun olarak organize edilmiştir. Her konuda öğrencilere bilgi, beceri kazandırabilecek ve öğrenmeyi pekiştirecek geleneksel ve alternatif öğrenme unsurlarına yer verilmiştir (Özer vd., 2005:3). Çalışma kitabı, ders kitaplarına bağlı olarak hazırlanmış, öğrencinin, belirlenen kazanıma ulaşmış olup olmadığını kontrol eden, öğrencinin elde ettiği yeni bilgi ve becerileri uygulamak için fırsatlar ortaya koyan ve çocuğun yeteneklerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler içeren defter mahiyetinde hazırlanmış yazılı bir materyaldir.

Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında; balık kılıcı, 5N 1K, çift sütun, diyalog tamamlama, ven şeması, neden-sonuç çalışması, kavram haritası, yorumlama, tahmin et, bulmaca vb. gibi öğrencilerin kendilerinin nasıl öğrendiğini keşfedebileceği teknikler kullanılmıştır (Demirci, 2005:26). Bu etkinlikler sonucunda, öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimi sağlanacaktır (Karafilik vd., 2008:8).

Öğrenci çalışma kitabında, kazanım yanında programda öngörülen değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları da olabildiğince dikkate alınmıştır (Gülcan vd., 2008:10).

Çalışma Kitapları öğrencilerin, öğrendiklerini pekiştirmelerine, kendilerini yazılı, sözlü ve resimle ifade etmelerine yardımcı olabilecektir. Ayrıca öğrenci,

çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ile dönüt alabilecek ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilme fırsatı bulabilecektir.

2.3.8.3. Öğretmen kılavuz kitapları

Öğretmen kılavuz kitapları, daha çok öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda hazır bilgiler veren bir başvuru kitabıdır. Öğretmenler ders işleyişleri konusunda bu kitaplardan faydalanmaktadır.

Öğretmen Kılavuz kitabı, dersin temel kaynağı olan ders ve çalışma kitabı merkeze alınarak daha etkili ve verimli bir ders süreci için öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır (Aydın, vd., 2006:11). Bu kitabın içeriği hazırlanırken öğrenciler için hazırlanan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kalınmış ve bunlarda yer alan etkinlikler ve bilgilere kılavuz kitapta da yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenin dersi nasıl işleyeceği gösterilmiş, değerlendirme için gerekli ölçme araçlarına da yer verilmiştir.

Her ders kitabı sayfası, öğretmen kılavuz kitabı sayfasında gösterilmiş ve işlenişin nasıl yapıldığı adım adım anlatılmıştır (Gülcan vd., 2008:9).

Öğretmen kılavuz kitabında öğrenme öğretme etkinlikleri aktif ve yapılandırıcı bir sürece dayandırılmıştır (Aydın vd., 2006:11). Öğretmenlere, öğretme ve öğrenme sürecinde uygulayabilecekleri yöntem ve teknikler önerilmiştir. Eserlerde sürekli olarak ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına yönlendirmeler yapılarak kitaplar arasında bir bağ kurulmuştur (Özer vd., 2005:3).

Hızla gelişen bilim ve teknoloji karşısında ülkelerin her alanda, başta eğitim programları olmak üzere sürekli olarak yenilenmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek için yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlamış olduğu İlköğretim Birinci Kademe öğretim programlarını hazırlamış ve hazırlanan programlar 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim birinci kademe öğretim programı sadece bağımsız sınıflarda değil birleştirilmiş sınıflarda da uygulandığından, bağımsız sınıflar için öngörülen öğrenme yöntem, teknik, model ve stratejilerinin çoğu birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik programlar geliştirilememesi, bağımsız sınıf programlarının küçük değişikliklerle birleştirilmiş sınıflarda uygulanması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Nitekim Abay (2006) şehir okullarına göre hazırlanan program, köy ilköğretim okulu özelliklerini

dikkate almamış, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemiştir. Ayrıca her sınıfta okutulan ders çeşidi ve sayısı birleştirilmiş sınıflı okullar için fazladır diye belirtmiştir. Program taslağında birleştirilmiş sınıflı okullar, birden fazla sınıfın yönetimi bir öğretmen tarafından yapılan okullar olarak tanımlanır (Karagöz, 1965:10). Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Köklü (2000:31)'ye göre ülkemizin fiziki yapısı kırsal yerleşim alanlarının 1970'lere kadar şehir nüfusundan fazla olması bu uygulamayı zorunlu kılmıştır. Bu yıllarda da nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin güçlüğü nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğuruyor. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. Bu uygulama sadece Türkiye'ye özgü bir uygulama değildir. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır. Bu gerçeği görmezden gelemeyiz (Erdem, 2006: 14). Bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir biçimde yapılandırılması gerektiğini ileri süren yapılandırmacı öğrenme teorisinin en iyi uygulanabileceği okullar aslında birleştirilmiş sınıflı okullar olarak düşünülebilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflı okullarda zamanının çoğunu öğrenci kendi kendine çalışarak ve öğrenerek geçirmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının yapısından ve işlevlerinden kaynaklanan temel özellikleri, öğretmen ve öğrencinin rolleri, öğrenme ortamı, uygulanan yöntem ve teknikler (işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları, kendi kendine çalışma saatleri, akrandan öğrenme) ile değerlendirme tekniklerinin (kendi kendini değerlendirme, grupla, yardımcı öğrencilerle, sınıfça değerlendirme gibi) uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ile birebir örtüştüğü görülmektedir. Ama yeni ilköğretim programı, öngördüğü öğrenme ortamı, gerekli olan eğitim teknolojileri ve materyalleri, öğrencilerden beklediği araştırma ve inceleme imkânları ve öğrenci düzeyi ile her açıdan donanımlı ve gelişmiş okullara yönelik hazırlanmış gibi görünmektedir. Ancak Türkiye'nin çoğu köy, kasaba ve gecekondu okulları, en temel hizmet ve gereksinimlerden bile yoksundur. Yeni programın, birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda açıklamalar belirsizdir. Bu konuda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine rehberlik edecek çok iyi hazırlanmış bir basılı materyalin olmadığı ve yeni ilköğretim programı hakkında

ciddi bir hizmet içi eğitimin de yapılmadığı görülmektedir. Yeni programlar hazırlanırken ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının göz önünde tutulması gerekmektedir. Çünkü bir okulun sahip olduğu, donanım, araç-gereç ve fiziki özellikleri öğretim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Ancak yukarıda ilgili alan yazında da görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıflarda araç gereç eksikliği, maddi olanaksızlıklar, idari işler, hizmet içi eğitim ve rehberlik eksikliği, programın köyün ihtiyaçlarından uzak olması, programdaki hedeflere ulaşmadaki imkânsızlıklar ya da zaman yetersizliğinden ulaşılamaması yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda tam anlamıyla uygulanmasını engellemektedir. İşte bu noktada bağımsız sınıflarla birlikte birleştirilmiş sınıflarda da uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir.

2.4. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; yenilenen öğretim programlarını ve birleştirilmiş sınıfları konu alan araştırmalara ve konu ile ilgili araştırmaya direk ya da dolaylı olarak ışık tutabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Şahin (2003) “Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)” adlı çalışmada öğretmenlere yönelik anket uygulamasında şu sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin % 40’ı birleştirilmiş sınıfların mesleki şevk ve motivasyonları üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Araştırmaya katılan 75 öğretmenin 72’si (% 96) müstakil sınıfta öğretmenliği tercih etmiş, sadece 3 öğretmen (% 4) tercihini birleştirilmiş sınıflardan yana yapmıştır. Aynı araştırmada “Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan güçlükler nelerdir?” sorusuna öğretmenler şöyle yanıt vermiştir.

- Sınıf yönetiminin zor olması,
- Planlamanın uzun ve can sıkıcı olması,
- Kendi kendine çalışma saatlerinin verimsiz geçmesi,
- Yeterli zamanın olmaması,
- Mesleki yalnızlık ve yardım alamama,

- Sınıfta yaş ve düzeyin farklı olması,
- Çevrenin okula ilgisizliği,
- Materyal eksikliği
- İdari işleri de yürütme zorluğu.

Çınar (2004) tarafından yapılan birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında karşılaşılan güçlükler adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak amaçlanmıştır. Araştırma Malatya’da köy okullarında çalışan 240 öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramamaktadır. Okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğretmen yetiştirmede birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine daha fazla önem verilmesi ve bu dersin uygulama çalışmalarına dayalı olarak yürütülmesi görüşündedirler. Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği programlarında bulunan iki kredilik “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin köy okullarında uygulamalı olarak yapılmasının sağlanması, hem öğretmen adaylarının köy yaşamını tanımaları hem de birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma becerilerini geliştirecektir. Öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Bunu giderici sosyal önlemler alınabilir. Öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmektedirler. Onlara kendilerini geliştirici ortamların sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin materyal geliştirme becerileri artırılmalı, denetmenlerle ilişkileri geliştirilmeli, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler özlük hakları, sosyal ve ekonomik özendiricilerle desteklenmelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu geliştirmek ve sözcük dağarcığını artırmak için okulöncesi eğitimin geliştirilmesi yoluna gidilmelidir diye önerilerde bulunmuştur.

Yukarıda ki araştırmalarda en çok birleştirilmiş sınıfların araç-gereç ve ortam yönünden yeterli donanımının olmadığını görebiliyoruz.

Erdem, Kamacı ve Aydemir (2006), birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmalarında, Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 62 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kідeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf

grubuna, birleştirilmiş sınıf okutma yılına ve ikametgâha göre farklılık göstermemektedir. Bununla beraber öğretmenlerin %93'ü kendilerine verilen anketteki (derslik sayısı, amir ve meslektaşlarla iletişim, günlük ve yıllık planların uygulanması, öğrencilerin devam durumu, öğretim programındaki amaçlara ulaşılması gibi konuları içeren 30 madde vardır) maddeleri kısmen sorun olarak gördüklerini bildirmişlerdir.

Acat ve Ekinci (2005), yapılandırmacı felsefe ve yeni programa etkilerini, programların temel özelliklerini ortaya koyarak olumlu ve olumsuz yönlerini tartışma yoluyla tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bireyin çevresi ile etkileşimini ve yeterliliğini ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşımın aksine merkezi bir kurulca hazırlanan programın, ülkenin değişik illerinde, farklı koşullar altında aynı verim ile uygulanmasında sorunların ortaya çıkabileceği, birleştirilmiş sınıflarda programın nasıl uygulanacağını açıklanmamış olması sebebiyle; bu konuda gerek sınıf içi etkinlikler, gerekse ünitelerin yıllara dağılımı açısından sorunlara çözüm üretilmemiş olması, yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardandır.

Aynı şekilde, Üstün, Akman ve Etikan (2004), farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirdikleri araştırmalarında, özellikle alt ve orta sosyo ekonomik düzeydeki çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ve sosyo ekonomik düzeyden kaynaklanan dezavantajlı durumların okul öncesi eğitim giderilebileceğini, anne- baba eğitim merkezli programların desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencinin okuduğunu anlama başarısında okul-aile işbirliğinin etkili olduğu savunulmaktadır (Akt. Çelenk, 2003).

Görüldüğü gibi araştırmalarda yeni ilköğretim programı hazırlanırken, köylerdeki birleştirilmiş sınıflar gibi alt sosyo-ekonomik düzeydeki yerleşim yerlerinin şartlarının dikkate alınmadığından ve veli desteğinin öneminin yeteri kadar programda işaret edilmediğinden bahsedilmektedir.

“Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” adlı toplantıda, 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı ile ilgili değerlendirme çalışması yapılmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı ile 02.12.2005 günü Eskişehir’de,

çeşitli üniversitelerden on üç profesörün katılımıyla toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda yeni ilköğretim programı farklı boyutlarıyla değerlendirilmiş, programın dayandığı ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme modeli, öğrenci etkinliklerine dayalı ezberden uzak eğitim anlayışı gibi açılımlar benimsenmiş ancak; programın hazırlanması ve geliştirilmesi süreciyle ilgili eleştirilerde bulunulmuştur. Kurulun ortak bildirisine göre, Yeni İlköğretim Programı'nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim insanları ve ilgililerin değerlendirmeleri ön plana alınmamış, bu çevreler göz ardı edilmiştir. Programın hazırlanması aşamasında ilköğretim alanındaki daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının dikkate alınmaması ve bu programın “Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ve en kapsamlı eğitim reformu” gibi siyasi bir söylem olarak tanıtılması eleştirilmiştir. Yeni İlköğretim Programı'nın hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmadığı ifade edilmiştir. Programın tek bir eğitim yaklaşımına (yapılandırmacılık) dayandırılmasının, eğitim-öğretim etkinliklerinin bireysel farklılıklar açısından sınırlanacağı bildirilmiştir. Yeni İlköğretim Programı'nın hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanmakta olan eğitim programının geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve uygulama ilkelerinin, sosyoekonomik ve kültürel koşulları ülkemize göre oldukça farklı olan ülkelerde uygulanan programların örnek alınarak uyarlamasının yanlışlığına işaret edilmiştir. Programın hazırlanmasının çok kısa bir zaman süresine sığdırılmasının, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellediği ifade edilmiştir. Yeni geliştirilen bir programın pilot uygulama dönütlerinin önemi vurgulanmış, programın pilot uygulama sürecinin yetersizliği ve tarafsız bir değerlendirmesinin yapılmadığı vurgulanmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programı ile ilgili yeterince bilgilendirilmediği, hazırlayıcı hizmet içi eğitime tabi tutulmadıkları ifade edilmiştir. Son olarak, öneri niteliğinde, programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunluluğuna işaret edilmiştir (EPÖ, 2005).

Güzel ve Alkan (2005), Türkiye'deki ilköğretim okullarında pilot uygulaması yapılan ilköğretim programının, özellikle öğrenciler gözüyle değerlendirmesini ortaya çıkarmak, öğrenciye kazandırdıklarını belirlemek, değişik sınıf düzeyindeki ve değişik okullardaki öğrencilerin programı algılamalarını karşılaştırmak ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ile aksaklıkları

ortaya çıkarmak amacıyla, programların geneline ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilinde pilot uygulamasının yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen 750 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki kazanımlarını belirlemek amacıyla Taylor ve arkadaşları tarafından geliştirilen CLES, Türkçeye çevrilmiş ve ülkemiz koşullarına uyabilecek biçimde genişletilen bir ölçek kullanılmıştır. Nitel veriler ise görüşme tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan pilot uygulamanın, öğrenciler tarafından öğretmenlere göre daha çok benimsendiğini gösterdiği, ancak hem öğrenciler hem de öğretmenlerin uygulamanın kendilerine yüklediği yeni ödevleri tam olarak yerine getirmekte sıkıntı içinde oldukları, öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri, hala otorite olma özelliğini kullandıkları izlenimleri elde edilmiştir. Ancak Gündoğar (2006)'ın "2005-2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu" konulu araştırmasına baktığımızda, yaptığı analizlerin sonucunda, öğretmenlerin de çok sorun yaşadıklarını ve bu yaşadıkları sorunları ise; etkinliklerin çok olması, materyal gereksiniminin çok olması ve öğretmen veli işbirliğinin yetersizliği olarak tespit etmiştir. Aynı şekilde Acar (2007) "Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" adlı çalışması Sinop ili Durağan ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Üç bölümden oluşan anket sonuçları betimsel istatistik yöntemine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin programların geneline ilişkin olarak yararlı ve uygun olduğu konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kuramsal olarak programlarda sorunun olmadığı ancak programların uygulanması noktasında sıkıntıların yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksiklerinin programın uygulanmasını güçleştirdiği belirlenmiştir. Programların değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizliklerin hizmet içi eğitimi gerektirdiği vurgulanmıştır.

Yaşar ve diğerleri (2005) tarafından yapılan "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" araştırmada; 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma

bulgularına göre sınıf öğretmenleri; programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler programı yeterince tanımama, yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının uygulamaya uygun olmaması, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama gibi sorunlara “kesinlikle katıldıklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca programın uygulanması sırasında, yeterli sürenin olmaması, gerekli öğretim teknolojileri araç-gereçleri kullanamama, yeni programa göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli desteğin alınamaması, okul yöneticilerinin programa karşı ilgisiz davranmaları gibi sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Günay (2006) da yeni ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlköğretim programının eskiye göre birçok yenilik getirmesinin yanında uygulama sürecinde bazı sorunları da getirdiği dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda: Bayan öğretmenlerin yeni programı erkek öğretmenlere göre daha olumlu buldukları, aynı zamanda programın uygulanmasına yönelik olumsuzluklar konusunda daha endişeli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha sorunlu buldukları belirtilmiştir. Bunun sebebini de devlet okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği veya geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi ve özel okulların yeni programın öngördüğü uygulamalara daha hazırlıklı olmasına bağlamıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında; yenilenen ilköğretim programının değiştirilmesi sürecinde birleştirilmiş sınıflar gibi alt sosyo-ekonomik özelliğe sahip olan bölgelerin pek dikkate alınmadığı, programın uygulanması sürecini yönlendiren öğretmen ve yöneticilere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği, okullarda gerekli alt yapının ve donanımın olmadığı ama bütün bunlara rağmen değişimin teorik anlamda yerinde bir değişim olduğu ve zamanla sistemin rayına oturacağı görüşünün olduğu görülmektedir.

2.4.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

UNESCO (1989), çalışmasında Avustralya, Bangladeş, Çin, Hindistan, Endonezya, Kore, Maldivler, Malezya, Nepal, Pakistan, Filipinler ve Tayland'da yaptıkları çalışmalarda her ülkede birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan güçlükleri, uygulanan öğretim yöntemlerini, bu sınıflar için öğretmen yetiştirilme biçimini, bu sınıflarda eğitim alan nüfusun genel niteliklerini araştırmışlar ve her bir ülke için değişik önerilerde bulunmuşlardır. Genel olarak ortaya konulan öneriler şunlardır: Birleştirilmiş sınıflara özgü öğretim modelinin ve programının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu tür sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin eğitim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında birleştirilmiş sınıflara has bir eğitim verilmemektedir. Bu sağlanabileceği gibi bu bölgelerde görev yapan öğretmenler hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili çalışmalar artırılmalıdır. Kırsal bölgelerdeki durumu daha iyi aydınlatılabilmek için bu alanlarla merkez arasında bağlantı kurulmalıdır. Bu bölgelere ziyaretler yapılmalıdır ve konuyla ilgili hedefler belirlenerek, buralarda eğitimsel çalışmalar yapılmalıdır.

Miller (1991) araştırmasında Kanada, Finlandiya, Hindistan, Kore, Maldiv Cumhuriyeti, Nepal, Tayland, Filipinler, Sri Lanka, Endonezya ve Amerika'da birleştirilmiş sınıflar ile ilgili çalışmaları nitel olarak incelemiştir.

Araştırma sonuçları;

- Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel metotlara ihtiyaç duyduklarını ve öğretimi iyi organize etmeleri gerektiğini,
- Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel eğitim almaları gerektiği,
- Sosyal ve bilimsel derslerin birleştirilmiş sınıflara uygun hale getirilmesi gerektiği,
- Öğretim materyallerinin eksik olduğunu
- Bireysel öğretimin ön plana çıkması gerekliliğini,
- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenleri bu konuda teşvik edici önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) yapmış oldukları “Birleştirilmiş Sınıfların Verimliliği” (Başarıda Anahtar Unsur Olarak İşbirliğine Dayalı Öğrenme) başlıklı çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerle bağımsız sınıflarda eğitimine devam eden öğrenciler arasında kişisel özgüven, sosyalleşme becerileri ve matematik alanındaki akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık

olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma esnasında kişisel özgüven ve sosyal beceri anketleri uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere 5. sınıf matematik dersi içeriğine uygun olarak matematik testi verilmiştir. Yapılan iki anket ile matematik testi ve sonrasında uygulanan t-testleri neticesinde bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında özellikle matematik becerisi ve sosyal değerler alanında dikkate değer farklılıklar gözlenmiştir. Birleştirilmiş sınıfların öğrencilerin sosyal gelişimine önemli katkıda bulunduğu vurgulanarak, bu olumlu etkinin sebebi olarak öğrencilerin yaşça büyük sınıf arkadaşları ile etkileşime girmeleri, onların davranışlarını gözleme şansı elde etmeleri ve bu sınıflarda öğrencilerin ayrıma tabi tutulma oranlarının oldukça düşük olması gösterilmektedir. Bu çalışmaya göre birleştirilmiş sınıfların ikinci önemli etkisi matematik dersinde ölçülmüştür. Matematik dersindeki bu anlamlı farklılık, birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin, sınıf içerisinde aile havasını yakalamaları, kendilerinden daha fazla eğitim deneyimine sahip öğrencilerle derin etkileşimlere girmeleri ve etkin bir şekilde öğrenim süreçlerine katılmaları gibi nedenlere bağlanmıştır (iyi uygulandığında).

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflı okulların dünyanın da olduğu gibi ülkemizin de bir gerçeği olduğu görülmektedir. Yapılan program değişiklikleri, birleştirilmiş sınıflardaki uygulamalar bakımından, ülkemizin eğitim-öğretim sistemi adına önem teşkil etmektedir. Ama eğitim ve öğretimde bütünlüğü sağlamak amacıyla müstakil sınıflarda okutulan derslerin aynen birleştirilmiş sınıflarda da okutulması bazı sıkıntıları beraberinde getirebilecektir. Çünkü ilgili alan yazında ve yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıf uygulamasının bağımsız sınıf uygulamasına göre bazı sınırlılıkları ve zorlukları vardır. Nitekim birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının başta araç gereç yetersizliği olmak üzere, maddi imkânsızlıklar ve programın köyün ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememesi bu sorunlardan bazılarıdır. Bunların yanında programdaki kazanımlar için zamanın yetersizliği, idari işler, ailelerin eğitime olumsuz bakış açıları, okul-aile işbirliğinin işlememesi programın amacına ulaşmasına engel olan diğer sorunlardandır. İlgili alan yazında ve araştırmalarda birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program hazırlanarak, birleştirilmiş sınıfların sayılarının azaltılması ve zamanla ortadan kaldırılması önerilmektedir.

Görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıflarda birçok problemler ve eksiklikler bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırma problemi; ilgili alan yazındaki birleştirilmiş sınıflı okulların şartları, durumu, yetersizlikleri ve bireysel öğrenme, işbirlikli

öğrenme gibi akademik anlamdaki üstünlükleri ile bir bütün olarak düşünülüp; birleştirilmiş sınıfların, yeni ilköğretim programının ağırlığını kaldırabileceği noktasındaki tereddütlerimizden esinlenerek oluşturuldu. Araştırmamız birleştirilmiş sınıflardaki bu eksiklikleri ve yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarması açısından önem teşkil etmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar olarak yapılan birçok araştırma bulunmasına karşın yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği üzerine yapılmış araştırma sayısı pek azdır. Çünkü yeni değiştirilmiş bir program söz konusudur. Yenilenen program bu yapılan araştırmalar sayesinde kendisini test etme imkânı bulacak ve iyi yönde değişim ve kendini yenileme imkânına kavuşacaktır. Mevcut araştırma, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığını ve sıklıkla karşılaşılan sorunları belirlemeye yöneliktir. Elde edilecek bulguların uygulamayı iyileştirmede kullanılabileceği ve sonraki araştırmalara bir içgörü sunabileceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evreni, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve bulguların yorumu yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel yöntemle tarama modelinde yapılmış ampirik bir araştırmadır. Kullanılan betimsel yöntem; araştırmaya konu olan olay ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmasıdır (Karasar, 2002:77). Açıklayıcı bir çalışma olarak alanda yeni birikimlere öncülük etmeyi hedeflemektedir. Araştırmada belli bir zaman dilimi içinde varolan durum belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma buna göre desenlenmiştir.

Ana probleme cevap arama sürecinde; yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri algılarına dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin betimsel değişkenlerinin (cinsiyet, görev türü, okutulan sınıfın birleştirilme şekli, sınıftaki öğrenci mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı, birleştirilmiş sınıf okutma süresi, İnternet bağlantısı ve ikamet durumu) yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğinin algılanmasında anlamlı fark yaratan bir etken olup olmadığını çözümlmek için parametrik çözümlleme yöntemlerinden ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Parametrik çözümlleme yöntemlerinin kullanılması için bağımlı değişkene ait ölçümler en az aralık ölçeğinde olmalı, verilere ait dağılım homojen ve

normal dağılıma sahip olmalıdır. Bu varsayımlar karşılanmış olduğundan dolayı araştırmada parametrik çözümlene yöntemlerinden ANOVA ve t-testi kullanılmıştır.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kilis ili; merkez ilçesinde (23 birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okulunda 38 öğretmen), Musabeyli ilçesinde (25 birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okulunda 33 öğretmen), Polateli ilçesinde (11 birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okulunda 16 öğretmen) ve Elbeyli ilçesinde (6 birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okulunda 7 öğretmen) bulunan 65 resmi köy ilköğretim okulunda görev yapan toplam 94 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kilis ilinde çalışan bütün birleştirilmiş sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edildiğinden dolayı örneklem seçimine gerek kalmamıştır. Ancak, veri toplama aracının 2 tanesi sebep gösterilmeksizin yanıtız bırakıldığından ve yetersiz olduğundan dolayı değerlendirmeye alınamamıştır. Böylece veri toplama araçlarından 92 tanesi değerlendirilmiştir.

3.1.3. Deneklerin Özellikleri

Bu bölümde veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan ve araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ile ilgili (cinsiyet, birleştirilmiş sınıf okutma süresi, görev türü, okutulan sınıfın birleştirilme şekli, ikamet durumu, okuldaki öğretmen sayısı, Internet bağlantısı) maddelere verilen cevapların dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir.

3.1.3.1. Deneklerin cinsiyete göre dağılımı

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Kadın	31	% 33,7
Erkek	61	% 66,3
Toplam	92	% 100

Tablo 3.1'deki verilere göre, bu araştırmaya 92 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,7'sini (31 kişi) kadınlar; % 66,3'ünü (61

kişi) erkekler oluşturmaktadır. Bayan öğretmen oranının erkek öğretmen oranının neredeyse yarısı olması; köy ilköğretim okullarını bayan öğretmenlerin çok tercih etmemesinden kaynaklanmış olabilir.

3.1.3.2. Deneklerin görev türüne göre dağılımı

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev türüne göre dağılımı

Görev Türü	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Müdür Yetkili Öğretmen	62	% 67,4
Öğretmen	30	% 32,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev türüne göre dağılımları tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo 3.2’deki verilere göre 62 kişinin müdür yetkili öğretmenlik yaptığı ve 30 kişinin de sadece öğretmenlik yaptığı görülüyor. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunun (% 67,4) aynı zamanda müdür yetkili oldukları görülmektedir.

3.1.3.3. Deneklerin okuttuğu sınıfın birleştirilme şekline göre dağılımı

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin okuttuğu sınıfın birleştirilme şekline göre dağılımı

Birleştirme Şekli	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
1,2,3,4,5*	37	% 40,2
1,2,3*	22	% 23,9
4,5*	24	% 26,1
3,4,5*	3	% 3,3
2,3*	2	% 2,2
1,2*	4	% 4,3

* Sınıfların bir arada olduğunu gösterir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttuğu sınıfın birleştirilme şekline göre dağılımı tablo 3.3’de verilmiştir. Tablo 3.3’deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40,2’si (37 kişi) 1,2,3,4,5 sınıflarını, % 23,9’u (22 kişi) 1,2,3 sınıflarını, % 26,1’i (24 kişi) 4,5 sınıflarını, % 3,3’ü (3 kişi) 3,4,5 sınıflarını, % 2,2’si (2

kişi) 2,3 sınıfları, % 4,3'ü (4 kişi) 1 ve 2. sınıfları bir arada okutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67,4) en az 3 sınıf bir arada okuttuğu görülmektedir.

3.1.3.4. Deneklerin sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı

Öğrenci Mevcudu	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
21'den az	46	% 50
21-40	44	% 47,8
41-60	2	% 2,2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci mevcuduna göre dağılımı tablo 3.4'de verilmiştir. Tablo 3.4'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50'sinin (46 kişi) 21'den az, %47,8'inin (44 kişi) 21-40 arası, % 2,2'sinin (2 kişi) 41-60 arası öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azının (% 2,2) 41-60 arasında öğrencisinin olduğu görülmektedir.

3.1.3.5. Deneklerin okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımı

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımı

Okuldaki Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Bir Öğretmen	38	41,3
İki Öğretmen	52	56,5
Üç Öğretmen	2	2,2

Tablo 3.5 'da araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayıları verilmiştir. Tablo 3,5'deki verilere göre % 41,3'ü (38 kişi) okulunda yalnız başına, %56,5'i (52 kişi) toplam iki öğretmenle, %2,2'si (2 kişi) toplam üç öğretmenle çalışmaktadır.

3.1.3.6. Deneklerin birleştirilmiş sınıf okutma süresine göre dağılımı

Tablo 3.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma süresine göre dağılımı

Birleştirilmiş Sınıf Okutma Yılı	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
1	35	% 38
2-4	39	% 42,4
5 ve Üzeri	18	% 19,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma süreleri tablo 3.6'de verilmiştir. Tablo 3.6'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38'i (35 kişi) 1 yıl, % 42,4'ü (39 kişi) 2-4 yıl, % 19,6'sı (18 kişi) 5 yıl ve daha çok birleştirilmiş sınıf okutma tecrübesine sahiptir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu (% 80,4) 4 yıl ve daha az birleştirilmiş sınıf okutmuşlardır.

3.1.3.7. Deneklerin okulundaki internet bağlantısına göre dağılımı

Tablo 3.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki internet bağlantısına göre dağılımı

İnternet Bağlantısı	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Bağlantı Var	71	77,2
Bağlantı Yok	21	22,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki internet bağlantısına sahip olma durumu tablo 3.7'de verilmiştir. Tablo 3.7'deki verilere göre katılımcıların % 77,2'sinin (71 kişi) okulunda internet bağlantısının olduğu, % 22,8'inin (21 kişi) okulunda internet bağlantısının olmadığı görülmektedir.

3.1.3.8. Deneklerin ikamet durumuna göre dağılımı

Tablo 3.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet durumuna göre dağılımı

İkamet Durumu	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Okulun Bulunduğu Yerde	46	% 50
İl / İlçede	46	% 50

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet durumları tablo 3.8’de verilmiştir. Tablo 3.8’deki verilere göre; okulun bulunduğu yerleşim yerinde oturan öğretmenlerle, en yakın şehir merkezinde ikamet eden öğretmenlerin sayısının eşit olduğu görülmektedir.

3.1.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada olarak araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan, “yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri içeren yedi (7) betimsel değişkeni; ikinci bölüm ise, Kilis ili Musabeyli, Polateli, Elbeyli ve Merkez ilçelerine bağlı köy ilköğretim okullarında, yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğinin, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak ölçmeye çalışan kırkdört (44) maddeyi içermektedir. Bu bölümdeki maddelerin değerlendirilmesinde “Çok Yetersiz”, “Yetersiz”, “Fikrim Yok”, “Yeterli”, “Çok Yeterli” ifadelerinden oluşan “Likert” tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

3.1.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi”nin deneme formunun oluşturulması için ilk olarak; birleştirilmiş sınıfları, yenilenen ilköğretim programını ve yapılandırmacılık uygulamasını konu alan yerli ve yabancı literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırmalar) taranmış, benzer veri toplama araçları incelenmiştir. Alandaki uzman kişilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada madde havuzuna malzeme toplamak amacıyla “yenilenen ilköğretim

programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında karşılaşılan olumlu veya olumsuz faktörleri (1. eğitim programı, 2. eğitim ortamı, 3. rehberlik ve aile, 4. öğrenci özellikleri, 5. öğretmen özellikleri) ilgili kategorilerin altına yazınız” açık uçlu soru formu, Kilis ilinde çalışan rastgele seçilmiş 24 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve uygulanmasında sağladığı katkılar hakkında ham bilgiler toplanmıştır.

Alanyazından ve açık uçlu soru anketinden elde edilen verilere dayalı olarak 58 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerliliğinin sağlanması için, aracın ölçmeyi amaçladığı özelliği tam ve doğru olarak, bir başka özellikte karıştırmadan ölçebilmesinin sağlanması gereğince (Tavşancıl, 2002:35) madde havuzunda yer alan sorular; alanda çalışan bir (1) akademisyen ve üç (3) yüksek lisans öğrencisi, iki (2) sınıf öğretmeni ve iki (2) Türkçe öğretmenin de katkılarıyla problemi yansıması ve Türkçe dil kuralları ve anlatım açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, anlaşılmayan maddeler düzeltilmiş, gereksiz ve benzer olanlar atılarak 50 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerliliğini test etmede kullanılan yollardan birisi de uzman görüşüne başvurmaktır. Ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygunluğuna, gerekli veriyi toplayacak durumda olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınır (Büyüköztürk, 2007:168). Buradan hareketle anketin taslak formunda yer alan maddelerin “yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi”nin örneklemedeki yeterliliğini ve maddelerin ilgili boyutlar altında bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla beş (5) akademisyen, altı (6) sınıf öğretmeni, iki (2) Türkçe öğretmeni ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören iki (2) doktora ve beş (5) yüksek lisans öğrencisi tarafından incelenmiştir. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda sekiz (8) madde olduğu boyuttan başka bir boyuta kaydırılmış ve altı 6 madde taslak formdan çıkarılarak kırkdört (44) madde ve beş (5) boyuttan oluşan ilk deneme formu elde edilmiştir.

Hazırlanan veri toplama aracı formu, gerekli yasal izinler (Ek 1) alınarak 29 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 42 birleştirilmiş sınıf öğretmenine denemelik olarak uygulanmıştır. Denemelik uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programında çözümlenerek güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ön denemeden alınan sonuçlardan elde edilen veriler (Cronbach’s alpha güvenirlik

katsayısı: $\alpha = .90$) doğrultusunda veri toplama aracının güvenilir olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalardan sonra veri toplama aracı formu, danışman öğretim üyesiyle birlikte yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

3.1.6. Verilerin Toplanması

Denemelik veri toplama aracı uygulamasından elde edilen geri bildirim ve uzman görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılarak son şekline getirilen veri toplama aracı çoğaltılarak Kilis ili Musabeyli, Elbeyli, Polateli ve Merkez ilçelerine bağlı 65 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 94 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ancak, veri toplama araçlarından 2 tanesi sebep gösterilmeksizin yanıtız bırakıldığından ve yetersiz olduğundan dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Veri toplama araçlarından 92 tanesi değerlendirilmiştir. Denemelik uygulamalar sonrasında güvenilirlik katsayısının 0.90 olması nedeniyle uygulama anketinde güvenilirlik hesaplaması yapılmamıştır.

3.1.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Araştırma için gerekli veriler birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine uygulanan veri toplama aracı yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı yoluyla elde edilen ham veriler, bilgisayara kaydedilmiştir. Araştırmanın ana problemine cevap bulma sürecinde, SPSS 15.0 (Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılarak, araştırmada elde edilen verilerin, aritmetik ortalama puanları, standart sapmaları çıkartılmış ve genel değerlendirmesi yapılarak yorumlanmıştır. Daha sonra veriler alt boyutlar açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlemesinde deneklerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, birleştirilmiş sınıf okutma süresi, görev türü, okutulan sınıfın birleştirilme şekli, ikamet durumu, okuldaki öğretmen sayısı, İnternet bağlantısı) gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA ve t testi yapılmış ve değerlendirilmesi yapılarak yorumlanmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmekle yetinilmiş, anlamlı farkın bulunduğu durumlar için bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Aritmetik ortalamaların yorumu için ise şu yol izlenmiştir. Araştırmada kullanılan “yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi”nin maddeleri, beşli dereceleme ölçeğiyle hazırlanmış; “Çok Yetersiz” seçeneği için 1, “Yetersiz” seçeneği için 2, “Fikrim Yok” seçeneği için 3, “Yeterli” seçeneği için 4, “Çok Yeterli” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Böylece birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracı yolu ile ifade ettikleri bilgiler derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Bu beşli ölçekteki dört aralık için ($5-1 = 4$) hesaplanan aralık katsayısına göre ($4/5 = 0,80$) seçenek aralıkları şöyle düzenlenmiştir.

Tablo 3.9. Veri toplama aracı maddelerinin puanları ve seçeneklerinin sayısal sınırları

Puanlar	Seçenekler	Sayısal Sınırlar
1	Çok Yetersiz	1,00-1,79
2	Yetersiz	1,80-2,59
3	Fikrim Yok	2,60-3,39
4	Yeterli	3,40-4,19
5	Çok Yeterli	4,20-5,00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmamızın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilecektir.

4.2. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ana problemi “yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Ana probleme cevap bulmak amacıyla deneklerin “yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi”nde her bir alt ankete ait maddelere, uygulamanın işleyişinin yeterlilik düzeyi bağlamında verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları (\bar{X}), ortalama puana karşılık gelen algı düzeyi ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deneklerin her bir alt boyuta ait maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Sıra No	Alt Boyut Adı	(N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Ortalama Puan Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Standart Sapma (SS)
1	Eğitim Programı	92	2,49	Yetersiz	3,83
2	Eğitim Ortamı	92	2,49	Yetersiz	5,4
3	Rehberlik ve Aile	92	1,79	Çok Yetersiz	2,45
4	Öğrenci Özellikleri	92	2,93	Fikrim Yok	4,37
5	Öğretmen Özellikleri	92	2,65	Fikrim Yok	5,85
6.	Toplam	92	2,53	Yetersiz	5,38

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin en yüksek düzeyde algıyı 3. alt boyut olan “Rehberlik ve Aile” boyutuna yönelik göstermişlerdir. Deneklerin “Rehberlik ve Aile” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 1,79 (\bar{X} =1,79) olarak bulunmuştur (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Çok Yetersiz” aralığına denk gelmektedir. **Bu bağlamda öğretmenler, rehberlik ve aile boyutunun; yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını engelleyen en temel faktör olarak algılamaktadırlar.** Bu bulgu köydeki öğrenci velilerinin yenilenen program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamasından ve eğitime bakış açısından kaynaklanmış olabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin “Eğitim Programı (Alt Boyut 1)”, “Eğitim Ortamı (Alt Boyut 2)” boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerin hesaplanan aritmetik ortalaması 2,49 (\bar{X} =2,49)’dur (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Yetersiz” aralığına denk gelmektedir. **Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenler, Eğitim Programı ve Eğitim Ortamı boyutundaki yetersizlikleri yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını engelleyen faktörler olarak görmektedirler.**

Deneklerin “Öğrenci” ve “Öğretmen” alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalaması sırasıyla 2,93 ($\bar{X}=2,93$) ile 2,65 ($\bar{X} =2,65$) olarak bulunmuştur (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Fikrim Yok” aralığına denk gelmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin, “Öğrenci” ve “Öğretmen” boyutundaki ifadelerin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında veri toplama aracının “toplama” ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin hesaplanan aritmetik ortalaması 2,53 ($\bar{X} =2,53$)’dür (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenler, anketin toplamına yönelik maddelerini yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını engelleyen faktörler olarak görmektedirler.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla deneklerin veri toplama aracı olarak kullanılan “yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi”ndeki her bir maddeye katılma derecelerini “Çok Yetersiz-Yetersiz-Fikrim Yok-Yeterli-Çok Yeterli” arasındaki beş yeterlilik derecesinden birisini işaretlemek yoluyla belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi uygulanan veri toplama aracından elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda deneklerin, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin algıları en fazla “yetersiz” ve çok yetersiz” aralıklarına denk düşmektedir.

Tablo 4.2. Deneklerin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler anketindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Madde No	Maddeler	(N)	Aritmetik Ortalama	Ortalama Puan Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Standart Sapma
	Eğitim Programı Boyutu				
1	Yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıfların da dikkate alınarak hazırlanmış olması durumu:	92	1,92	Yetersiz	0,57
2	Köy ortamının, yeni ilköğretim programında ön görülen proje ve performans ödevleri için yeterliliği:	92	1,67	Çok Yetersiz	0,9
3	Öğrencilerinizin; öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında geçen kavramları anlayabilme yeterliliği:	92	2,68	Fikrim Yok	1,09
4	Öğrencilerinizin ders ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yapabilme yeterliliği:	92	2,56	Yetersiz	0,89
5	Öğretmen kılavuz kitaplarının; içeriği, bilmeceleri, bulmacaları ve görselleriyle size yardımcı olma durumu:	92	3,76	Yeterli	0,78
6	Ödevli ders saatlerinde öğrenci çalışma kitaplarının, size yardımcı olma durumu: (Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak etkinliklerle ilgilenmesi)	92	3,52	Yeterli	1,17
7	Sınıfınızda, öğrenci ürün dosyalarının (Portfolyo) amacına ulaşma düzeyi:	92	2,34	Yetersiz	0,89
8	Sınıfınızda, ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayabilme durumunuz: (öğrenci gözlem formu, grup değerlendirme formu, portfolyo, Atatürkçülük kazanımları izleme formu, öğretmen ders işleme kendini değerlendirme formu)	92	2,16	Yetersiz	0,85
9	Sınıfınızda; farklı yaştaki öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası daha etkili bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlama düzeyi:	92	1,8	Yetersiz	0,91
	Eğitim Ortamı Boyutu				
10	Okulunuzdaki derslik sayısının ihtiyaca cevap verebilme durumu:	92	3,1	Yeterli	1,24
11	Okulunuzun fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, müzik odası, resim salonu, konferans salonu gibi olanaklarının yeterliliği:	92	1,19	Çok Yetersiz	0,39
12	Okulunuzda bulunan sınıf ve okul kitaplıklarının yeterliliği:	92	2,4	Yetersiz	1,15

Tablo 4.2. (devam)

Madde No	Maddeler	Öğrt. Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama	Ortalama Puan Standart Sapma	
				Karşılık Gelen Algı Düzeyi	
13	Okulunuzun/sınıfınızın fiziki ortamının (ısı, aydınlanma, sağlamlık vs.), derslerinizin verimli geçmesi için yeterliliği:	92	2,72	Fikrim Yok	1,12
14	Sınıf mevcudunuzun, yeni programın uygulanabileceği ideal sınıf mevcuduna uygun olma durumu:	92	3,31	Fikrim Yok	1,16
15	Sınıfınızda; farklı yaştaki öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası daha etkili bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlama düzeyi:	92	2,91	Fikrim Yok	1,01
16	Sınıfınızda; farklı yaştaki öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası yardımlaşmaya katkı sağlama düzeyi:	92	3,53	Yeterli	0,94
17	Birleştirilmiş sınıf öğretiminin, öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını dikkate almanıza imkan tanıma durumu:	92	2,52	Yetersiz	0,91
18	Birleştirilmiş sınıf öğretiminin, öğrenci merkezli eğitim uygulayabilmenize imkan tanıma durumu:	92	2,13	Yetersiz	0,77
19	Öğrenci başına düşen öğretmenli sürenin, öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği:	92	1,7	Çok Yetersiz	0,79
20	Okulunuzun bulunduğu yerleşim yerindeki internet ve kütüphane imkanlarının yeterliliği:	92	1,85	Yetersiz	0,97
Rehberlik ve Aile Boyutu					
21	Velilerin, öğrencilerinize ders için gerekli olan materyalleri (kalem, defter, silgi, yardımcı kaynaklar) temin etme durumu:	92	2,03	Yetersiz	0,89
22	Okulunuzda, okul-aile birliğinin etkin bir şekilde işleme durumu: (okul-aile birliğiniz resmi olarak oluşturulmamışsa işaretlemeyiniz)	92	1,57	Çok Yetersiz	0,96
23	Öğrenci velilerinizin, yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumu:	92	1,4	Çok Yetersiz	0,59
24	Öğrenci velilerinizin, eğitim-öğretim sürecine katılma durumu:	92	1,7	Çok Yetersiz	0,7
25	Rehberlik derslerinizde yapılması gereken rehberlik etkinliklerinin uygulanma durumu: (Duyarlıyım, Hayır dersem kırılma, Neler yapabilirim, v.s. testleri)	92	2,42	Yetersiz	0,91
Öğrenci Boyutu					
26	Programın öngördüğü kazanımlar için öğrencilerinizin hazır bulunuşluk (bilişsel, duyuşsal giriş özellikleri) düzeyleri:	92	2,22	Yetersiz	0,89
27	Öğrencilerinizin küme çalışmasını ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği:	92	2,86	Fikrim Yok	1,05

Tablo 4.2. (devam)

Madde No	Maddeler	Öğrt. Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama	Ortalama Puan Standart Sapma	
				Karşılık Gelen Algı Düzeyi	
28	Öğrencilerinizin bireysel çalışmayı ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği:	92	2,56	Yetersiz	0,96
29	Öğrencilerinizin derse güdülenmedeki yeterliliği:	92	3,31	Fikrim Yok	0,91
30	Öğrencilerinizin “okuma-yazma” durumu:	92	3,48	Yeterli	0,94
31	Öğrencilerinizin “dört işlem” yapabilme durumu:	92	3,28	Fikrim Yok	0,97
32	Ödevli ders saatlerinde, öğrencilerinizin bireysel çalışma alışkanlığını kazanabilme durumu:	92	2,81	Fikrim Yok	0,99
	Öğretmen Boyutu				
33	Okuldaki veya köydeki sosyal çevrenin, kendinizi geliştirmenize olanak sağlamadaki yeterliliği:	92	1,52	Çok Yetersiz	0,61
34	Okulunuzdaki görsel ve işitsel teknolojik eğitim materyallerini (Tepegöz, projeksiyon, bilgisayar) derslerinizde tam anlamıyla kullanma durumunuz: (Teknolojik eğitim araçlarınız yoksa işaretlemeyiniz)	92	2,56	Yetersiz	1,1
35	Ödevli geçen ders saatlerinde, öğrencilerinize gerekli dönüt ve düzeltme verebilme durumunuz:	92	2,55	Yetersiz	1,04
36	Yeni ilköğretim programında yer alan metot ve teknikleri, sınıfta uygulayabilme durumunuz:	92	2,65	Fikrim Yok	0,99
37	Her sınıf için ödevli ve öğretmenli geçen ders saati planlarını, tam anlamıyla uygulayabilme durumunuz:	92	2,22	Yetersiz	0,81
38	İstenilen hedef ve davranışları tam anlamıyla kavrayabilme durumunuz:	92	2,45	Yetersiz	1,14
39	Sınıfınızda, öğretmenli ve ödevli derslerin idaresinde, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları çözebilme durumunuz:	92	3,22	Fikrim Yok	1,02
40	Yeni ilköğretim programının temel yaklaşımı ve yapısı hakkında bilgi sahibi olma durumunuz:	92	3,8	Yeterli	0,82
41	Müfettişler tarafından yeni programla ilgili size verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği:	92	2,42	Yetersiz	0,97
42	Çağdaş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma durumunuz:	92	3,86	Yeterli	0,75
43	Mezun olduğunuz öğretim kurumunda öğrenci iken, birleştirilmiş sınıfta staj yapma durumunuz:	92	2,02	Yetersiz	1,37
44	Eğitim kurumlarının yönetiminden ve denetiminden sorumlu birimlerin; birleştirilmiş sınıflardan beklenti(başarı) düzeyi:	92	1,08	Çok Yetersiz	1,04

Tablo 4.2.'de öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler anketindeki bazı maddeler aşağıda incelenecektir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; “yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıfların da dikkate alınarak hazırlanmış olması durumu” maddesine ilişkin algı düzeyleri yetersiz aralığına denk gelmektedir. Verilen cevaptan anlaşıldığı üzere, yeni programın hazırlanırken, köy okullarının göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir (Madde 1).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, “köy ortamının, yeni ilköğretim programında ön görülen proje ve performans ödevleri için yeterliliği” maddesine ilişkin algıları, “çok yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu, köy ortamındaki bilgiye ulaşma kaynaklarının yetersiz olmasından ve bilgiyi kullanmak için gerekli kırtasiye malzemelerinin zor bulunmasından kaynaklanmış olabilir (Madde 2).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, “öğretmen kılavuz kitaplarının; içeriği, bilmeceleri, bulmacaları ve görselleriyle size yardımcı olma durumu” ve “ödevli ders saatlerinde öğrenci çalışma kitaplarının, size yardımcı olma durumu” maddelerine ilişkin algıları, “yeterli” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu ile, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine çok yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğretmenlerin işini çok kolaylaştırdığı düşünülebilir (Madde 5-6).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “sınıfınızda, ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayabilme durumunuz (öğrenci gözlem formu, grup değerlendirme formu, portfolyo, Atatürkçülük kazanımları izleme formu, öğretmen ders işleme kendini değerlendirme formu)” sorusuna ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin iş yükünün, müstakil sınıf öğretmenlerinininkinden daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir (Madde 8).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “okulunuzda bulunan sınıf ve okul kitaplıklarının yeterliliği” ve “okulunuzun bulunduğu yerleşim yerindeki internet ve kütüphane imkânlarının yeterliliği” maddelerine ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere köy ortamında yeni programın uygulamasını kolaylaştıracak, kütüphane ve internet imkânlarının yeterli olmadığı görülmektedir (Madde 12-20).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “sınıfınızda; farklı yaştaki öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası yardımlaşmaya katkı sağlama düzeyi” sorusuna ilişkin algıları “yeterli” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu ile birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, üst sınıftaki öğrencilerden yardım açısından faydalandığını söyleyebiliriz (Madde 16).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “öğrenci başına düşen öğretmenli sürenin, öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği” maddesine ilişkin algıları “çok yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgunun, aynı ortamda birden fazla sınıfla aynı sürede ders işlemeyen kaynaklandığı söylenebilir (Madde 19).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “velilerin, öğrencilerinize ders için gerekli olan materyalleri (kalem, defter, silgi ve yardımcı kaynaklar) temin etme durumu” sorusuna ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu, köydeki öğrenci velilerinin eğitim öğretime bakış açısından kaynaklanmış olabilir (Madde 21).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “okulunuzda, okul-aile birliğinin etkin bir şekilde işleme durumu”, “öğrenci velilerinizin, yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumu” ve “öğrenci velilerinizin, eğitim-öğretim sürecine katılma durumu” maddelerine ilişkin algıları “çok yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu öğrenci velilerinin yeni programın gerektirdiği görevi üstlenemediği ve eğitim öğretim sürecine yeterince katılmadığını göstermektedir (Madde 22-23-24).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “programın öngördüğü kazanımlar için öğrencilerinizin hazır bulunuşluk (bilişsel, duyuşsal giriş özellikleri) düzeyleri” ve “öğrencilerinizin bireysel çalışmayı ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği” maddelerine ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk düşmektedir. Bu bulgu köydeki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu ve kendi başlarına çalışma potansiyeline sahip olmadıklarını göstermektedir (Madde 26-28).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerinizin küme çalışmasını ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği”, “öğrencilerinizin derse güdülenmedeki yeterliliği”, “öğrencilerinizin “dört işlem” yapabilme durumu” ve “ödevli ders saatlerinde, öğrencilerinizin bireysel çalışma alışkanlığını kazanabilme durumu” maddelerine ilişkin algıları “fikrim yok” aralığına denk gelmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bu maddelerle ilgili net bir ifade kullanmadıkları, bu

konuda bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir (Madde 27-29-31-32).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “okuldaki veya köydeki sosyal çevrenin, kendinizi geliştirmenize olanak sağlamadaki yeterliliği” ve “eğitim kurumlarının yönetiminden ve denetiminden sorumlu birimlerin; birleştirilmiş sınıflardan beklenti (başarı) düzeyi” sorularına ilişkin algıları “çok yetersiz” aralığına denk düşmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin köyde yalnız veya az öğretmenle çalışmalarından ve kendilerini unutulmuş hissetmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir (Madde 33-44).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “ödevli geçen ders saatlerinde, öğrencilerinize gerekli dönüt ve düzeltme verebilme durumunuz”, “her sınıf için ödevli ve öğretmenli geçen ders saati planlarını, tam anlamıyla uygulayabilme durumunuz” ve “istenilen hedef ve davranışları tam anlamıyla kavrayabilme durumunuz” maddelerine ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin zamanı yettirememesinden kaynaklanmış olabilir (Madde 35-37-38).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “yeni ilköğretim programının temel yaklaşımı ve yapısı hakkında bilgi sahibi olma durumunuz” ve “çağdaş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma durumunuz” maddelerine ilişkin algıları “yeterli” aralığına denk gelmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yeni program hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir (Madde 40-42).

4.3. ARASTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması yapılmıştır.

Tablo 4.3. Deneklerin cinsiyetlerine göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması

Boyutlar	Cinsiyet	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata	t- Değeri	Anamlılık Düzeyi (p)
Toplam	Kadın	31	111,38	17,47	3,13	-0,01	0,31
	Erkek	61	111,42	14,36	1,83		
Eğitim Programı	Kadın	31	22,41	4,06	0,72	-0,04	0,95
	Erkek	61	22,45	3,74	0,47		
Eğitim Ortamı	Kadın	31	26,48	6,19	1,11	-1,17	0,04
	Erkek	61	27,88	4,94	0,63		
Rehberlik ve Aile	Kadın	31	8,8	2,3	0,41	-0,75	0,63
	Erkek	61	9,2	2,53	0,32		
Öğrenci Özellikleri	Kadın	31	20,9	4,68	0,84	0,52	0,88
	Erkek	61	20,39	4,24	0,54		
Öğretmen Özellikleri	Kadın	31	32,7	5,56	0,99	1,0	0,63
	Erkek	61	31,4	5,99	0,76		

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t=-0,011$ ve anlamlılık=0,311). “Eğitim programı”, “rehberlik ve aile”, “öğrenci özellikleri” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarında da anlamlılık düzeyi $p=0,05$ 'den yüksek olduğunu için cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

“Eğitim ortamı” boyutunda anlamlılığın $0,05$ 'den düşük olduğu gözlenmiştir ($t=-1,178$ ve anlamlılık=0,047). Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamı boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgu, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni programın uygulanmasını etkileyen eğitim ortamı boyutuna ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan **anlamlı bir fark olduğu** şeklinde yorumlanabilir. Erkek öğretmenlerin algı düzeyleri ($\bar{X}=27,88$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=26,48$) daha olumlu çıkmıştır. Bu bulgu erkeklerin kadınlara göre, birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunları daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında görev türü değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması yapılmıştır.

Tablo 4.4. Deneklerin görev türüne göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması

Boyutlar	Görevi	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Toplam	Müdür Yetkili Öğretmen	62	111,43	15,52	1,97	0,2	0,49
	Öğretmen	30	111,36	15,34	2,8		
Eğitim Programı	Müdür Yetkili Öğretmen	62	22,32	3,77	0,47	-0,44	0,96
	Öğretmen	30	22,7	4,01	0,73		
Eğitim Ortamı	Müdür Yetkili Öğretmen	62	27,91	5,75	0,73	1,29	0,21
	Öğretmen	30	26,36	4,51	0,82		
Rehberlik ve Aile	Müdür Yetkili Öğretmen	62	9,2	2,43	0,3	0,38	0,55
	Öğretmen	30	9	2,53	0,46		
Öğrenci Özellikleri	Müdür Yetkili Öğretmen	62	20,56	4,37	0,55	-0,02	0,50
	Öğretmen	30	20,56	4,46	0,81		
Öğretmen Özellikleri	Müdür Yetkili Öğretmen	62	31,41	5,89	0,74	-1,0	0,90
	Öğretmen	30	32,73	5,76	1,05		

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, okuldaki görev türlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t=0,2$ ve anlamlılık= $0,49$). Alt boyutlar incelendiğinde de görev türüyle boyutlar arasında herhangi anlamlı bir fark

görülmemektedir. Bu sonuç; müdür yetkili olan bir kişi ile sadece öğretmen olan bir kişinin yeni programı uygulamasında herhangi anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve müdür yetkili öğretmenlerin yeni programın uygulanmasına ilişkin algılarında, **okuldaki görev türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir** (Tablo 4.4).

4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında sınıf birleştirme şekli açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Deneklerin sınıf birleştirme şekline göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)

Boyutlar	Birleştirme Şekli	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SS)
Toplam	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	113,21	14,84	2,44
	1-2-3 Sınıflar	22	107,54	9,04	1,92
	4-5 Sınıflar	24	109,45	15,74	3,21
	3-4-5 Sınıflar	3	123,66	8,62	4,97
	2-3-Sınıflar	2	103	57,98	41
	1-2 Sınıflar	4	122,75	18,46	9,23
	Toplam	92	111,41	15,38	1,6
Eğitim Programı	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	22,1	3,89	0,63
	1-2-3 Sınıflar	32	21,68	2,37	0,5
	4-5 Sınıflar	24	22,79	3,45	0,7
	3-4-5 Sınıflar	3	24	4,35	2,51
	2-3-Sınıflar	2	23,5	14,84	10,5
	1-2 Sınıflar	4	26	4,54	2,27
	Toplam	92	22,44	3,83	0,39
Eğitim Ortamı	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	29,51	5,68	0,93
	1-2-3 Sınıflar	22	25,54	4,32	0,92
	4-5 Sınıflar	24	26	4,77	0,97
	3-4-5 Sınıflar	3	30,33	6,35	3,66
	2-3-Sınıflar	2	23	9,89	7
	1-2 Sınıflar	4	26,75	3,86	1,93
	Toplam	92	27,41	5,4	0,56
Rehberlik ve Aile	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	9,27	2,47	0,4
	1-2-3 Sınıflar	22	8,95	2,38	0,5
	4-5 Sınıflar	24	9,12	2,52	0,51
	3-4-5 Sınıflar	3	10	3	1,73
	2-3-Sınıflar	2	8	4,24	3
	1-2 Sınıflar	4	9	2,44	1,22
	Toplam	92	9,14	2,45	0,25
Öğrenci Özellikleri	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	20,81	4,41	0,72
	1-2-3 Sınıflar	22	19,59	3,14	0,66
	4-5 Sınıflar	24	20,58	4,6	0,94
	3-4-5 Sınıflar	3	25	1,73	1
	2-3-Sınıflar	2	17	14,14	10
	1-2 Sınıflar	4	22	2,94	1,47
	Toplam	92	20,56	4,37	0,45
Öğretmen Özellikleri	1-2-3-4-5 Sınıflar	37	31,51	5,86	0,96
	1-2-3 Sınıflar	22	31,77	5,02	1,07
	4-5 Sınıflar	24	30,95	5,36	1,09
	3-4-5 Sınıflar	3	34,33	3,51	2,02
	2-3-Sınıflar	2	31,5	14,84	10,5
	1-2 Sınıflar	4	39	8,04	4,02
	Toplam	92	31,84	5,85	0,61

Tablo 4.5. (devam)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Toplam	Gruplar Arası	1647,2	5	329,44	1,42	0,22
	Gruplar İçi	19891,1	86	231,29		
	Toplam	21538,3	91			
Eğitim Programı	Gruplar Arası	79,93	5	15,98	1,09	0,37
	Gruplar İçi	1258,79	86	14,63		
	Toplam	1338,72	91			
Eğitim Ortamı	Gruplar Arası	354,19	5	70,83	2,64	0,28
	Gruplar İçi	2304,11	86	26,79		
	Toplam	2658,3	91			
Rehberlik ve Aile	Gruplar Arası	6,28	5	1,25	0,2	0,96
	Gruplar İçi	540,87	86	6,28		
	Toplam	547,16	91			
Öğrenci Özellikleri	Gruplar Arası	115,78	5	23,15	1,22	0,3
	Gruplar İçi	1628,82	86	18,94		
	Toplam	1744,6	91			
Öğretmen Özellikleri	Gruplar Arası	246,63	5	49,32	1,47	0,2
	Gruplar İçi	2871,23	86	33,38		
	Toplam	3117,87	91			

Tablo 4.5’de yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneğine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; sınıfın birleştirilme şekli ile birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplam ve alt boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Bu bağlamda, köy ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanmasında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin toplam ve alt boyutlara ilişkin algılarında, **sınıf birleştirme şekline bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim

programının uygulanmasında öğrenci mevcudu açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.6. Deneklerin sınıf mevcuduna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)

Boyutlar	Öğrenci Mevcudu	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SS)
Toplam	21'den az	46	114,91	13,72	2,02
	21-40	44	109,43	14,69	2,21
	41-60	2	74,5	17,67	12,5
	Toplam	92	111,41	15,38	1,6
Eğitim Programı	21'den az	46	23,06	3,81	0,56
	21-40	44	22,09	3,6	0,54
	41-60	2	16	4,24	3
	Toplam	92	22,44	3,83	0,39
Eğitim Ortamı	21'den az	46	28,5	5,41	0,79
	21-40	44	26,77	4,88	0,73
	41-60	2	16,5	0,7	0,5
	Toplam	92	27,41	5,4	0,56
Rehberlik ve Aile	21'den az	46	9,69	2,38	0,35
	21-40	44	8,72	2,37	0,35
	41-60	2	5,5	0,7	0,5
	Toplam	92	9,14	2,45	0,25
Öğrenci Özellikleri	21'den az	46	21,63	4,03	0,59
	21-40	44	19,84	4,14	0,62
	41-60	2	12	7,07	5
	Toplam	92	20,56	4,37	0,45
Öğretmen Özellikleri	21'den az	46	32,02	5,68	0,83
	21-40	44	32	5,96	0,89
	41-60	2	24,5	4,94	3,5
	Toplam	92	31,84	5,85	0,61

Tablo 4.6. (devam)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Toplam	Gruplar Arası	3461,35	2	1730,67	8,52	0
	Gruplar İçi	18076,94	89	203,11		
	Toplam	21538,3	91			
Eğitim Programı	Gruplar Arası	106,28	2	53,14	3,83	0,025
	Gruplar İçi	1232,44	89	13,84		
	Toplam	1338,72	91			
Eğitim Ortamı	Gruplar Arası	310,57	2	155,28	5,88	0,004
	Gruplar İçi	2347,72	89	26,37		
	Toplam	2658,3	91			
Rehberlik ve Aile	Gruplar Arası	48,19	2	24,09	4,29	0,017
	Gruplar İçi	498,96	89	5,6		
	Toplam	547,16	91			
Öğrenci Özellikleri	Gruplar Arası	222,0	2	111,0	6,48	0,002
	Gruplar İçi	1522,6	89	17,1		
	Toplam	1744,6	91			
Öğretmen Özellikleri	Gruplar Arası	110,39	2	55,19	1,63	0,201
	Gruplar İçi	3007,47	89	33,79		
	Toplam	3117,87	91			

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda; öğrenci mevcudu, araştırma örnekleme giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplam”, “eğitim programı”, “eğitim ortamı”, “rehberlik ve aile” ve “öğrenci özellikleri” boyutlarına ilişkin algılarında **anlamli fark yaratan bir etken olarak görülmektedir**. “Öğretmen özellikleri” boyutuna ilişkin algılarında ise **anlamli fark yaratan bir etken olarak görülmemektedir**. Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu aralık Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir ve tablonun altında alt boyutlar sırasıyla incelenmiştir.

Çoklu aralık Scheffe testi sonuçları Tablo 4.6. (devam)

Boyutlar	Öğrenci Mevcudu (I)	Öğrenci Mevcudu (J)	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık
			(I-J)		Düzeyi
					(p)
Toplam	21'den az	21-40	5,48	3	0,195
		41-60	40,41(*)	10,29	0,001
	21-40	21'den az	-5,48	3	0,195
		41-60	34,93(*)	10,3	0,004
	41-60	21'den az	-40,41(*)	10,29	0,001
		21-40	-34,93(*)	10,3	0,004
Eğitim Programı	21'den az	21-40	0,97	0,78	0,466
		41-60	7,06(*)	2,68	0,036
	21-40	21'den az	-0,97	0,78	0,466
		41-60	6,09	2,69	0,083
	41-60	21'den az	-7,06(*)	2,68	0,036
		21-40	-6,09	2,69	0,083
Eğitim Ortamı	21'den az	21-40	1,72	1,08	0,285
		41-60	12,0(*)	3,7	0,007
	21-40	21'den az	-1,72	1,08	0,285
		41-60	10,27(*)	3,71	0,025
	41-60	21'den az	-12,0(*)	3,7	0,007
		21-40	-10,27(*)	3,71	0,025
Rehberlik ve Aile	21'den az	21-40	0,96	0,49	0,158
		41-60	4,19	1,71	0,054
	21-40	21'den az	-0,96	0,49	0,158
		41-60	3,22	1,71	0,175
	41-60	21'den az	-4,19(*)	1,71	0,045
		21-40	-3,22	1,71	0,175
Öğrenci Özellikleri	21'den az	21-40	1,78	0,87	0,128
		41-60	9,63(*)	2,98	0,007
	21-40	21'den az	-1,78	0,87	0,128
		41-60	7,84(*)	2,99	0,036
	41-60	21'den az	-9,63(*)	2,98	0,007
		21-40	-7,84(*)	2,99	0,036
Öğretmen Özellikleri	21'den az	21-40	0,02	1,22	1
		41-60	7,52	4,19	0,207
	21-40	21'den az	-0,02	1,22	1
		41-60	7,5	4,2	0,209
	41-60	21'den az	-7,52	4,19	0,207
		21-40	-7,5	4,2	0,209

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; öğrenci mevcudunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir (anlamlılık=0,00). Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu aralık Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenler ile 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler ve 21-40 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlerle, 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin algı düzeyinin ($\bar{X}=114,91$), 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden ($\bar{X}=109,43$); 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerin de, 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{X}=74,5$) daha olumlu olduğu ortalamalarının yüksek olduğundan dolayı söylenebilir. Görüldüğü gibi **sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerdeki yetersizliklere yönelik algı düzeyleri de yükselmektedir.**

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; öğrenci mevcudu, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim programı” boyutuna ilişkin algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anlamlılık=0,025). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenler ile 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,06$), 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{X}=16$) göre daha olumlu algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenci mevcudu; yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim ortamı” boyutuna ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anlamlılık=0,004). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenler ile 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler ve 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerle, 41-60 arası

öğrencisi bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin algı düzeyinin ($\bar{X}=28,5$) 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden ($\bar{X}=26,77$); 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerin de 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{X}=16,5$) daha olumlu algı düzeyinde oldukları görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; öğrenci mevcudu, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “rehberlik ve aile” boyutuna ilişkin **algılarında anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anlamlılık=0,017). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenler ile 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=9,69$), 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{X}=5,5$) göre daha olumlu oldukları görülmektedir.

Öğrenci mevcudu; yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğrenci özellikleri” boyutuna ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anlamlılık=0,002). Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğrenci” boyutuna ilişkin algıları, öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenler ile 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler ve 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerle, 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=21,63$) algı düzeyinin 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden ($\bar{X}=19,84$); 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerinde 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{X}=12$) göre daha olumlu olduğu ortalamalarının yüksek olduğundan dolayı söylenebilir.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneğine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; öğrenci mevcudunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğretmen özellikleri” boyutuna ilişkin algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmemektedir**. Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının

uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğretmen” boyutuna ilişkin algıları, öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Deneklerin, okuldaki öğretmen sayısına göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SS)
Toplam	Bir öğretmen	38	113,02	14,69	2,38
	İki öğretmen	52	111,65	14,28	1,98
	Üç öğretmen	2	74,5	17,67	12,5
	Toplam	92	111,41	15,38	1,6
Eğitim Programı	Bir öğretmen	38	22,13	3,84	0,62
	İki öğretmen	52	22,92	3,63	0,5
	Üç öğretmen	2	16	4,24	3
	Toplam	92	22,44	3,83	0,39
Eğitim Ortamı	Bir öğretmen	38	29,5	5,6	0,9
	İki öğretmen	52	26,3	4,48	0,62
	Üç öğretmen	2	16,5	0,7	0,5
	Toplam	92	27,41	5,4	0,56
Rehberlik ve Aile	Bir öğretmen	38	9,26	2,44	0,39
	İki öğretmen	52	9,19	2,41	0,33
	Üç öğretmen	2	5,5	0,7	0,5
	Toplam	92	9,14	2,45	0,25
Öğrenci Özellikleri	Bir öğretmen	38	20,76	4,36	0,7
	İki öğretmen	52	20,75	4,05	0,56
	Üç öğretmen	2	12	7,07	5
	Toplam	92	20,56	4,37	0,45
Öğretmen Özellikleri	Bir öğretmen	38	31,36	5,85	0,94
	İki öğretmen	52	32,48	5,75	0,79
	Üç öğretmen	2	24,5	4,94	3,5
	Toplam	92	31,84	5,85	0,61

Tablo 4.7. (devam)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Toplam	Gruplar Arası	2827,06	2	1413,53	6,72	<u>0,002</u>
	Gruplar İçi	18711,24	89	210,23		
	Toplam	21538,3	91			
Eğitim Programı	Gruplar Arası	98,69	2	49,34	3,54	<u>0,033</u>
	Gruplar İçi	1240,03	89	13,93		
	Toplam	1338,72	91			
Eğitim Ortamı	Gruplar Arası	467,22	2	233,61	9,48	<u>0</u>
	Gruplar İçi	2191,07	89	24,61		
	Toplam	2658,3	91			
Rehberlik ve Aile	Gruplar Arası	27,21	2	13,6	2,32	0,103
	Gruplar İçi	519,94	89	5,84		
	Toplam	547,16	91			
Öğrenci Özellikleri	Gruplar Arası	149,99	2	74,99	4,18	<u>0,018</u>
	Gruplar İçi	1594,61	89	17,91		
	Toplam	1744,6	91			
Öğretmen Özellikleri	Gruplar Arası	137,54	2	68,77	2,05	0,134
	Gruplar İçi	2980,32	89	33,48		
	Toplam	3117,87	91			

Çoklu aralık Scheffé testi sonuçları (Tablo 4.7. devam)

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı (I)	Okuldaki Öğretmen Sayısı (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
Toplam	Bir öğretmen	İki öğretmen	1,37	3,09	0,906
		Üç öğretmen	38,52(*)	10,51	0,002
	İki öğretmen	Bir öğretmen	-1,37	3,09	0,906
		Üç öğretmen	37,15(*)	10,44	0,003
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-38,52(*)	10,51	0,002
		İki öğretmen	-37,15(*)	10,44	0,003
Eğitim Programı	Bir öğretmen	İki öğretmen	-0,79	0,79	0,612
		Üç öğretmen	6,13	2,7	0,083
	İki öğretmen	Bir öğretmen	0,79	0,79	0,612
		Üç öğretmen	6,92(*)	2,68	0,041
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-6,13	2,7	0,083
		İki öğretmen	-6,92(*)	2,68	0,041
Eğitim Ortamı	Bir öğretmen	İki öğretmen	3,19(*)	1,05	0,013
		Üç öğretmen	13,0(*)	3,59	0,002
	İki öğretmen	Bir öğretmen	-3,19(*)	1,05	0,013
		Üç öğretmen	9,8(*)	3,57	0,027
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-13,0(*)	3,59	0,002
		İki öğretmen	-9,8(*)	3,57	0,027
Rehberlik ve Aile	Bir öğretmen	İki öğretmen	0,07	0,51	0,991
		Üç öğretmen	3,76	1,75	0,106
	İki öğretmen	Bir öğretmen	-0,07	0,51	0,991
		Üç öğretmen	3,69	1,74	0,112
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-3,76	1,75	0,106
		İki öğretmen	-3,69	1,74	0,112
Öğrenci Özellikleri	Bir öğretmen	İki öğretmen	0,01	0,9	1
		Üç öğretmen	8,76(*)	3,07	0,02
	İki öğretmen	Bir öğretmen	-0,01	0,9	1
		Üç öğretmen	8,75(*)	3,05	0,02
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-8,76(*)	3,07	0,02
		İki öğretmen	-8,75(*)	3,05	0,02
Öğretmen Özellikleri	Bir öğretmen	İki öğretmen	-1,11	1,23	0,668
		Üç öğretmen	6,86	4,19	0,268
	İki öğretmen	Bir öğretmen	1,11	1,23	0,668
		Üç öğretmen	7,98	4,16	0,166
	Üç öğretmen	Bir öğretmen	-6,86	4,19	0,268
		İki öğretmen	-7,98	4,16	0,166

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; okuldaki öğretmen sayısının, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anamlılık=0,002). Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu aralık Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların, okulunda tek çalışan öğretmenler ile okullarında üç öğretmenle çalışan öğretmenlerin; iki öğretmen olarak çalışanlarla, üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin arasında olduğu belirlenmiştir. Tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin ($\bar{X}=113,02$), toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=111,65$); iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}=74,5$) daha olumlu olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, öğretmenlerdeki yetersizliklere yönelik algı düzeyleri de yükselmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; okuldaki toplam öğretmen sayısının, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim programı” boyutuna ilişkin algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anamlılık=0,033). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenler ile toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=22,92$), toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=16$) göre daha olumlu algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Okuldaki toplam öğretmen sayısı; yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim ortamı” boyutuna ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, algılarında **anlamlı fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anamlılık=0,00). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların; okulunda tek çalışan öğretmenler ile toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenler, okulunda tek çalışan öğretmenler ile üç öğretmen olarak çalışan öğretmenler ve okulunda toplam iki öğretmen olarak çalışan

öğretmenler ile toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin ($\bar{X}=29,5$) toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=26,3$); toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}=16,5$) daha olumlu algı düzeyinde oldukları görülmektedir.

Okuldaki toplam öğretmen sayısı; yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğrenci özellikleri” boyutuna ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, algılarında **anlamli fark yaratan bir etken olarak görülmektedir** (anamlılık=0,018). Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğrenci” boyutuna ilişkin algıları, öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların, okulunda tek çalışan öğretmenler ile okullarında üç öğretmenle çalışan öğretmenlerin; iki öğretmen olarak çalışanlarla, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin arasında olduğu belirlenmiştir. Tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin ($\bar{X}=20,76$), toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=20,75$); iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}=12$) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneğine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; okuldaki toplam öğretmen sayısının, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerden “rehberlik ve aile” ve “öğretmen özellikleri” boyutlarına ilişkin algılarında **anlamli fark yaratan bir etken olarak görülmemektedir**. Başka bir deyişle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “rehberlik ve aile” ve “öğretmen” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında birleştirilmiş sınıf okutma kıdemi açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneğine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf okutma yılı ile birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamında ve alt boyutlarını algulamaları arasında **anlamli farklılık gözlenmemektedir**. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin algılanması, **birleştirilmiş sınıf okutma süresine göre herhangi bir değişiklik oluşturmamaktadır**.

Tablo 4.8. Deneklerin birleştirilmiş sınıf okutma kademine göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA)

Boyutlar	Birleştirilmiş Sınıf Okutma Yılı	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SS)
Toplam	1 yıl	35	113,65	17,1	2,89
	2-4 yıl	39	109,74	13,38	2,14
	5 yıl ve üstü	18	110,66	16,23	3,82
	Toplam	92	111,41	15,38	1,6
Eğitim Programı	1 yıl	35	22,51	4,34	0,73
	2-4 yıl	39	22,61	3,49	0,55
	5 yıl ve üstü	18	21,94	3,66	0,86
	Toplam	92	22,44	3,83	0,39
Eğitim Ortamı	1 yıl	35	28,17	6,19	1,04
	2-4 yıl	39	26,76	4,17	0,66
	5 yıl ve üstü	18	27,33	6,21	1,46
	Toplam	92	27,41	5,4	0,56
Rehberlik ve Aile	1 yıl	35	9,45	2,42	0,41
	2-4 yıl	39	8,82	2,18	0,35
	5 yıl ve üstü	18	9,22	3,04	0,71
	Toplam	92	9,14	2,45	0,25
Öğrenci Özellikleri	1 yıl	35	21,22	4,64	0,78
	2-4 yıl	39	20,12	3,8	0,6
	5 yıl ve üstü	18	20,22	5,07	1,19
	Toplam	92	20,56	4,37	0,45
Öğretmen Özellikleri	1 yıl	35	32,28	6,03	1,02
	2-4 yıl	39	31,41	6,19	0,99
	5 yıl ve üstü	18	31,94	4,89	1,15
	Toplam	92	31,84	5,85	0,61

Tablo 4.8. (devam)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Toplam	Gruplar Arası	294,983	2	147,491	0,618	0,541
	Gruplar İçi	21243,322	89	238,689		
	Toplam	21538,304	91			
Eğitim Programı	Gruplar Arası	5,81	2	2,905	0,194	0,824
	Gruplar İçi	1332,918	89	14,977		
	Toplam	1338,728	91			
Eğitim Ortamı	Gruplar Arası	36,41	2	18,205	0,618	0,541
	Gruplar İçi	2621,895	89	29,459		
	Toplam	2658,304	91			
Rehberlik ve Aile	Gruplar Arası	7,623	2	3,811	0,629	0,536
	Gruplar İçi	539,54	89	6,062		
	Toplam	547,163	91			
Öğrenci Özellikleri	Gruplar Arası	24,967	2	12,484	0,646	0,527
	Gruplar İçi	1719,642	89	19,322		
	Toplam	1744,609	91			
Öğretmen Özellikleri	Gruplar Arası	14,346	2	7,173	0,206	0,814
	Gruplar İçi	3103,523	89	34,871		
	Toplam	3117,87	91			

4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında okulunda internet bağlantısı bulunması açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması yapılmıştır.

Tablo 4.9. Deneklerin okulunda internet bağlantısı olma durumuna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması

Boyutlar	İnternet Bağlantısı	(N)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Toplam	Evet	71	22,25	4,2	0,49	1,52	0,199
	Hayır	21	23,09	2,14	0,46		
Eğitim Programı	Evet	71	27,97	5,59	0,66	-0,882	0,03
	Hayır	21	25,52	4,31	0,94		
Eğitim Ortamı	Evet	71	9,07	2,52	0,29	1,84	0,238
	Hayır	21	9,38	2,22	0,48		
Rehberlik ve Aile	Evet	71	21,05	4,39	0,52	-0,5	0,287
	Hayır	21	18,9	3,98	0,86		
Öğrenci Özellikleri	Evet	71	32,38	6,14	0,72	2,01	0,361
	Hayır	21	30,04	4,39	0,95		
Öğretmen Özellikleri	Evet	71	112,73	16,13	1,91	1,61	0,03
	Hayır	21	106,95	11,78	2,57		

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, okulda internet bağlantısı olma durumuna göre **anlamlı bir fark göstermemektedir** ($t=1,52$ ve anlamlılık= $0,199$). “Eğitim ortamı”, “rehberlik ve aile” ve “öğrenci” alt boyutların anlamlılık düzeyi $0,05$ 'den yüksek olduğu için, okulda internet bağlantısı olma durumu ile bu boyutlar arasında herhangi **anlamlı bir fark görülmemektedir**.

“Eğitim programı (anlamlılık= $0,03$)” ve “Öğretmen özellikleri (anlamlılık= $0,03$)” alt boyutlarının anlamlılık düzeyleri $0,05$ 'den düşük olduğu için internet bağlantısının olma durumuna göre **anlamlı bir fark göstermektedir**. Bu sonuç; araştırma örnekleme giren öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim programı” ve öğretmen” alt boyutlarına ilişkin algıları, okulda internet bağlantısı olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir. “Eğitim Programı” ve “öğretmen” alt boyutlarında; okulda internet bağlantısı olan öğretmenlerin algı düzeyleri, okulda internet bağlantısı olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir ve yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlere verdikleri cevaplar daha olumludur.

4.3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında, yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanmasında ikamet durumu açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması yapılmıştır.

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin toplamına ilişkin algıları, ikamet durumuna göre **anlamlı bir fark göstermektedir** ($t=0,108$ ve anlamlılık= $0,004$). Okulun bulunduğu yerde oturan öğretmenlerin faktörlerin toplamına yönelik algıları ($\bar{X}=22,71$), gidiş geliş yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=22,17$) daha olumsuzdur. Bu durum köyde ikamet eden öğretmenlerin yalnızlık duygusundan kaynaklanmış olabilir.

“Rehberlik ve aile ($p=0,995$)” ve “öğrenci özellikleri ($p=0,232$)” alt boyutlarının anlamlılık düzeyi $0,05$ 'den yüksek olduğu için ikamet durumu ile bu boyutların arasında **anlamlı bir fark görülmemektedir**.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “eğitim programı ($t=0,678$ ve anlamlılık= $0,015$)”, “eğitim ortamı ($t=-0,925$ ve anlamlılık= $0,025$)” ve “öğretmen özellikleri ($t=-1,178$ ve anlamlılık= $0,088$)” alt boyutlarına ilişkin algıları, ikamet durumuna göre **anlamlı bir fark göstermektedir**. Bu üç boyutun tamamında; köyde ikamet eden öğretmenlerin bu boyutlara yönelik algıları, gidiş geliş yapan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “eğitim programı”, “eğitim ortamı” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarında, ikamet durumuna göre **anlamlı bir fark vardır**. Bu bulgu şehir merkezine gidiş geliş yapan öğretmenlerin köyde ikamet eden öğretmenlere göre daha olumlu algı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10. Deneklerin ikamet durumuna göre, toplam ve alt boyutlar arasındaki algılarına ilişkin t-sınaması

Boyutlar	İkamet Durumu	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Standart Hata	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Toplam	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	22,71	3	0,44	0,108	0,004
	Gidiş Geliş yapıyor	46	22,17	4,53	0,66		
Eğitim Programı	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	28,89	4,47	0,65	0,678	0,015
	Gidiş Geliş yapıyor	46	27,93	6,2	0,91		
Eğitim Ortamı	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	9,32	2,53	0,37	-0,925	0,025
	Gidiş Geliş yapıyor	46	8,95	2,37	0,35		
Rehberlik ve Aile	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	21,52	3,79	0,56	0,721	0,995
	Gidiş Geliş yapıyor	46	19,6	4,73	0,69		
Öğrenci Özellikleri	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	31,13	5,29	0,78	2,136	0,232
	Gidiş Geliş yapıyor	46	32,56	6,34	0,93		
Öğretmen Özellikleri	Okulun Olduğu Yerde Oturuyor	46	111,58	12,12	1,78	-1,178	0,088
	Gidiş Geliş yapıyor	46	111,23	18,2	2,68		

Araştırma bulgularına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenleri “rehberlik ve aile” boyutunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak; “Eğitim programı” ve “eğitim ortamı” boyutundaki yetersizlikleri ise yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını engelleyen faktörler olarak algılamaktadırlar. Deneklerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında ise cinsiyetleri, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, okulda internet bağlantısı bulunma durumuna ve ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı farklar gözlenmiştir.

4.4. TARTIŞMA

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin, en önemlisi olarak “rehberlik ve aile” boyutunu görmektedirler. Nitekim ğretmenlerin anketin “rehberlik ve aile” alt boyutundaki 22. ve 24. “okulunuzda, okul-aile birliğinin etkin bir Şekilde işleme durumu” ve “ğrenci velilerinizin, eğitim-ğretim sürecine katılma durumu” maddelerine ilişkin cevapları “ok yetersiz” aralığına denk gelmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, köydeki büyük sıkıntılardan birinin, ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemelerinin ve eğitim-ğretim sürecine katılmamalarının olduğunu belirtmektedirler. Özben (1997)’in araştırmasında, okul-aile işbirliğini, öğretmenlerin % 82’si yetersiz ve çok yetersiz, ilköğretim müfettişlerinin ise % 100’ yetersiz bulmuştur. Okul-aile işbirliğinin bu oranda yetersiz bulunması ve amaçlarını gerçekleştiremediği anlamına gelmektedir. ınar (2004) da araştırmasında velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görüşünü dile getirerek bu bulguyu desteklemektedir. Yine Kaplan (2002)’in araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmada okul aile birlikleri görevlerini yerine getirememektedir. Yöneticiler, ğretmenler ve veliler iletişime açıktır ama ev ziyaretleri yapılmamaktadır. Velilerin ekonomik problemleri okul etkinliklerine katılmalarını engellemektedir. Veliler okul sorunlarını çözmede yönetime yardımcı olmamakta ve okulda düzenlenen etkinliklere katılmamaktadırlar diye belirtilmektedir (s.135). Genel itibariyle araştırmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Öğretmenler velilerden memnun değildir ve okula daha çok destek olmalarını beklemektedir. Eğitimin başarıya ulaşmasında ailenin eğitime katılımının ne kadar önemli olduğu düşünülecek olursa öğretmenlerin bu fikirlerinde haklı oldukları söylenebilir. Veliler de öğretmenlerden daha çok ilgi beklemektedir. Öğretmenlerin burada yapması gereken Şey; ev ziyaretlerinde bulunmak ve veli ile sadece toplantılarda ya da öğrenciyle ilgili bir problem olduğunda görüşmek yerine velileri okula çekmek için çeşitli etkinlikler düzenlemektir. Öğretmenler velileri eğitimin bir parçası olarak görerek, öğretmenliğin sadece ocuk eğitmekle ilgili bir meslek olmadığını kabul edip eğitim içine aileden başlayabilirler.

Mevcut araştırma bulgularına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerden, “eğitim programı” boyutunun, programın uygulanmasını olumsuz

yönde etkilediğini düşünmekte ve bu boyutu “yetersiz” olarak görmektedirler. Öğretmenlerin çoğu ilköğretim programı hazırlanırken birleştirilmiş sınıfların dikkate alınmadığını dile getirmişlerdir (bkz. Tablo 4.2., madde 1). Nitekim Abay (2006) birleştirilmiş sınıflarda uygulanan programın köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğunu, şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez diyerek bu bulguyu desteklemektedir. Çelenk (1995) ise “birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında; birleştirilmiş sınıflara yönelik ayrı bir programın hazırlanmasının gerektiğini, birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında bazı iyileştirmelerin yapılmasının gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca okullara gerekli araç-gereçlerin sağlanmasının ve bunların kullanımında öğretmenlerin gerekli eğitimlerden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Birleştirilmiş sınıfların işleyişine uygun işlevsel bir program ve bu programa uygun ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlanması birleştirilmiş sınıflarda öğretimi daha rahat uygulanabilir hale getirebilir.

Öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine çok yardımcı olduğunu söyleyebiliriz (bkz. Tablo 4.2., madde 5 ve 6). Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğretmenlerin işini çok kolaylaştırdığı söylenebilir. Nitekim Kartallıoğlu (2005) hazırlanan kitapların ve programın öğrencileri çok daha aktif hale getirdiğini, çok fazla etkinlik içerdiğini, öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmesine fırsat tanıdığını, öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya yönelttiğini, düşünmeye, keşfetmeye sevk ettiğini ve duyuşsal alanda kazanımların daha çok artırdığını aynı zamanda öğrencinin çevresini tanıyarak yaratıcı gücünü geliştirdiğini ifade ederek bu bulguyu desteklemektedir. Gülcan vd. (2008) de öğrenci çalışma kitabında, kazanım yanında programda öngörülen değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları da olabildiğince dikkate alındığını belirtmiştir (s.10). Öktem (2006) ise araştırmasında, yenilenen programdaki konuların hedef alınan öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun bir şekilde örneklerle ele alındığını belirtmiştir. Etkinlikler uygulandığında yeni programın amacına ulaşabileceğini söylemiş ve kavramların verilirken öğrencilerin gelişimsel dönemleri göz önünde bulundurularak görsel materyallerle sunulmasını önermiştir.

Araştırma bulgularına göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerden, “eğitim

ortamı” boyutunu “yetersiz” bulmakta ve yeni programın öngördüğü, okullarda olması gereken fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, müzik odası, resim salonu, konferans salonu gibi olanakların “çok yetersiz” olduğunu belirtmişlerdir (bkz. Tablo 4.2., madde 11). Bu bulguyu Gökçe (2005)’nin araştırma bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre öğretmenler, kaynak yetersizliğini (araç-gereç, bina ve para) eğitimsel değişmelerin en temel engelleyicileri olarak görmektedirler. Yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli düzeyde kaynak sağlanması uygulayıcılar tarafından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak yenilenen ilköğretim programında yapılan yeniliklerin gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadan ve yeterli düzeyde kaynak sağlanmadan uygulamaya konulduğu söylenebilir. Dalka (2006) da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 95 öğretmenle yaptığı çalışmada yeni programın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması ve başarı elde edilmesi, bu okulların bugünkü halleriyle imkânsız olduğunu, yapılandırmacı yaklaşım için okullarda olması gereken asgari fiziki imkânların okullarda bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Özrenk (1992)’in araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları sorunları olumsuz olarak değerlendirmelerinin nedenleri arasında, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, programın yapısı, birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki donanım eksiklikleri, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, öğrencilerden kaynaklanan sorunların olduğu belirtilmiştir.

Mevcut araştırma bulgularına göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerden, “öğrenci özellikleri” alt boyutuna verdikleri cevapları “fikrim yok” aralığına denk gelmektedir (bkz. Tablo 4.1.). Bu doğrultuda, öğretmenlerin, “öğrenci özellikleri” alt boyutundaki ifadelerin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını engelleyip engellemediği ile ilgili net bir ifade kullanmadıkları, bu konuda bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin anketin “öğrenci özellikleri” alt boyutundaki 27., 29., 32., öğrencilerin potansiyel ve yeterlilikleri ile ilgili maddelere ilişkin yanıtları “fikrim yok” aralığına denk gelmektedir. Bu maddelere verilen cevaplar incelendiğinde köy okullarındaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, küme ve bireysel çalışma alışkanlıkları açısından yeterli olmadıkları görülmektedir. Bu bulgu, ödevli ders saatlerinde etkinliklerini yapması gereken öğrenciler ya etkinlikleri yapamadığından ya da ilgilerini öğretmenli derse verdiklerinden kaynaklanmış

olabilir. Bayar (2009) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamalarını birleştirilmiş sınıflarda sık karşılaşılan bir sorun olarak görmüş, öğrencilerin dikkat dağılması yaşama nedenlerinin ödevli ders saatlerinde kendilerine verilen ödevlerin seviyelerine uygun olmayışından, öğretmenlerin dersi gruplar arasında dönüşümlü olarak işlemek yerine bütün bir dersi tek bir sınıfa ayırmasından veya öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmamış olmalarından kaynaklanabileceğini belirterek bu bulguyu desteklemiştir. Ancak Yıldız (2009) araştırmasında birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümünün öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarlarıyla geçtiğini ve öğrencilerin bu tür çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkânına sahip olduğunu söylemesi ise bu bulgu ile çelişmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ödevli ve öğretmenli ders saatleri şeklinde gerçekleştiği için öğrencilere verilen ödevler dikkatli bir şekilde seçilmelidir. Öğrencilere verilecek zor veya kolay ödevler ödevli ders saatlerinden beklenen verimin alınmamasına ve öğrencilerin dikkatlerini başka şeylere yöneltmesine neden olabilir. Bu sebepten ödevler öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgi çekici olmalıdır. Diğer yönden yeni programa göre, öğretmenin “öğretmen kılavuz kitabı”nın yanında, “öğrenci ders kitabı” ve “öğrenci çalışma kitabı” vardır. Öğrenci çalışma kitabı tümüyle etkinlikler içermektedir. Dolayısıyla öğretmenin, ödevleri ders saatleri için etkinlik kâğıtları hazırlamasına da gerek kalmamıştır.

Mevcut araştırma bulgularına göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerden, “Öğretmen özellikleri” alt boyutuna verdikleri cevapları “Fikrim Yok” aralığına denk gelmektedir (bkz. Tablo 4.1.). Bu doğrultuda, öğretmenlerin, “Öğretmen özellikleri” boyutundaki ifadelerin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını engelleyip engellemediği ile ilgili net bir ifade kullanmadıkları, bu konuda bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin anketin “öğretmen özellikleri” alt boyutundaki 36., 39. “yeni ilköğretim programında yer alan metot ve teknikleri, sınıfınızda uygulayabilme, öğretmenli ve ödevli derslerin idaresinde, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları çözebilme durumunuz” maddelerine ilişkin cevapları “fikrim yok” aralığındadır (bkz. Tablo 4.2.). Bu bulgu öğretmenlerin planlama, sınıf idare ve yönetimi konusunda net bir ifade kullanamadıklarını göstermektedir. Bayar (2009) araştırmasında, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin karşılaşacakları öğrenci sayısının bağımsız sınıflara göre

çok daha az olduğunu dolayısıyla sınıf yönetimi ve organizasyonu konusunda başarılı öğretmenlerin bu sorunu nispeten daha kolay çözümlenebileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin anketin “öğretmen özellikleri” alt boyutundaki 34., 35., 37., 38.; “eğitim araç-gereçlerinin tam olarak kullanılma, ödevli saatlerde yeteri kadar dönüt verebilme, planlara tam olarak uyma ve hedeflere ulaşma” ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar “yetersiz” aralığındadır (Tablo 4.2.). Bu bulgu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birden fazla sınıfla aynı anda ders işlemek zorunda olmasından ve zamanı yettirememesinden kaynaklanmış olabilir. Bayar (2009) araştırmasında, birleştirilmiş sınıflar bağımsız sınıflardan farklı sınıflardır. Bağımsız sınıflarda tek bir sınıf seviyesi bulunurken birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş ve seviyedeki öğrenciler bir arada ders alırlar. Öğretmenin sorumluluğunun daha fazla olduğu birleştirilmiş sınıfların bağımsız sınıflarla aynı öğretim programını takip etmesi uygun bir yaklaşım değildir ve birleştirilmiş sınıflara özgü bir öğretim programı bu sınıflarda zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara da büyük ölçüde çözüm olabilir diyerek bu bulguyu desteklemiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin birden fazla sınıfla uğraşmalarından dolayı, daha fazla planlama, emek ve enerjiye gereksinim duymaları yapılan işi daha da zorlaştırdığını söyleyebiliriz (bkz. Tablo. 4.2., madde 35, 37 ve 38). Veenman (1996) da yapılan çalışmaların, birbirlerinden farklı öğretim derecelerindeki öğrencilerin bulunduğu sınıfların, aynı yaştaki öğrencilerin bulunduğu sınıflardan daha düşük başarıya sahip olduğunu göstermektedir diye belirtmektedir (s.324). Nitekim Köksal (2009) öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamaması birleştirilmiş sınıflardaki başlıca sorunlar diye belirterek bu bulguyu desteklemiştir (s.12).

Mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin kendilerini yeni ilköğretim programının yapısı, yaklaşımı, yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi ve yetkin gördüklerini göstermektedir (bkz. Tablo 4.2., madde 40 ve 42). Ancak anketin 36. “yeni ilköğretim programında yer alan metot ve teknikleri, sınıfınızda uygulayabilme durumunuz” maddesine verilen cevabın ise “fikrim yok” aralığında olduğunu görüyoruz (Tablo 4.2.). Bu bulgu öğretmenlerin çağdaş yöntem ve teknikleri

bildiğini ama birçok sınıfla aynı anda ders işlemenin zorluğundan veya sürenin yetmemesinden dolayı bilgilerini kullanamamalarından kaynaklanmış olabilir. Şahin (2003)'in araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri itibariyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına hazır olmadıklarını, bu uygulama ile ilk kez karşılaştıklarından dolayı yeterli olamama duygusuna kapıldıklarını söyleyerek bu duyguların ayrıca öğretmenlerin mesleki şevkleri ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini de belirtmiştir. Özben (1997)'in yaptığı çalışma da birleştirilmiş sınıflarda belirlenen muhtevanın öğretilmesinde, ayrılan sürenin yeterli olmadığını destekler niteliktedir. Öztürk (1980)'ün ve Işık (2001)'in yapmış olduğu çalışmalar da bu ifadeyi destekler niteliktedir. Programın yeni geliştirilmiş olmasına rağmen bu konuyla ilgili sorunlar hala devam etmektedir. Belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesinde ayrılan sürenin yetersizliği istenilen eğitimin gerçekleşmemesine neden olabilir. Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada bulunması nedeniyle her sınıfa ayrılan sürede azalma gerçekleşmektedir. Her ne kadar öğretmen tüm sınıflarla ilgilenmek zorunda olsa da istenilen eğitimin zamanında ve etkili bir şekilde gerçekleşmesinin olanaksız olduğu söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin anketin “öğretmen özellikleri” alt boyutundaki “müfettişler tarafından yeni programla ilgili size verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği” ve “mezun olduğunuz öğretim kurumunda öğrenci iken, birleştirilmiş sınıfta staj yapma durumunuz” maddelerine ilişkin algıları “yetersiz” aralığına denk gelmektedir (Tablo 4.2.). Bu bulgu birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin üniversitelerde yeterli birleştirilmiş sınıf eğitimi almadan bu okullara geldiklerini ve geldikten sonra da müfettişler tarafından kendilerine birleştirilmiş sınıf öğretimi hakkında yeterli rehberlik hizmetlerinin verilmediğini göstermektedir. Bayar (2009) sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sadece iki kredilik birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini aldıklarını ve çok az sayıda öğretmen adayının birleştirilmiş sınıflarda staj görme imkânı bulunduğunu belirtmiştir. Birleştirilmiş sınıfları yalnızca teorik olarak tanıyan ve birleştirilmiş sınıflar hakkında iyi bir donanıma sahip olmayan öğretmen adaylarının atandıkları görevleri sırasında hizmet içi eğitim yoluyla yardımcı olmak birleştirilmiş sınıflarda öğretimin niteliğinin artmasını sağlayabileceğini belirterek bu bulguyu desteklemektedir. Buğday (2003) ve Abay (2006) da araştırmalarında, öğretmenlere müfettişler tarafından rehberlik yapılamadığını belirterek yeni atanan öğretmenlere müfettişler

ve rehber öğretmenler tarafından gerekli rehberliğin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlerin uzman görüşlerinden faydalanması onların eğitim-öğretim sırasında karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı bir durumdur. Nasıl bir çalışma yapması gerektiğini öğrendiğinde etkili bir eğitim verebilir. Ancak araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin hala uzman görüşlerinden faydalanamadıkları, bu konuda henüz bir ilerleme kaydedilmediği düşünülebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplam”ına ve “Eğitim programı”, “rehberlik ve aile”, “öğrenci özellikleri” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sadece “eğitim ortamı” boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Kadın deneklerin erkek deneklere göre “eğitim ortamı” boyutundaki faktörlere ilişkin algı düzeyleri daha olumsuz çıkmıştır (bkz. Tablo 4.11). Bu bulgu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim ortamındaki yetersizliklerle daha iyi başa çıkabildiklerinden ve olumsuzluklara karşı daha dayanıklı olmalarından kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda kadın öğretmenlerin de birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumsuz şartları karşısında daha güçsüz kalışları, bundan dolayı da başarısızlık, yalnızlık ve kendine güvensizlik duygularını yoğun olarak yaşamaları da buna neden olmuş olabilir. Abay (2006) öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasında, öğretme ve öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetine göre anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre; birleştirilmiş sınıf uygulamasında kendi yeterliklerini ve birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunları daha olumlu değerlendirdiğini belirtmiştir. Gömleksiz ve Bulut (2007) araştırmalarında, programa yönelik görüşlerde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programa daha olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Ertürk (2008)’ün ise araştırmasında cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilenen ilköğretim Türkçe programlarının geneline yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde Aydın (1997) da araştırmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin erkek ve kadın oluşlarına göre, Sosyal Bilgiler Programı’nda yer alan amaçların dört grupta gerçekleştirme durumlarına ilişkin puanların ortalamaları arasında farklar anlamlı bulunmamıştır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplam”ına ve alt boyutlarına ilişkin algıları, okuldaki görev türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç; müdür yetkili olan bir kişi ile sadece öğretmen olan bir kişinin yeni programı uygulamasında herhangi anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (bkz. Tablo 4.11). Erdem, Kamacı ve Aydemir (2006), birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmalarında, Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 62 öğretmen ile çalışmışlar ve bulguyu desteklemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri okuldaki görev türüne göre farklılık göstermemiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplam”ına ve alt boyutlarına ilişkin algılarında, sınıf birleştirme şekillerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır (Tablo 4.11). Nitekim Sınmaz (2009)’ın “birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (düzce ili örneği)” adlı araştırmasında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli hakkındaki görüşleri arasında sınıf grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Abay (2006) da araştırmasında öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasında, öğretme ve öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların “toplama” ve “öğretmen yeterliği”, “okulun olanakları”, “okul-aile işbirliği”, “öğrencilerle ilgili sorunlar”, “programın yapısı” alt boyutlarına ilişkin algılarında sınıf birleştirme şekline göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “öğretmen özellikleri” alt boyutuna ilişkin algılarının öğrenci mevcuduna göre anlamlı bir fark göstermediği; “toplam”ına ve “eğitim programı”, “eğitim ortamı”, “rehberlik ve aile” ve “öğrenci özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının ise anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır (bkz. Tablo 4.11). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerin; toplamına ilişkin algılarının, 21’den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden; 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerin de, 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu; eğitim programı boyutuna ilişkin algılarının, 21’den az

öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları; eğitim ortamı boyutuna ilişkin algılarının, 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden; 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerin de, 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları; rehberlik ve aile boyutuna ilişkin algılarının, 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 41-60 arası öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları; öğrenci alt boyutuna ilişkin algılarının ise 21'den az öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 21-40 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerden; 21-40 öğrencisi bulunan öğretmenlerinde, 41-60 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerin yeni programın uygulanmasına ilişkin algı düzeylerinin daha da olumsuzlaştığını söyleyebiliriz. Nitekim Karaman (2006) araştırmasında örnekleme giren öğretmenlerin % 41.67 si sınıf mevcudunun öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeyini olumsuz yönde etkilediğini söyleyerek öğrenci mevcudu fazlalığının olumsuz etkisini belirtmektedir. Bu bulguların tersine; Erdem, Kamacı ve Aydemir (2006) birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmalarında ise Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, öğrenci sayısına göre anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Sınmaz (2009) da “birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (düzce ili örneği)” adlı araştırmasında da, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programın geneli hakkındaki görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “rehberlik ve aile” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği; “toplam”ına ve “eğitim programı”, “eğitim ortamı” ve “öğrenci özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının ise anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.11). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörlerin; toplamına ilişkin algılarının, tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin, toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden; iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu; eğitim programı boyutuna ilişkin algılarının, toplam iki öğretmen olarak

çalışan öğretmenlerin, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları; eğitim ortamı boyutuna ilişkin algılarının, tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden; toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları; öğrenci boyutuna ilişkin algılarının ise tek öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin, toplam iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden; iki öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin de, toplam üç öğretmen olarak çalışan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları görülmektedir. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin algı düzeyinin olumsuz yönde arttığını söylenebilir. Bu bulgunun tersine Abay (2006) araştırmasında, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasında, öğretme ve öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların “toplama” ve “öğretmen yeterliği”, “okulun olanakları”, “okul-aile işbirliği”, “öğrencilerle ilgili sorunlar”, “programın yapısı” alt boyutlarına ilişkin algılarında okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplama”na ve alt boyutlarına ilişkin algıları, birleştirilmiş sınıf kademine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç; yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörlerin algılanması birleştirilmiş sınıf kademine göre herhangi bir değişiklik göstermemektedir (Tablo 4.11). Bu bulgu Erdem, Kamacı ve Aydemir (2006)’in araştırmasında ortaya çıkan sonuç ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya göre birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, birleştirilmiş sınıf okutma yılına anlamlı bir fark göstermemektedir. Aydın (1997) ise bu bulgunun tersine, sınıf öğretmenlerinde birleştirilmiş sınıf kademi arttıkça, birleştirilmiş sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleştirilme düzeylerinde de artış olmaktadır diye belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “toplama”na ve “eğitim ortamı”, “rehberlik ve aile” ve “öğrenci özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının okulda internet bağlantısı bulunma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği; “eğitim programı” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının ise anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır (bkz. Tablo 4.11). “Eğitim programı” ve “öğretmen

özellikleri” alt boyutlarında; okulda internet bağlantısı olan öğretmenlerin algı düzeyleri, okulunda internet bağlantısı olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir ve yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlere verdikleri cevaplar daha olumludur. Dolayısıyla okulunda internet olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yeni programın uygulanmasını daha olumlu gördüklerini söyleyebiliriz. Bulut (2006) internet sayesinde öğretmenlerin, zengin ve farklı etkinlikleri içeren öğrenme planları hazırlayabileceğini söyleyerek okullarda internetin bağlantısının önemini dile getirmektedir. Abay (2007) da her okula internet bağlantısı yapılmalıdır. İnternet kullanımı sadece öğretmenlerle sınırlı kalmamalı, öğrencilerin de internette nasıl faydalanacağı öğretilerek öğrencilerin de kullanması sağlanmalıdır diye öneride bulunmuştur.

Yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlerin “rehberlik ve aile” ve “öğrenci özellikleri” alt boyutlarına ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algılarının ikamet durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği; “toplam”ına ve “eğitim programı”, “eğitim ortamı” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının ise anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır (bkz. Tablo 4.11). “Toplam”da ve “eğitim programı”, “eğitim ortamı” ve “öğretmen” alt boyutlarında; köyde ikamet eden öğretmenlerin bu boyutlara yönelik algıları, gidiş geliş yapan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu bulgu, Erdem, Kamacı ve Aydemir (2006)’in birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili çalışmalarındaki bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Görüldüğü gibi hazırlanan ilköğretim programı eğitimsel çağdaş gelişmeler ışığında yenilenmiştir. Yenilenen programın, alt yapısı tamamlanmış, teknolojik yönden donatılmış okullar için ve hem teorik hem de uygulama anlamında kendini geliştirmiş öğretmenlerle hedefine ulaşabileceği söylenebilir. Şehirlerdeki okullarımızda bile bu alt yapı ve teknolojik donanımlar yeterli değil gibi görünürken, birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarımızda bu donanımların olduğunu söyleyemeyiz (bkz. Tablo 4.2., madde 11 ve 12). Nitekim Günay (2006) “yeni ilköğretim programı her açıdan donanımlı okullara yönelik hazırlanmış gibi görünmektedir. Ancak köy okullarında alt yapı ve araç gereçlerin yeterli olmadığını belirtmiş ve bir okulun sahip olduğu, donanım ve fiziki özellikleri öğretim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir” diyerek bu görüşü desteklemiştir. Yenilenen program öğretmenden veliye kadar herkese birçok sorumluluklar yüklemektedir. En başta okulun fiziki yönden çok boyutlu bir yapıya

sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin deney yapabileceği Fen laboratuvarı, internetten bilgiye ulaşabileceği bilgisayar laboratuvarı, sosyal ve beceri alanında kendisini geliştireceği müzik odası ve resim salonu gibi olanaklarının mevcut olması, öğrencilerin kendilerini daha iyi geliştirmesini sağlayacaktır. Ama ilgili alan yazın ve mevcut araştırmamız bulguları da bu saymış olduğumuz şartların köyde bulunan okullarda yeterli durumda olmadığını göstermektedir (bkz. Tablo 4.2., madde 11). Nitekim Doğan, (2000) “çoğu birleştirilmiş sınıflı okullarda yeterli araç-gereç ve bilgisayar donanımı bulunmamaktadır” diyerek bu görüşü desteklemektedir (s.240). Diğer yönden öğretmenlerin sorumluluğu da yeni programla artmıştır. Öğretmen bilginin keşfedilmesine rehberlik eden konuma geçmiştir. Öğrencilerin yeni şeyler üretmelerine ön ayak olmalarını sağlamak öğretmenlerin görevi olmuştur. Öğretmenliğin yanında idari görevi de üstlenen köydeki birleştirilmiş sınıf öğretmeni birden fazla iş yüküyle baş etmek zorunda kalmaktadır. Köksal (2009) da birden fazla sınıfı bir arada okutan öğretmen aynı zaman da müdür yetkilidir. Dolayısıyla öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır diyerek bu görüşü desteklemiştir (s.17). Yapılan araştırmalara bakıldığında; birden fazla sınıfı aynı ortamda okutup, ayrı ayrı programlarını yetiştirmeye çalışmak birleştirilmiş sınıf öğretmenleri için en büyük sıkıntı olarak göze çarpmaktadır. Müstakil sınıflarda öğretmen tek bir sınıf ve tek bir program ile ilgilenirken, birleştirilmiş sınıf öğretmeni birden fazla sınıf ve birden fazla program ile ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda öğretim müstakil sınıflara göre daha zor ve karmaşıktır. Nitekim MEB (2005a) de “birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme-değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür” diye belirtilmiştir (s.63). Diğer taraftan yeni programın aileleri de eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğü ve onlara da bir takım sorumluluklar yüklediği bilinmektedir. Ama köydeki öğrenci velilerinin yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve eğitim-öğretim sürecine yeteri kadar katılmadığını mevcut araştırmamız bulgusunda görülmektedir (bkz. Tablo 4.2., madde 24). Nitekim Sınmaz (2009) özellikle köy şartlarında okul-aile ve aile-öğrenci ilişkisinin sağlanamaması, velilerin duyarsız olması eğitim öğretim faaliyetlerini ve başarıyı güçleştirmekte öğretmeni sorunlarla baş başa bırakmakta, daha da yalnızlaştırmaktadır diye belirtmektedir.

Görüldüğü gibi araştırmadan elde edilen bulgular yeni programın hazırlanma sürecinde birleştirilmiş sınıfların göz önünde bulundurulmadığını

göstermektedir (bkz. Tablo 4.2., madde 1). Şehirlerdeki müstakil sınıflara göre hazırlanan programın; birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının yeterliliklerini dikkate almadığını, köy şartlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin ve velilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla sınıfın programını aynı anda yetiştirmeye çalışması zor bir iştir. Bu zorluklar içinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam anlamıyla hedefine ulaşması biraz güç gibi görünmektedir. Ama birleştirilmiş sınıfların bu yetersizliklerinin giderildiği takdirde yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanabileceği en iyi ortamlardan birisi olabileceği bile söylenebilir. Bu sebeple program değerlendirme konusundaki araştırmaların yapılmasına ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin alınmasına devam edilmelidir. Programın uygulanması boyutu dışındaki diğer öğelerinin değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirmelere göre programda gerekli görülen iyileştirmeler, yetkililer tarafından dikkate alınmalıdır. Ayrıca, programın etkili olabilmesi için oluşturulması sürecinde, okulların özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve programla ilgili tüm kesimlerden görüşler alınarak programın uygulanabilirliği artırılmalıdır. Diğer yönden birleştirilmiş sınıf uygulamasını azaltma yoluna gidilmelidir. Bu okullarda bulunan öğrencilerin, daha kaliteli eğitim-öğretim imkânına kavuşturulması amacıyla; taşınmalı ilköğretim uygulaması yaygınlaştırılarak yatılı ilköğretim bölge okulları'nın sayısı ve etkinliği artırılabilir.

4.5. SONUÇ

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ana problemi “yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Araştırma bulgularına göre, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algı düzeyleri sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Öğrenci Özellikleri (algı puanı ortalaması $\bar{X}=2,93$)

Öğretmen Özellikleri (algı puanı ortalaması $\bar{X}=2,65$)

Eğitim Programı (algı puanı ortalaması $\bar{X}=2,49$)

Eğitim Ortamı (algı puanı ortalaması $\bar{X}=2,49$)

Rehberlik ve Aile (algı puanı ortalaması $\bar{X}=1,79$)

(bkz. Tablo 4.1.).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri; “rehberlik ve aile” boyutunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu köydeki öğrenci velilerinin yenilenen program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamasından ve eğitime bakış açısından kaynaklanmış olabilir (Tablo 4.1.).

Araştırmaya katılan öğretmenler “eğitim programı” ve “eğitim ortamı” boyutundaki faktörleri yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını engelleyen faktörler olarak görmektedirler (Tablo 4.1.).

Tablo 4.1.’deki sonuçlara göre; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “öğrenci özellikleri” ve “öğretmen özellikleri” boyutundaki ifadelerin yenilenen ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını engelleyip engellemediği ile ilgili net bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Bu konuda bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin anketin alt boyutlarına verdikleri cevapların hiçbirinde “yeterli” sonucuna ulaşamamıştır. Görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıflarda yeni programın uygulanması konusunda bir takım sıkıntılar mevcuttur. Denekler, özellikle öğrenci velilerinin eğitim-öğretim sürecine katılma durumunu sorgulayan “rehberlik ve aile” boyutunu, yeni programın uygulanmasını engelleyen en temel faktör olarak algılamışlardır. Bu bulgu öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecine katılmadıklarını göstermektedir. “Eğitim programı” ve “eğitim ortamı” alt boyutlarına verilen cevaplar ise “yetersiz” aralığına denk gelmiştir. Denekler birleştirilmiş sınıfların ortam, araç-gereç ve yeterliliğini sorgulayan “eğitim ortamı” boyutunu yetersiz görmüşlerdir. Bu sonuç yeni programın uygulanabilmesi için birleştirilmiş sınıfların gerekli alt yapıya ve araç-gereç donanımına sahip olmadığını göstermektedir. “Eğitim programı” boyutuna verilen cevapların da yetersiz aralığına denk gelmesi programın birleştirilmiş sınıfların ihtiyaçlarını karşılamadığının bir göstergesi olarak alınabilir. Özellikle birleştirilmiş sınıfların öğretim tekniğinin müstakil sınıflardan farklı olması “eğitim programı” boyutunda en

büyük problem olarak göze çarpmaktadır. Deneklerin “öğrenci özellikleri” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutlarına verdikleri cevaplar fikrim yok aralığına denk gelmiştir. Öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini sorgulayan bu alt boyutlara verilen cevapların da fikrim yok aralığına denk gelmesi, birleştirilmiş sınıflardaki öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri konusunda da kuşku oluşturmaktadır.

4.5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın her bir alt boyuta ait sonuçları toplu olarak Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Her bir alt boyuta ait bulguların betimsel değişkenlere göre toplu sonuçları

Boyutlar	Betimsel Değişkenler							
	Cinsiyet	Görev Türü	Sınıf Birleştirme Şekli	Öğrenci Mevcudu	Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	Birleştirilmiş Sınıf Kıdemi	İnternet Bağlantısı	İkamet Durumu
Eğitim Programı	-	-	-	+	+	-	+	+
Eğitim Ortamı	+	-	-	+	+	-	-	+
Rehberlik ve Aile	-	-	-	+	-	-	-	-
Öğrenci Özellikleri	-	-	-	+	+	-	-	-
Öğretmen Özellikleri	-	-	-	-	-	-	+	+

“+” Satır ve sütunlardaki değişkenler arasında anlamlı fark gözlemediğini,

“-” Satır ve sütunlardaki değişkenler arasında anlamlı fark gözlenmediğini belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre deneklerin; “**eğitim programı**” boyutundaki maddelere yönelik algılarında; öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, internet bağlantısı ve ikamet durumuna, “**eğitim ortamı**” boyutundaki maddelere yönelik algılarında; cinsiyete, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına ve ikamet durumuna, “**rehberlik ve aile**” boyutundaki maddelere yönelik algılarında; öğrenci mevcuduna, “**öğrenci özellikleri**” boyutundaki maddelere yönelik algılarında; öğrenci mevcuduna ve okuldaki öğretmen sayısına, “**öğretmen**

özellikleri” boyutundaki maddelere yönelik algılarında; internet bağlantısı ve ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı farklar gözlenmiştir (Tablo. 4.11.).

Araştırma bulgularına göre; erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre “eğitim ortamı” boyutunda programın uygulanması konusunda daha olumlu algı düzeyinde olduğu görülmüştür. Sınıftaki öğrenci mevcudu azaldıkça öğretmenlerin algı düzeyleri olumlu yönde artmaktadır. Bu bulgu az mevcutlu birleştirilmiş sınıflarda, öğrenci başına düşen öğretmenli sürenin artmasıyla öğretmenlerdeki olumlu algı düzeyinin de arttığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenci mevcudunun birleştirilmiş sınıflarda 21’den az olması programın uygulanmasını olumlu yönde etkileyecektir denilebilir. Okuldaki öğretmen sayısı azaldıkça öğretmenlerdeki olumlu algı düzeyi yükselmektedir. İnternet bağlantısı değişkeninde; “eğitim programı” ve “öğretmen” alt boyutlarında; okulda internet bağlantısı olan öğretmenlerin algı düzeyleri, okulunda internet bağlantısı olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir ve yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörlere verdikleri cevaplar daha olumludur. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda internet ve bilgisayar alt yapısının bulunması programın uygulanması için olumlu sonuçlar verecektir denilebilir. İkamet durumu değişkeninde; gidiş geliş yapan öğretmenler, köyde ikamet eden öğretmenlere göre programın uygulanmasına daha olumlu bakmaktadır.

Mevcut araştırma bulguları ilköğretim okullarının 1. kademesinde yer alan birleştirilmiş sınıflar ile normal sınıflarda uygulanan programın aynı olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 4.2., madde 1). Ama Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları; yapısı, programın uygulanması, idari işleri ve öğretim farkı gibi özellikleriyle şehirdeki okullardan ayrılmaktadır. Yeni ilköğretim programı, daha çok fiziksel donanımı, eğitim materyalleri, öğretmen kadrosu ve yeterliliği, öğrenci profili genelin üzerinde olan okullar için hazırlanmış gibi görünmektedir. Oysa Türkiye’nin çoğu köy, kasaba ve gecekondü okulları, en temel hizmet ve gereksinimlerden bile yoksundur (bkz. Tablo 4.2., madde 11 ve 12). Bu olumsuzluklar giderildiği takdirde yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının uygulanabileceği en iyi ortamlardan birisi olabileceği bile söylenebilir (bkz. Tablo 4.2., madde 16).

4.6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.6.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler

1. Yenilenen programın tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi ve programda yer alan kazanımların gerçekleştirilebilmesi için okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanakları, kaynak, araç-gereç ve materyal ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir. Okullar arasında “kardeş okul uygulaması” başlatılarak, ders hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlayacak araç-gereç ve materyaller hazırlanarak, bu okullara gönderilebilir. Ayrıca, okulun bağlı bulunduğu Milli Eğitim Müdürlükleri’nce araç-gereç eksiklikleri giderilebilir.

2. Derslikler, derslik dışı fiziksel alanlar (laboratuvar, atölye ve işlikler, müzik etkinliklerinin yapılacağı alanlar, spor salonları ve oyun alanları) yeni ilköğretim programına göre hazırlanabilir.

3. Öğrencinin aktif olmasını öngören yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programında, birleştirilmiş sınıfların donanım ve araştırma imkânlarının yetersizliği uygulama sürecini sıkıntıya sokmaktadır. Bu nedenle en başta birleştirilmiş sınıflı okulların kütüphane ve internete erişim ihtiyaçlarının karşılanması sağlanabilir.

4. Öğrenci kitaplıkları ve sınıf dolapları kitap, kaynak ve araç gereç bakımından zenginleştirilebilir.

5. Okul-aile birlikleri etkin kılınmalıdır. Örneğin üye seçimi rast gele değil oylamayla yapılmalıdır. Öğretmenler ev ziyaretleri, aileler de okul ziyaretleri yaparak okul-aile birliklerinin etkinliği artırılabilir.

6. Öğretmenlere yeni programların dayandığı ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında ciddi ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilebilir. Bu hizmet içi eğitimin uygulamaya dönük olmasında büyük yarar vardır.

7. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, sınıf öğretmenlerinin eğitimi normal sınıf ortamına göre olmaktadır. Oysa yeni mezun öğretmenlerin büyük çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda görev aldığı bilinen bir gerçektir. Bu sebepten dolayı öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıf öğretimi ve yönetimi ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılıp staj çalışmaları da köylerde yaptırılabilir.

8. Birden fazla sınıfın bir arada öğrenim gördüğü birleştirilmiş sınıfla öğretim uygulaması, bağımsız sınıfla öğretim uygulamasına göre daha zor ve olumsuzlukları fazladır. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf uygulaması, denetleme yapılırken farklı ölçütler dikkate alınarak teftiş edilmelidir.

9. Birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenin okuttuğu sınıf veya grup sayısı arttıkça, öğretmen daha çok zaman sıkıntısı çekmektedir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulamasını azaltma yoluna gidilmelidir. Bu okullarda bulunan öğrencilerin, daha kaliteli eğitim-öğretim imkânına kavuşturulması amacıyla; Taşınmalı İlköğretim Uygulaması yaygınlaştırılarak Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nın (YİBO) sayısı ve etkinliği artırılabilir.

10. Birleştirilmiş sınıfların eğitim ve öğretim meseleleri bakanlıkça ele alınarak; yapısı, işleyişi, eğitim-öğretim şekli ve olanakları farklı olan birleştirilmiş sınıflarda, bağımsız sınıf programının uygulanmasına son verilmelidir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik hazırlanacak program; birleştirilmiş sınıf uygulamasının özelliklerini, öğretmenli ve ödevli ders saatlerini, farklı sınıf gruplarını, çevresel koşullarını, araç gereç imkânlarını, öğrenci seviye ve ihtiyaçlarını dikkate alan esnek ayrı bir program hazırlanabilir.

4.6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılacak araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yönelik diğer illerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda benzer çalışmalar yapılabilir ve varsa bölgeler arası farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen “rehberlik ve aile” boyutunu, olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak görme nedeni araştırılabilir.

3. Yeni ilköğretim programına yönelik birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yanı sıra bağımsız sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine başvurarak çoklu karşılaştırma yapılabilir.

4. Öğrencilerin yeni ilköğretim programına ilişkin duyuşsal özellikleri araştırılabilir.

5. Yeni ilköğretim programının bölgeler arası fırsat eşitliğini ne derecede sağladığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Acat, B. M. ve Ekinci, A. (2005). *Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi II. Cilt (s.2-11)*, Pamukkale Üniversitesi, 28-30/09/2005, Denizli.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Ada, Ş. ve Keskinılıç, Ş. (2006). *Eğitimin Temel Kavramları*. Eğitim Bilimine Giriş, Erçetin, Ş. ve Tozlu, N. (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara, ss.1-15.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm> (05.01.2010).
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2007*, 11. Baskı Pegemayayınılık, Ankara.
- Aldal, H., Kalınfalakaoğlu, Ş. ve Çetin, L. (2008). *İlköğretim 1. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Oktay Yayıncılık, Ankara.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:147. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/asan.htm> (10.11.2009).
- Angela W. Little. (2006). Education For All: Multigrade realities and histories. *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*, Little, A. W. (Ed.). Springer Pres, Netherlands, pp.1-26.
- Ataman, M (2007). *Benzesen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, N. (2007). *Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim Okullarının Ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hazırbulmuşluk Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aydın, S. (1997). Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, N., Karlığa, B. ve Yaylı, Y. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Aydın Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğan, H. (1997). *Programlarla 8 Yıl* <http://www.milliyet.com.tr/1997/05/01/haber/dunden.html> (07.01.2010).
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/babadogan.htm> (10.10.2009).
- Bayar, S., A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. 6. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Anı Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A Theory Of Knowledge. *Journal Of Chemical Education*, 63(10):873-878.
- Brooks, M. and G. Brooks, J.G. (1999). *The Courge to Be Constructivist. Educational Leadership*. 57(3):18-24.
- Brooks, G. and Brooks, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD Press, USA.
- Brunswic, E. and Valerien, J. (2004). *Multigrade Schools: Improving Access İn Rural Africa*. UNESCO. Paris.
- Buğday, M. 2003. *Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Bumen, N. T. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. Eğitimde Yeni Yönelimler*, Demirel, Ö. (Ed.). Pegema Yayıncılık, Ankara, ss.1-38.
- Büyükalan S. F. (2006). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*, Özdemir, Ç. (Ed.). Ekinoks Yayınları, Ankara, ss. 4-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi ve El Kitabı*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Çeken, D. Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çelenk, S. (1995). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu, 2-3 Mayıs, 35-39, Bolu.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), ss.33-39.
- Çetin, A., Varoğlu, U., Bulkan, O. ve Levendoğlu, S. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Başarı yayıncılık, İstanbul.
- Çevik, C. ve Özkan, M. (2008). *İlköğretim Matematik 3. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Özgün Matbaacılık, Ankara.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma

- Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7):31-45, <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Cinar.htm> (20.01.2009).
- Dalka, S. (2006) “ Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16.04.2006, Ankara), Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Demirci, C. (2000). Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretimde 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, <http://193.140.216.63/200018CAVIDE%20DEMİRCİ.pdf> (27.03.2009).
- Demirci, R. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Prizma Top Yayıncılık, İzmir.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), ss:27-43, <http://193.140.216.63/19927%C3%96ZCAN%20DEM%C4%B0REL.pdf> (11.12.2009).
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Uzun Yayınevi, Trabzon.
- Duatepe, A., Umay, A., Efe, N., Avsar, O. Ve Karaca, M. (2005). *Öğretmen El Kitabı*, Koza Yayıncılık, Ankara.
- EPÖ Profesörler Kurulu *Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı, Sonuç Bildirisi*. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge> (10.7.2008).
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:81-87, <http://193.140.216.63/200223EDA%20ERDEM.pdf> (05.01.2009).
- Erdem, A., R. (2005). *İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta*, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 5(2), <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=240> (12.11.2009).
- Erdem, A. R., Kamacı, S., Aydemir. T. (2006). *Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli İli Örneği*. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 1(1-2):3-13.
- Erdem, A. R. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ertürk, A. İ. (2008). *Yenilenen ilköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Anı Yayınları, Ankara.
- Geelan, D. (2001). *The Many Forms Of Constructivism*. Journal of Chemical Education, 78(8):1107-1134.
- Gökçe, F. (2005). *Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11(43):327-354.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173:67-88.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> (05.01.2010).
- Gülcan, M., G., Bayram, Ö., Kılıç, Z., Karakaya, F., M. ve Midilli, A. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Koza Yayıncılık, Ankara.

- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Günay, Z. (2006). *2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğar, A. (2006). *2005–2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gündoğdu, L., Taş, H., Umay, A. ve Karaca, M. (2005). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Kılavuz Kitabı*, Koza Yayıncılık, Ankara.
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1):159-183.
- Güzel, B. E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(5):385-425.
- İdikurt, M. (2006). *Değişen Yeni İlköğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Jacqueline Grennon Brooks and Martin G. Brooks. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA, pp.3-23.
- Kadivar, P., Nejad S. and Emamzade, Z. (2005). *Effectiveness of Multigrade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success*. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*. Volume 8 October, <http://www.waset.org/pwaset/v8.html> (15.04.2009).
- Kaplan, S. (2002). *İlköğretim I. Kademe Okul-Aile İşbirliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karafilik, F., Değirmenci, G. ve Bilkan, N. (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Harf Yayıncılık, İzmir.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi İle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Khourey-Bowers, C. And Fenk, C. (2009). Influence of Constructivist Professional Development on Chemistry Content Knowledge and Scientific Model Development. *J Sci Teacher Educ*, 20(3):437–457.
- Koç, G. Ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27:174-180, <http://193.140.216.63/200427GÜRCÜ%20KOÇ.pdf> (11.10.2008).
- Korkmaz, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık

- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*, Beta Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Küçüktepe, C. (2004). Program Geliştirme. *KPSS Eğitim Bilimleri*, Kaya, A. (Ed.). Çağdaş Öğretmen Yayınları, Ankara, ss.152-169.
- Mcewan, P. J. (1998). The Effectiveness Of Multigrade Schools In Colombia. *Int. J. Educational Development*, 18(6):435-452.
- MEB, (2004a). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html (10.01.2010).
- MEB, (2004b). *Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı*. MEB Tebliğler Dergisi, 2563. ss.737-739.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005c). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1,2,3. Sınıf Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005d). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005e). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005f). *İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- MEB, (2010a). “Başarı Tespit Sınavı” Hakkında 2010/10 Numaralı Genelge.
- MEB, (2010b). “Mili Eğitim Bakanlığı İstatistikleri” MEB bilgi edinme sisteminden 556214 numaralı başvuruya 16.12.2010 tarihinde verilen elektronik posta yanıtı. <http://www.meb.gov.tr/bilgiedinme/bilgiedinme.asp#>.
- Miller, B. (1991). A Review Of The Qualitative Research On Multigrade Instruction. *Journal Of Research Education.*, Winter, 7(2),3-12.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4):501-514.
- Oğuzkan, F. (1991). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Öğün, V., Pektaş, Y. ve Serfiçeli, Z. (2007). *İlköğretim 2. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Öğün Yayınları, Ankara.
- Oktaylar, H. C. (2007). *KPSS Eğitim Bilimleri*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özer, N., Bozkaya, U., Karadeniz, S., Demircioğlu, Z. ve Yeltepe, E. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Kalem Yayınları, Ankara.
- Özben, K. (1997), *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/829749537_24-B%c4%b0RLE%c5%9eT%c4%b0R%c4%b0LM%c4%b0%c5%9e%20SINIF%20UYGULAMASINDA%20%20KAR%c5%9eILA%c5%9eILAN%20SORUNL%e2%80%a6.pdf (15.05.2008).
- Özdemir, M. ve Sönmez, S. (2000). *Öğretmen El Kitabı-Sınıf Öğretmeni Adaylarına*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Özrenk, Y. (1992). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları Öğretiminin Çağdaş Eğitim Programlarındaki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, T. (1980). *İlkokul Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasından Ortaya Çıkan Problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palanav, Ö. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice*. *Constructivist Teacher Education: Building a world of New Understandings*, Richardson, V. (Ed.). The Falmer Press, London-Washington, D.C., pp.3-13.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2005). Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, Şişman, M., ve Turan, S. (Ed.). 3.Baskı, Pegema yayıncılık, Ankara, ss.233-262.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Summak, S. (2009). *Araştırma Yöntemleri 1* ders notları, Gaziantep Üniversitesi 2008-2009 Güz Dönemi.
- Şahin, A., E. (2003). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 166-175, Ankara.
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Tan, Ş. (2003). Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Demirel, Ö., Kaya, Z. (Ed.). 3. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara, ss. 225-240.
- Taşdemir, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ocak Yayınları, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayınları, Ankara, ss. 35-48.
- Tazebay, A., Çelenk S., Tertemiz N., Kalaycı N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tekin, A. T., Kurt, M., Hayran, S., Hayran, Z. (2006). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Yıldırım Yayınları, Ankara.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezci, E. Ve Dikici, A. (2002). *Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Dijital Portfolio Değerlendirme Örneği*, http://Aof20.Anadolu.Edu.Tr/Bildiriler/Erdogan_Tezci.Doc (18.06.2010).
- Tezci, E. Ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme Ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 13(1):251-260.
- Türkyılmaz, Ş. (1997). *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ay Yıldız Matbaası, Ankara.
- Unesco. (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools*. Principal Regional Office for Asia And The Pacific. Bangkok

- Ünal, S., Çoştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2):183-202.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme (Teori ve Teknikler)*. Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Veenman, S. (1996). Effects of Multigrade and Multi-age Classes Reconsidered, *Review of Educational Research*, 5(2):25-42.
- Vincent, S. (1999). Book 3: Classroom Management and Discipline. *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools*, Vincent, S. (Ed.), Northwest Regional Educational Laboratory Press, Portland-Oregon.
- Vural, F. ve Vural, M. (2001). *Birleştirilmiş Sınıflar Yıllık, Ünite ve Günlük Plan Örnekleri*. Yakutiye Yayıncılık, Erzurum.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1-2):68-75.
- Yaşar, Ş., Gülekin, M., Türkhan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2006). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Z. (2002). *Müfredat Laboratuar Okullarında Okul-Veli, Okul Üniversite ve Okul-Çevre İşbirliği*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Ses Temelli Öğretim İle İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, İ. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- Yurdakul, Bünyamin. (2007). Yapılandırmacılık, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Demirel, Ö. (Ed.). Pegema Yayıncılık, Ankara, ss.39-61.

EKLER

EK A. VERİ TOPLAMA ARACI UYGULAMA İZİN BELGESİ**T.C.
KİLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı :B.08.4.MEM.4.79.00.03.050/ 6318
Konu :Araştırma İzni

02.../06/2009

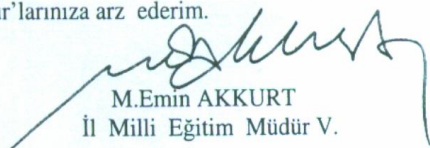
VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 11.05.2009 tarih ve 95 sayılı yazıları

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ilgi yazılarında; öğrencilerinden **M.Serdar GELEBEK'in** "Birleşmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Temelli Yeni İlköğretim Müfredatının, Birleştirilmiş Sınıflarda uygulanmasına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili olarak veri oluşturmak amacıyla, ölçek uygulaması için İlimiz Musabeyli, Bolateli, Elbeyli ve Merkez İlçelere bağlı bütün birleştirilmiş sınıflı Köy İlköğretim Okullarında, ekteki anket çalışması uygulamak istediğini belirtmektedir.

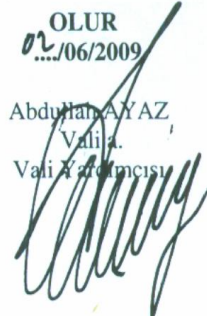
İlgili Üniversitenin bu talebi; İlimiz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından 01.06.2009 tarihinde incelenmiş olup, çalışma izninin gönüllülük esasına göre ve Bakanlığımız Yönergesinde belirtilen esaslar doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


M.Emin AKKURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

02.../06/2009


Abdurrahman AYAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Akıncılar Cad. Valilik Binası kat:1 79100-KİLİS

☎: (0 348) 813 28 28 ☎: (0 348) 813 12 64

✉: kilismem@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://kilis.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: K.KARAPIRLİ Şef

EK B. VERİ TOPLAMA ARACI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIK TEMELLİ YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

GENEL AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Birleştirilmiş sınıflarda görevli yönetici veya öğretmen olarak size sunulan bu veri toplama aracı formu, “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırımcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşleri” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise araştırmaya veri olacak maddeler yer almaktadır.

Lütfen **adınızı – soyadınızı yazmadan**, 1. bölümdeki sorularda size uygun olan seçeneğin yanındaki sayıyı ve 2. bölümdeki sıralanan maddelerin yeterlilik düzeyini, size uygun gelen seçeneğin altındaki rakamı daire içine alarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar ve bilgiler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde veri toplama aracında yer alan soruları dikkatlice okumanıza ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Veri toplama aracını doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mehmet Serdar GELEBEK

Gaziantep Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

serdaraga84@hotmail.com

0506 536 18 24

LUTFEN! ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ...

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

(Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olan cevabın yanındaki sayıyı yuvarlak içine alınız.)

1. Cinsiyetiniz?

1. Kadın 2. Erkek

2. Okulunuzdaki görev türünüz:

1. Müdür yetkili öğretmenim
2. Öğretmenim

3. Okuttuğunuz sınıfın birleştirilme şekli nasıldır?

1. 1.2.3.4.5. sınıflar
2. 1.2.3. sınıflar
3. 4.5. sınıflar
4. 3.4.5. sınıflar
5. 2.3. Sınıflar
6. 1.2. sınıflar
7. Diğer yazınız:.....

4. Sınıfınızdaki öğrenci mevcudu:

1. 21'den az
2. 21-40 arası
3. 41-60 arası

5. Okulunuzdaki birleştirilmiş sınıf öğretmeni sayısı:

1. Bir Öğretmen
2. İki Öğretmen
3. Üç Öğretmen

6- Kaç yıldan beri birleştirilmiş sınıf okutuyorsunuz?

1. 1 yıl
2. 2-4 yıl
3. 5 yıl veya üzeri

7. Okulunuzda internet bağlantısı var mı?

1. Evet 2. Hayır

8. İkamet durumunuz:

1. Okulun bulunduğu yerleşim yerinde oturuyorum
2. İl/İlçe merkezinde oturuyorum

II. BÖLÜM

ACIKLAMA: Veri toplama aracının sol kısmında bulunan ifadelerin (maddelerin) yeterlilik düzeyini size uygun gelen seçeneğin altındaki rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz.		YETERLİLİK DERECESESİ				
		Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Fikrim Yok (3)	Yeterli (4)	Çok Yeterli (5)
	Eğitim Programı Boyutu					
1	Yeni ilköğretim programının, birleştirilmiş sınıfların da dikkate alınarak hazırlanmış olması durumu :	1	2	3	4	5
2	Köy ortamının, yeni ilköğretim programında ön görülen proje ve performans ödevleri için yeterliliği :	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerinizin; öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında geçen kavramları anlayabilme yeterliliği:	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerinizin ders ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yapabilme yeterliliği:	1	2	3	4	5
5	Öğretmen kılavuz kitaplarının; içeriği, bilmeceleri, bulmacaları ve görselleriyle size yardımcı olma durumu:	1	2	3	4	5
6	Ödevli ders saatlerinde öğrenci çalışma kitaplarının, size yardımcı olma durumu: (Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak etkinliklerle ilgilenmesi)	1	2	3	4	5
7	Sınıfınızda, öğrenci ürün dosyalarının (Portfolyo) amacına ulaşma düzeyi:	1	2	3	4	5
8	Sınıfınızda, ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayabilme durumunuz: (öğrenci gözlem formu, grup değerlendirme formu, portfolyo, Atatürkçülük kazanımları izleme formu, öğretmen ders işleme kendini değerlendirme formu)	1	2	3	4	5
9	Programın öngördüğü kazanımları öğrencilerinize kavratılabilmeniz için zamanın yeterliliği:	1	2	3	4	5
	Eğitim Ortamı Boyutu					
10	Okulunuzdaki derslik sayısının ihtiyaca cevap verebilme durumu:	1	2	3	4	5
11	Okulunuzun fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, müzik odası, resim salonu, konferans salonu gibi olanaklarının yeterliliği:	1	2	3	4	5
12	Okulunuzda bulunan sınıf ve okul kitaplıklarının yeterliliği:	1	2	3	4	5
13	Okulunuzun/sınıfınızın fiziki ortamının (ısı, aydınlanma, sağlamlık vs.), derslerinizin verimli geçmesi için yeterliliği:	1	2	3	4	5
14	Sınıf mevcudunuzun, yeni programın uygulanabileceği ideal sınıf mevcuduna uygun olma durumu:	1	2	3	4	5
15	Sınıfınızda; farklı yaşta öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası daha etkili bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlama düzeyi:	1	2	3	4	5

Lütfen bir sonraki sayfaya geçiniz



		YETERLİLİK DERECESESİ				
		Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Fikrim Yok (3)	Yeterli (4)	Çok Yeterli (5)
ACIKLAMA: Veri toplama aracının sol kısmında bulunan ifadelerin (maddelerin) yeterlilik düzeyini size uygun gelen seçeneğin altındaki rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz.						
16	Sınıfınızda; farklı yaştaki öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arası yardımlaşmaya katkı sağlama düzeyi:	1	2	3	4	5
17	Birleştirilmiş sınıf öğretiminin, öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını dikkate almanıza imkan tanıma durumu:	1	2	3	4	5
18	Birleştirilmiş sınıf öğretiminin, öğrenci merkezli eğitim uygulayabilmenize imkan tanıma durumu:	1	2	3	4	5
19	Öğrenci başına düşen öğretmenli sürenin, öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği:	1	2	3	4	5
20	Okulunuzun bulunduğu yerleşim yerindeki internet ve kütüphane imkanlarının yeterliliği:	1	2	3	4	5
Rehberlik ve Aile Boyutu						
21	Velilerin, öğrencilerinize ders için gerekli olan materyalleri (kalem,defter,silgi, yardımcı kaynaklar) temin etme durumu:	1	2	3	4	5
22	Okulunuzda, okul-aile birliğinin etkin bir şekilde işleme durumu: (okul-aile birliğiniz resmi olarak oluşturulmamışsa işaretlemeyiniz)	1	2	3	4	5
23	Öğrenci velilerinizin, yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumu:	1	2	3	4	5
24	Öğrenci velilerinizin, eğitim-öğretim sürecine katılma durumu:	1	2	3	4	5
25	Rehberlik derslerinizde yapılması gereken rehberlik etkinliklerinin uygulanma durumu: (Duyarlıyım, Hayır dersem kırılma, Neler yapabilirim, v.s. testleri)	1	2	3	4	5
Öğrenci Özellikleri Boyutu						
26	Programın öngördüğü kazanımlar için öğrencilerinizin hazır bulunuşluk (bilişsel, duyuşsal giriş özellikleri) düzeyleri:	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerinizin küme çalışmasını ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği:	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerinizin bireysel çalışmayı ödevli ders saatlerinde uygulayabilmedeki yeterliliği:	1	2	3	4	5
29	Öğrencilerinizin derse güdülenmedeki yeterliliği:	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerinizin “okuma-yazma” durumu:	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerinizin “dört işlem” yapabilme durumu:	1	2	3	4	5
32	Ödevli ders saatlerinde, öğrencilerinizin bireysel çalışma alışkanlığını kazanabilme durumu:	1	2	3	4	5

Lütfen bir sonraki sayfaya geçiniz



		YETERLİLİK DERECESESİ				
		Çok Yetersiz (1)	Yetersiz (2)	Fikrim Yok (3)	Yeterli (4)	Çok Yeterli (5)
ACIKLAMA: Veri toplama aracının sol kısmında bulunan ifadelerin (maddelerin) yeterlilik düzeyini size uygun gelen seçeneğin altındaki rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz.						
Öğretmen Özellikleri Boyutu						
33	Okuldaki veya köydeki sosyal çevrenin, kendinizi geliştirmenize olanak sağlamadaki yeterliliği:	1	2	3	4	5
34	Okulunuzdaki görsel ve işitsel teknolojik eğitim materyallerini (Tepegöz, projeksiyon, bilgisayar) derslerinizde tam anlamıyla kullanma durumunuz: (Teknolojik eğitim araçlarınız yoksa işaretlemeyiniz)	1	2	3	4	5
35	Ödevli geçen ders saatlerinde, öğrencilerinize gerekli dönüt ve düzeltme verebilme durumunuz:	1	2	3	4	5
36	Yeni ilköğretim programında yer alan metot ve teknikleri, sınıfınızda uygulayabilme durumunuz:	1	2	3	4	5
37	Her sınıf için ödevli ve öğretmenli geçen ders saati planlarını, tam anlamıyla uygulayabilme durumunuz:	1	2	3	4	5
38	İstenilen hedef ve davranışları tam anlamıyla kavrayabilme durumunuz:	1	2	3	4	5
39	Sınıfınızda, öğretmenli ve ödevli derslerin idaresinde, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları çözebilme durumunuz:	1	2	3	4	5
40	Yeni ilköğretim programının temel yaklaşımı ve yapısı hakkında bilgi sahibi olma durumunuz:	1	2	3	4	5
41	Müfettişler tarafından yeni programla ilgili size verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği:	1	2	3	4	5
42	Çağdaş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma durumunuz:	1	2	3	4	5
43	Mezun olduğunuz öğretim kurumunda öğrenci iken, birleştirilmiş sınıfta staj yapma durumunuz:	1	2	3	4	5
44	Eğitim kurumlarının yönetiminden ve denetiminden sorumlu birimlerin; birleştirilmiş sınıflardan beklenti(başarı) düzeyi:	1	2	3	4	5

Yukarıdaki maddelere eklemek istediğiniz düşünceleriniz varsa yazabilirsiniz (yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının olumlu veya olumsuz yönleri):

.....

Teşekkürler Anket Bitmiştir.

EK C
VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARININ
LİSTESİ

İlçe	Sıra No	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Merkez	1.	Mağaracık İlköğretim Okulu	2
	2.	Guvenli İlköğretim Okulu	1
	3.	Karacaoren İlköğretim Okulu	2
	4.	Karacavus İlköğretim Okulu	2
	5.	Gozkaya İlköğretim Okulu	2
	6.	Topdağı Köyü ilköğretim okulu	1
	7.	Dölek Karakoyunlu İlköğretim Okulu	2
	8.	Deliosman İlköğretim Okulu	2
	9.	Akçabağlar İlköğretim Okulu	1
	10.	Ceritler İlköğretim Okulu	2
	11.	Bulamaclı İlköğretim Okulu	2
	12.	Besikkaya İlköğretim Okulu	2
	13.	Uzunlu İlköğretim Okulu	2
	14.	Sungutepe İlköğretim Okulu	2
	15.	Mısırcık İlköğretim Okulu	2
	16.	Kocabeyli İlköğretim Okulu	2
	17.	Alatepe İlköğretim Okulu	1
	18.	Hisar İlköğretim Okulu	1
	19.	Çerçili İlköğretim Okulu	2
	20.	Göktaş İlköğretim Okulu	2
	21.	Tahtalı İlköğretim Okulu	1
	22.	Çalkaya Köyü İlköğretim Okulu	1
	23.	Yavuzlu-Ekincik İlköğretim Okulu	1
Musabeyli	1.	Madenyolu İlköğretim Okulu	1
	2.	Kurtaran İlköğretim Okulu	1
	3.	Kozlubag İlköğretim Okulu	1
	4.	Bozkaya İlköğretim Okulu	2
	5.	Belentepe İlköğretim Okulu	1
	6.	Zeytinbagi İlköğretim Okulu	1
	7.	Aşağıkalecik İlköğretim Okulu	1
	8.	Senlikce İlköğretim Okulu	1
	9.	Sabanlı İlköğretim Okulu	2
	10.	Gündeğer İlköğretim Okulu	1
	11.	Haydarlar İlköğretim Okulu	1
	12.	Hacılar İlköğretim Okulu	2
	13.	Kızılkent İlköğretim Okulu	2
	14.	Yukarıbademli İlköğretim Okulu	1
	15.	Yuvabası İlköğretim Okulu	2
	16.	Yeşiloba İlköğretim Okulu	1
	17.	Yedigöz İlköğretim Okulu	2
	18.	Yastıca İlköğretim Okulu	1
	19.	Ucpınar İlköğretim Okulu	2
	20.	Topallar İlköğretim Okulu	1
	21.	Tokacemrığı İlköğretim Okulu	1
	22.	Gecitboyu İlköğretim Okulu	1
	23.	Fırlaklı İlköğretim Okulu	1
	24.	Cınar İlköğretim Okulu	2
	25.	Çayıraltı İlköğretim Okulu	1

**VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARININ
LİSTESİ DEVAMI**

İlçe	Sıra No	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Polateli	1.	Yeniyapan İlköğretim Okulu	2
	2.	Urunlu İlköğretim Okulu	2
	3.	Belenozu İlköğretim Okulu	2
	4.	Başarasi İlköğretim Okulu	1
	5.	Yılanca Karapınar İlköğretim Okulu	2
	6.	Söğütlü İlköğretim Okulu	1
	7.	Ömeroğlu İlköğretim Okulu	1
	8.	Polateli Mağaracık İlköğretim Okulu	2
	9.	Karakıl İlköğretim Okulu	1
	10.	Dümbüllü İlköğretim Okulu	1
	11.	Yılanca İlköğ. Okulu	1
Elbeyli	1.	Selmıncık İlköğretim Okulu	1
	2.	Çıldıroba İlköğretim Okulu	2
	3.	Alahan Salhan İlköğretim Okulu	1
	4.	Yağızköy Eğlence İlköğretim Okulu	1
	5.	Karacurun İlköğretim Okulu	1
	6.	Geçerli İlköğretim Okulu	1

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Serdar GELEBEK 1984 yılında Kilis'te doğdu. İlk ve Orta öğrenimini Kilis'te tamamladıktan sonra, 2003–2004 eğitim-öğretim yılında girmiş olduğu Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2007 yılında bölüm birincisi olarak mezun oldu. 2007-2009 tarihleri arasında TÜBİTAK Yurt İçi Yüksek Lisans Bursu aldı. 2007 yılından beri Kilis Göktaş İlköğretim Okulu'nda okul müdürü olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Mehmet Serdar GELEBEK was born in Kilis in 1984. After he completed his primary and secondary education in Kilis, he graduated first from the Gaziantep University Kilis Muallim Rıfat Faculty of Education The Department of Primary Education in 2007 which he had got into in 2003-2004. He won graduate scholarship supported by TUBİTAK between 2007-2009. He has been serving as a administrator in Kilis Göktaş Primary School since 2007.