



**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİ VE  
SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Ebru OCAKCI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı**

**Prof. Dr. Osman SAMANCI**

**2017**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ  
YETERLİLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ

(Investigation Of The Class Management Qualifications And The Views Of  
Multigrade Classroom Teachers About Class Management)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ebru OCAKCI**

Danışman: Prof. Dr. Osman SAMANCI

**ERZURUM**

**Mayıs, 2017**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Osman SAMANCI danışmanlığında, Ebru OCAKCI tarafından hazırlanan “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 13 / 06 / 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Osman SAMANCI

İmza: 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Lütfü İLGAR

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Zeynep BAŞCI NAMLI

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22.6.2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR  
Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

13.06.2017



Ebru OCAKCI

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Ebru OCAKCI**

**2017, 139 sayfa**

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın desenini karma yöntem araştırmalarında kullanılan çeşitleme deseni oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Çetin (2009) tarafından geliştirilen 47 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu"dur. Sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Öğretmen görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait hem genel puanlarının hem de fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutlarına ait ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği alt boyutlarından sınıf içi ilişkileri düzenleme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, zaman yönetimi alt boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra analizlerden elde edilen sonuçlarda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri incelendiğinde ise bu görüşlerin dört ana başlık altında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlıklardan ilki olan fiziksel düzeni sağlama konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasının konumuna, sınıfın ısınma durumuna, öğrencilerin oturma düzenine, sınıf panolarının sınıf içerisindeki konumuna, sınıfın renk, ışık ve aydınlatma durumuna önem verdikleri görülmektedir. İkinci başlık olan öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ödevlendirme çalışmalarına, planlama sürecine, öğrencilerin bireysel özelliklerine, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına ve ders öncesi dikkat çekme çalışmalarına dikkat etmektedirler. Üçüncü başlık, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde zorlandıkları öğrenciler arası etkileşimi yönetme, zaman yönetimi ve okulların fiziki koşullarından kaynaklanan problemler ile ilgilidir. Dördüncü ve son başlıkta ise daha etkili sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerdikleri öğrenci-öğretmen sayıları arasında dengenin sağlanması, okulların araç-gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin derse hazırlıklı gelmeleri ve öğrencilerle, velilerle sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri konularına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Birleştirilmiş Sınıflar, Sınıf Yönetimi, Sınıf Öğretmeni, İlkokul

## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **INVESTIGATION OF THE CLASS MANAGEMENT QUALIFICATIONS AND THE VIEWS OF MULTIGRADE CLASSROOM TEACHERS ABOUT CLASS MANAGEMENT**

**Ebru OCAKCI**

**2017, 139 pages**

In this study, it is aimed to examine the classroom management competencies of the multigrade classroom teachers and their views on classroom management. The research was conducted using a mixed method of quantitative and qualitative research approaches. The design of the research is the variation design used in mixed method researches. The population of the research consists of 295 classroom teachers working in schools with multigrade classrooms in Erzurum in the academic year of 2014-2015. In the study, availability sampling method among purposive sampling methods is used. The sample group of the study consists of 77 multigrade classroom teachers. Two different data collection tools were used in the research. These are the semi-structured "Teacher Interview Form" developed by the researcher and the "Classroom Management Proficiency Scale" consisting of 47 items and 5 sub-dimensions developed by Çetin (2009). The SPSS program was used to analyze the data obtained from the classroom management competence scale. In the analysis of the data obtained from the teacher interview form, content analysis was used.

As a result of the study, it is seen that the average scores of the classroom management proficiency scale of the multigrade classroom teachers were high and the average scores of providing physical order, teaching management, time management, organizing relations within classroom, behavior development and regulation subdimensions were high. It is seen that the multigrade classroom teachers have the highest average score in the organizing relations within classroom sub-dimension of classroom management competence scale and the lowest average score in time management subscale. Moreover, the results obtained from the analyzes revealed that the classroom management proficiency levels of the multigrade classroom teachers did

not show any significant difference in terms of gender, occupational seniority, in-service training variables.

When the views of multigrade classroom teachers on classroom management were examined, it was determined that these opinions were collected under four main headings. It is observed that the multigrade classroom teachers attach importance to the position of the class board, the warming of the class, the sitting order of the students, the position of the class panels in the class, the color, the light and the lighting condition of the class in terms of physical order. In the second heading, the management of learning and teaching processes, the multigrade classroom teachers pay attention to assigning homework, planning process, the individual characteristics of the students, the readiness of the students and the drawing attention before the lesson. The third heading deals with the problems arising from the management of student-to-student interaction, time management and the physical conditions of schools, in which multigrade classroom teachers have difficulty in classroom management. In the fourth and final heading, it was emphasized that, for more effective classroom management, the multigrade classroom teachers recommended that a balance between the number of students and teachers should be provided, the lack of equipment and materials in the schools should be eliminated, the multigrade classroom teachers should attend the class ready, and social relations with the pupils and the parents should be strengthened.

**Keywords:** Multigrade Classrooms, Classroom Management, Classroom Teacher, Primary School.



## ÖN SÖZ

Günümüzde değişen eğitim anlayışı, beraberinde öğretmenden beklenen rolü de değiştirerek, öğretmeni öğrenmeyi öğreten, öğrenciye rehberlik eden kişi konumuna getirmiş ve onun sınıf yönetimi konusunda da yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını gerekli kılmıştır. Diğer yandan Türkiye’de eğitim sisteminin göz ardı edilemez bir gerçeği olan birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıf yönetiminin, müstakil sınıflı okullara göre daha zor olduğu ve sınıf öğretmenlerine daha fazla sorumluluk yüklediği söylenebilir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri tespit edilmeye ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın başlangıcından itibaren tüm aşamalarında bilgi, tecrübe ve deneyimleriyle bana yol gösteren, görüş ve önerileriyle ufkumu açan değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Osman SAMANCI’ya, tez yazım sürecinde görüş ve önerilerine başvurduğum, yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. İsmail SEÇER’e, Yrd. Doç. Dr. Zeynep BAŞCI NAMLI’ya ve araştırmayı gerçekleştirdiğim Erzurum ili merkez ilçelerine bağlı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenim sürecimin yanı sıra hayatımın hiçbir döneminde benden manevi desteğini esirgemeyen canım aileme, kıymetli eşime ve son olarak bugünlere gelmemde en büyük paya sahip rahmetle andığım dedem Mustafa GÜLSÜM’e teşekkürü bir borç bilirim.

**Erzurum-2017**

**Ebru OCAKCI**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	xii

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu .....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>7</b>
2.1. Birleştirilmiş Sınıflar .....	7
2.1.1. Birleştirilmiş sınıf kavramı .....	7
2.1.2. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türkiye'deki tarihsel gelişimi .....	7
2.1.3. Diğer ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulaması .....	10
2.1.4. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının nedenleri .....	12
2.1.5. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim .....	14
2.1.5.1. Öğretmenli dersler .....	14
2.1.5.2. Ödevli dersler .....	15
2.1.5.3. Seviye grupları .....	16
2.1.5.4. İlgi grupları .....	17
2.1.6. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları .....	18
2.1.7. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sınırlılıkları .....	20
2.1.8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin görevleri .....	23
2.1.8.1. Eğitim-öğretimi sağlama görevi .....	23

2.1.8.2. Müdür yetkililik görevi.....	25
2.2. Sınıf Yönetimi.....	26
2.2.1. Sınıf yönetimine etki eden faktörler .....	29
2.2.1.1. Uzak ve yakın çevre.....	29
2.2.1.2. Öğrencilerin yetiştirilme tarzı.....	30
2.2.1.3. Okul iklimi.....	31
2.2.1.4. Öğrencilerin bireysel özellikleri .....	32
2.2.1.5. Öğretmenin rolü.....	32
2.2.2. Sınıf yönetimi modelleri .....	34
2.2.2.1. Tepkisel model.....	34
2.2.2.2. Önlemsel model .....	35
2.2.2.3. Gelişimsel model .....	35
2.2.2.4. Bütünsel model .....	35
2.2.3. Sınıf yönetiminde önemli kavramlar .....	36
2.2.3.1. Sınıfın fiziksel düzeni .....	36
2.2.3.1.1. Öğrenci sayısı .....	37
2.2.3.1.2. Yerleşim düzeni .....	37
2.2.3.1.3. Isı-ışık, renk .....	38
2.2.3.1.4. Ses düzeni, gürültü .....	38
2.2.3.1.5. Temizlik.....	39
2.2.3.2. Öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi .....	39
2.2.3.3. Zaman yönetimi .....	41
2.2.3.4. İlişki düzenlemeleri ve iletişim.....	42
2.2.3.5. Davranış yönetimi.....	43
2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi .....	46
2.3.1. Birleştirilmiş sınıflarda sınıf ortamının fiziksel düzeni .....	47
2.3.2. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi.....	49
2.3.3. Birleştirilmiş sınıflarda zaman yönetimi .....	50
2.3.4. Birleştirilmiş sınıflarda ilişki düzenlemeleri ve iletişim.....	50
2.3.5. Birleştirilmiş sınıflarda davranış yönetimi .....	51
2.4. İlgili Araştırmalar .....	52
2.4.1. Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmalar .....	52

2.4.2. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar.....	58
--	----

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>63</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	63
3.2. Evren ve Örneklem .....	66
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	68
3.3.1. Sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği .....	68
3.3.2. Öğretmen görüşme formu.....	69
3.3.3. Kişisel bilgi formu .....	70
3.4. Veri Analizi ve İşlem .....	70

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>72</b>
4.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri.....	72
4.1.1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri .....	73
4.1.2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	74
4.1.3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı.....	75
4.1.4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre dağılımı .....	77
4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşleri.....	79
4.2.1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar .....	79
4.2.2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar .....	84
4.2.3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları durumlar .....	89

4.2.4. Daha etkili sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerileri .....	93
---	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>99</b>
--------------------------------------	-----------

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>111</b>
-----------------------	------------

<b>EKLER.....</b>	<b>121</b>
-------------------	------------

EK 1. GÖRÜŞME FORMU .....	121
---------------------------	-----

EK 2. ÖLÇEK.....	122
------------------	-----

EK 3. İZİN .....	124
------------------	-----

<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>125</b>
----------------------	------------

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet, Mezun Olunan Fakülte, Mesleki Kıdem, Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları .....	67
Tablo 3.2. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları...	69
Tablo 4.1. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	73
Tablo 4.2. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.3. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.4. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları ....	78

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Eğitim, ülkelerin kalkınmasında, gelişmesinde ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle eğitim alanında değişikliklere gidilmekte ve yeni programlar geliştirilmektedir. Programlar geliştirilirken sosyo-ekonomik açıdan farklı olan bölgelerdeki öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanabilmesi amaçlanmaktadır.

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 programıdır. Bu program, 1926 yılında hazırlanacak yeni programa dek bir geçiş programı görevini üstlenmiştir. 1926 programı ise Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı programıdır. Bu program kapsamında 1927 yılında, Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı hazırlanmış ve köy okullarının öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. 17-29 Temmuz 1939 tarihinde toplanan Birinci Milli Eğitim Şurası'nda, köy ilkokullarının öğrenim süresi üç yıldan beş yıla çıkarılarak şehir ve köy ilkokulları arasındaki fark en aza indirilmeye çalışılmıştır. 1939 yılında "Köy Okulları Program Projesi" başlığı altında daha kapsamlı bir program hazırlanmış ve 1948 yılına kadar uygulanmıştır (Çelenk, 2000).

1948 yılında ilkokul programı yeniden gözden geçirilmiş ve bu tarihten itibaren birleştirilmiş sınıflarla öğretim konusu üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar 1968 tarihli ilkokul programıyla sonuçlandırılarak bu programla birlikte birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yapılacak öğretimle ilgili esaslar belirlenmiştir (Taşdemir, 2012).

Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın tek derslikte ve bir öğretmen eşliğinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesine dayalı bir sistemdir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının dayandığı temel neden, kırsal yerleşim alanlarındaki öğrenci sayısının az olmasıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin normal sınıflarda öğretimden temel farkı öğretim şeklidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ödevli ve öğretmenli olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler tarafından önceden planlanan ve sınıfta öğrencilerin öğretmenleri liderliğinde kendi kendilerine yaptıkları

öğretim faaliyetleri ödevli dersler olarak ifade edilir (Samancı, 2015). Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin doğrudan öğretmenleri yönetiminde yaptıkları dersler ise öğretmenli derslerdir (Şahin, 2010).

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının eğitim sistemine getirdiği birtakım yararlılardan bahsetmek mümkündür. Her köy için dört derslikli okul yapmak yerine nüfusu az olan yerleşim birimlerinde bir veya iki derslikli okul yaparak pek çok okulsuz köyün okula kavuşması sağlanır. Bir ya da birkaç öğretmenin görevlendirilmesiyle öğretmen kaynağı akılcı kullanılmış olur. Farklı yaş, bilgi ve tecrübeye sahip öğrencilerin bir arada bulunması ve etkileşim kurması öğrenciler arası dayanışma sağlar (Ceyhun, Savaş ve Tosun, 1999).

Sağladığı yararın yanı sıra birleştirilmiş sınıflar uygulamasının ortaya çıkardığı bazı sakıncalar da bulunmaktadır. Öncelikle birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmenin görev ve sorumluluklarını artırmaktadır. Öğretmenlerin ödevli dersleri yönetebilmek için ders öncesi yapmaları gereken hazırlıkların boyutu artmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, genel anlamda ilköğretim programının amaçlarına ulaşmayı güçleştirmektedir (Taşdemir, 2012). Bunların yanı sıra; farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerin bir arada bulunması, zaman yetersizliği, çevre şartlarının getirdiği problemler de birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan en önemli güçlüklerden biri sınıf yönetimidir. Aynı anda birden fazla sınıfın eğitim alması, her sınıfın birbirinden farklı müfredata sahip olması birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini güçleştirmektedir.

Sınıf yönetimi, bünyesinde barındırdığı insan kaynağı olan öğrenciler ile maddi kaynakları, eğitimin amaçları doğrultusunda bütüncül şekilde harekete geçirmektir (Demirtaş, 2009). Sınıf yönetimi, eğitimin amaçlarına ulaşmada, sınıfta imkânların sağlanması ve bunların kullanılmasını gerektirir. Sınıfta eğitimin unsurları olarak, sınıf ortamı, zaman, araç gereçler, öğrenci, öğretmen ve eğitim programı ifade edilebilir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için bu unsurların doğru kullanılması önemlidir. Sınıf iyi yönetilemezse öğrenciler potansiyellerinin gerektirdiği başarıyı elde edemezler (Başar, 2005).

Sınıf yönetiminde farklı modellerden bahsetmek de mümkündür. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir. Tepkisel



model, istenmeyen bir duruma veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Önlemsel model, planlama stratejisine bağlı olarak, geleceği öngörme, istenmeyen davranış meydana gelmeden önleme eğilimindedir. Gelişimsel modelde, öğrencilerin, gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların yapılması temeldir. Bu modelde yeni bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin gelişimsel açıdan bu uygulamaya hazırlanması öngörülür. Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde, istenen davranışa ulaşabilmek için; istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma vardır (Başar, 1999).

Sınıf yönetimi genel anlamda beş boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış yönetimiyle ilgilidir. Sınıf yönetiminin boyutlarından ilkinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin unsurlar oluşturur. Sınıfın genişliği, ısı, aydınlığı, temiz ve havadar olması, öğrencileri önemli derecede etkilemektedir. Sınıf duvarlarının rengi, sıraların ve diğer sınıf eşyalarının yerleşim biçimi de öğrenme üzerinde etkili olan unsurlardandır (Çalık, 2004). Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi oluşturur. Bu boyut öğretim sürecinin plan, program ve etkinliklerini kapsamaktadır. Sınıf yönetiminin bir diğer boyutu zaman yönetimi ile ilgilidir. Sınıf yönetimi, belirli bir zaman dilimi içerisinde amaca yönelik etkinliklerin uygulanmasını zorunlu kılar. Zamanın sınırlı olması ve kendine has özelliklerinin bulunması sebebiyle zaman yönetimi, sınıf yönetiminde kritik bir öneme sahiptir (Erkılıç, 2009). Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ilişki düzenlemeleri ve iletişimdir. Sınıf kurallarının belirlenerek öğrencilere benimsetilmesi, sınıf hayatını kolaylaştırmaya dönük sınıf içi ilişki düzenlemeleri bu boyutu oluşturur (Başar, 2005). Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu olan davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler, sınıf içi davranışların düzenlenmesi, istenen davranışı pekiştirici olumlu bir havanın oluşturulması, sorunları önleyici tedbirler alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, meydana gelen istenmeyen davranışların değiştirilmesi konularını içerir (Ağaoğlu, 2008).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi konusunda görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançları ne düzeydedir?
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu), sınıf yönetimi yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda görüşleri nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları durumlar nelerdir?
5. Daha etkili sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Günümüzde öğretmenden beklenen rol değişmiştir. Artık öğretmen, öğrenmeyi öğreten, rehberlik eden ve öğrenciyi yönlendiren kişidir. Öğretmenler göreve ilk başladıkları dönemlerde zamanlarının ve enerjilerinin büyük çoğunluğunu sınıf yönetimine ve disiplin sorunlarına harcamaktadırlar. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olması oldukça önemlidir (Demirtaş, 2009).

İçinde bulunduğumuz çağda birleştirilmiş sınıf uygulamasının sürdürülmesi elbette eleştirilmektedir. Fakat birleştirilmiş sınıf uygulamasını mecburi kılan nedenler ortadan kaldırılmadığı, öğretmen ve okul problemleri çözülmediği sürece; diğer tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de birleştirilmiş sınıf uygulamasını devam ettirmekten farklı bir çözüm yolu görünmemektedir (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada bulunması, sınıf yönetimi olgusunu bu sınıflarda önemli hale getirmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinden söz edebilmek için, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak ve sınıf yönetimi konusundaki düşüncelerini incelemek gerekmektedir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi konusunda çalışma yapmak önem arz etmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini ve sınıf yönetimi konusunda görüşlerini inceleyecek olan bu çalışmadan elde edilen sonuçların; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere rehberlik etmesi ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulması önemli görülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin ve sınıf yönetimi konusunda görüşlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel fikirlerine ilişkin olarak araştırılmasıyla,
2. Erzurum ili ve ilçelerine bağlı birleştirilmiş sınıflar uygulamasıyla eğitim veren ilkokullarla,
3. Örneklem grubunda yer alan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle,
4. Kullanılan ölçek ve görüşme formunda yer alan sorularla,
5. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışmada,

1. Araştırmada veri toplamada kullanılan “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” ve öğretmen görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Hazırlanan öğretmen görüşme formunun, çalışmada ifade edilen alt problemlere cevap verecek nitelikte ve objektif olduğu,

3. Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, evreni temsil edecek özellikte olduğu,
4. Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları,
5. İlgili literatürde gerçekleştirilen tarama sonucu elde edilen bilgilerin yeterli olduğu,
6. Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarını objektif şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

**Birleştirilmiş Sınıf:** “Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışması esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıftır” (Köklü, 2000, s.31).

**Ödevli Dersler:** “Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin önceden planladığı ve öğrencilerin sınıfta öğretmen rehberliğinde kendi kendilerine yaptıkları çalışmalar ödevli dersler olarak ifade edilir” (Samancı, 2015, s.28).

**Öğretmenli Dersler:** “Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli dersler, öğretmenin sınıfın bir üyesi olarak öğrenci çalışmalarına, diğer gruptan daha fazla zaman ayırdığı dersler olarak tanımlanabilir” (Şahin, 2010, s.19).

**Sınıf Yönetimi:** Sınıf, benzer özellikteki insanların oluşturduğu gruptur. Aynı sınıfta yer alan öğrenciler, yaş ve bilgi düzeyi bakımından benzerdirler. Bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer öğrenci grubunun yönetilmesidir (Başar, 2005).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Birleştirilmiş Sınıflar

##### 2.1.1. Birleştirilmiş sınıf kavramı

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha fazla sınıfın, bir öğretmen liderliğinde grup olarak çalışmasıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denir (Binbaşıoğlu, 1999).

Palavan (2007)’a göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim sistemi, aynı sınıf içerisinde bir bölüm öğrencinin öğretmenle ders işleme, diğer bir bölüm öğrencinin de ödevlendirme yöntemiyle bireysel çalışması üzerine kuruludur.

Birleştirilmiş sınıflar, bir öğretmen idaresinde birden fazla sınıfın bir arada çalışması esasına dayalı olarak geliştirilmiş bir sistemdir. Bu sistem ekonomik tedbirler nedeniyle ortaya çıkmıştır. Genellikle köy yerleşim birimlerinde bulunan birleştirilmiş sınıf uygulamasının varlığı, köy olgusu devam ettiği müddetçe sürdürülecektir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yalnızca Türkiye’ye özgü bir uygulama değildir. Bu uygulama dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaya devam etmektedir (Köklü, 2000).

##### 2.1.2. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türkiye’deki tarihsel gelişimi

Eğitimin öneminin Türkiye’de anlaşılması Tanzimat dönemi ile birlikte gerçekleşmiştir. İlkokul düzeyinde okullaşma, Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin kurulması ile yaygınlaşmıştır (Bilir, 2008).

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 programıdır. 1924 yılında yayınlanan Öğretim Birliği Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) ile Türkiye’de bilimsel çalışmalar yapan ve öğretim faaliyeti yürüten kurumlar Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Sıbyan mektepleri kapatılmış, ilköğretim süresi de beş yıla indirilmiştir. Böylece tek tip okul sistemi uygulanmaya başlamıştır. Beş sınıf bir bütün olarak düşünülmüş ve program bu

doğrultuda hazırlanmıştır. Hazırlanan program, 1926 yılında tekrar gözden geçirilmiş, beş yıllık öğretim süresi iki devreye ayrılmıştır. Birinci devre ilk üç yılı, ikinci devre son iki yılı teşkil etmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1927 yılında, 1926 programı kapsamında Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı hazırlanmış ve köy okullarında öğrenim süresinin üç yıl olması kararlaştırılmıştır. 1937 yılında ise “Köy Öğretmenleri Kanunu” uygulanmaya başlamıştır. Bu kanun ile çavuş onbaşı kıdemiyle askerlik yapan ve okuma-yazma becerisi yüksek köy çocukları, öğretmen kurslarında eğitilerek köylere öğretmen olarak atanmışlardır. 17-29 Temmuz 1939 tarihinde Birinci Milli Eğitim Şurası’nda, alınan karar ile köy ilkokullarının öğrenim süresi üç yıldan beş yıla çıkarılarak köy ve şehir okulları arasındaki fark en aza indirilmeye çalışılmıştır. 1939 yılında “Köy Okulları Program Projesi” başlığı altında daha kapsamlı olarak hazırlanan programda, ders içerikleri köy hayatına daha uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu programda birleştirilmiş sınıflara has durumlar dikkate alınarak, ödevli ve öğretmenli derslerin tarifine, sınıfların oluşturulma şekli konusundaki hususlara yer verilmiş ve bu amaçla uygun tablo ve çizelgeler oluşturulmuştur. Bu program 1948 yılına kadar uygulanmıştır (Çelenk, 2000).

1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan 1948 İlkokul Programı 20 yıl boyunca uygulanmıştır. 1936 programının derslerini kapsayan bu programda farklı olarak “Hesap Hendese”, “Jimnastik” ve “Yurt Bilgisi” derslerinin adı sırasıyla “Matematik ve Aritmetik ve Geometri”, “Beden Eğitimi”, “Yurttaşlık Bilgisi” dersleri olarak değişmiştir. 1939-1940 yıllarında denenen “Köy Okulları Program Projesi” 1948 İlkokul Programı’nda yer almamıştır. Kılavuz olarak faydalandıkları bu bölümün programdan kaldırılmasıyla öğretmenlerin bireysel programlarını kendileri hazırlamaları gerekmiştir (Tertemiz, 2000).

1948 programına yönelik eleştiriler üzerine 1951-1952 eğitim-öğretim yılında yeniden program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Kırsal kesimde yer alan okulları incelemek amacıyla 1951 yılında Türkiye’ye çağrılan ve bu okullarla ilgili gözlemleri sonucu rapor hazırlayan Amerikalı eğitimci Prof. K. V. Wofford, öğretimde grup sistemini tavsiye etmiştir. Bu sisteme göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar bir grup, dördüncü ve beşinci sınıflar ayrı bir grup olarak birleştirilmiştir. Gruplar için her sene birbirine yakın düzeyde öğretim programları hazırlanmıştır. Bu uygulama ilk olarak

1962 İlkokul Program Taslağının, daha sonra 1968 İlkokul Programı'nın hazırlanmasında temel alınmıştır (Köklü, 2000).

Köy okullarına ve birleştirilmiş sınıflara yönelik tüm bu çalışmalar 1968 yılına dek devam etmiş, 1968 tarihli ilkokul programında son şeklini almıştır. 1968'de ilkokul programı içerisinde "Birleştirilmiş Sınıflar" başlığı altında birleştirilmiş sınıfların tanımı ile birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre, bu sınıfların yönetimiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıflar için Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1.7.1968 tarih ve 171 sayılı kararıyla "Hayat Bilgisi 1.2.3. yıl", "Sosyal Bilgiler 1.-2. Yıl" ve "Fen Bilgisi 1.-2. Yıl" mihver ders programları kabul edilmiştir.

2000-2001 eğitim-öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasındaki program farklılığı giderilmek istenmiştir. Bu nedenle Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla müstakil sınıflarda uygulanan; "Fen Bilgisi", "Sosyal Bilgiler" ve "Hayat Bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır.

Şahin (2010)'e göre bu kararlar tüm ilköğretim okullarında aynı programın yürütülmesi, bunun sonucunda da öğretimde birliğin sağlanması, uyumsuzluk problemlerinin giderilmesi, adaletli bir ölçme değerlendirme sisteminin kurulması amaçlanmıştır.

2004 İlköğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış, eğitim-öğretim sürecini ve bu süreçte öğretmenin rolünü ciddi ölçüde değiştirmiştir. Günümüzdeki gelişmeler, bireylerin bilgileri ezberlemelerini ya da aynen kabul edip benimsemelerini değil, mevcut bilgileri yorumlayarak, kendi bilgilerini üretmelerini gerektirmektedir. Bireylerden bilgiyi anlayarak, mevcut bilgiye yeniden yorum getirmeleri; kendi bilgilerini üreterek, bu beceriyi hayatları boyunca sürdürmeleri beklenmektedir. Bu yolla konuşup tartışabilen, sorup sorgulayabilen ve analitik düşünebilen bir neslin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Gözler, 2009). Bu program 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlamış ve mevcut ders kitapları da bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir. Yenilenen ders kitaplarına bağlı olarak öğrenciler için "Öğrenci Çalışma Kitabı" ve öğretmenler için "Öğretmen Kılavuz Kitapları" hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri için öğrenci çalışma kitapları,

kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarının muhtevasında bulunan etkinlikler sayesinde, ödevli ders saatlerindeki öğrenciler bireysel çalışmalar gerçekleştirebilmektedir. Böylece birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu öğrenciler için çalışma kâğıtları düzenlemelerine çok gerek duyulmamaktadır (Köksal, 2006).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması 2012-2013 eğitim-öğretim yılına kadar 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıfları kapsamaktaydı. Ancak 30.03.2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” gereği yapılan değişiklikle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul olarak ayrılmıştır. Bu nedenle 2012-2013 eğitim-öğretim yılından bu yana birleştirilmiş sınıflı okullar 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim-öğretim gören öğrencileri kapsamaktadır.

### **2.1.3. Diğer ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulaması**

19. yüzyılın sonlarında, Avrupa ve Kuzey Amerika’da uygulanan en yaygın model birleştirilmiş sınıflardır. Sanayi devriminin ve kentleşmenin meydana gelişi ile benzer yaş ve seviyeler içeren geleneksel modele geçiş yapılsa da; kırsal alanlarda birleştirilmiş sınıflar uygulaması devam ettirilmiştir. 1960’ların başlarında İsveç’te, birleştirilmiş sınıflı okulları azaltmak için yapılan araştırmalar neticesinde öğrenciler okul servisiyle taşınmaya başlanmıştır. İsveç’te başlamış olsa da bu uygulama diğer ülkelere hızla yayılmıştır. 1960’ların sonlarında, etkili eğitim ve sınıf yönetimi üzerine araştırmaların artmasıyla birlikte birleştirilmiş sınıflar uygulamasını kaldırma çabaları gösterilmiştir. Bu çabalara rağmen 1980’lerden itibaren bu uygulama yeniden ortaya çıkmıştır. 1980’lerde Kuzey ülkelerinde, eğitimsel, coğrafik, ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıflar tekrar önem kazanmıştır. Avusturalya’da coğrafi nedenlerden ötürü bir ve iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflar her zaman var olmuştur. Birçok Avrupa ülkesi, Amerika ve Kanada nüfus yoğunluğunun az olduğu alanlarda etkili bir eğitim metodu olarak gördükleri birleştirilmiş sınıfları iyileştirerek yeniden uygulanabilir hale getirmişlerdir (Brunswic ve Valerien, 2004).

Pek çok ülkeden sistematik ve güncel verilerin elde edilememesi birleştirilmiş sınıfların dünya genelindeki yaygınlığının kesin olarak bilinmesine olanak vermese de;



birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yaygınlığına ilişkin farklı ülkeler için yıllara göre verilen bilgiler aşağıdaki gibidir (Little, 2004):

- 1988 yılında Avustralya'da Territories'in kuzeyindeki okulların %40'ını birleştirilmiş sınıflardan oluşmaktaydı.
- 2000 yılında İngiltere'de ilkokullarının %25.4'ü birleştirilmiş sınıflı okullardı ve bu okullarda iki veya daha fazla sınıfın müfredatı tek öğretmen tarafından okutulmaktaydı. Yani ülkedeki toplam öğrenci sayısının %25'i birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmekteydi.
- 1996 yılında Hindistan'da ilkokulların %84'ünde üç veya daha az sayıda öğretmen bulunmaktaydı. İlkokullarda beş sınıf müfredatı okutulmaya başlandığından beri, öğrencilerin tüm gün okulda görevli olmaları gerektiği durumlarda bazı öğretmenler her gün, günün bir bölümünde iki ya da daha fazla sınıftan sorumlu olmak zorunda kalırlardı.
- 1998'de Nepal'deki öğretmenlerin ilkokullara oranı 3,8'di. İlkokullar beş sınıflıydı. Öğrencilerin tüm gün okulda görevli olmaları gerektiği zamanlarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu her gün, günün bir bölümünde iki ya da daha fazla sınıftan sorumlu olmak zorunda kalırlardı.
- 2002-2003 yılında Kuzey İrlanda'da, iki veya daha fazla sınıfın birlikte öğrenim gördüğü birleştirilmiş sınıfların, tüm sınıflara oranı %21,6'ydı.
- 1998 yılında Peru'da devlet ilkokullarının %78'i birleştirilmiş sınıflı okullardı. Birleştirilmiş sınıflı okulların %41'inde yalnızca bir öğretmen bulunurken, %59'undaki öğretmen sayısı birden fazlaydı. Kırsal alanlardaki devlet ilkokullarının %89,2'si birleştirilmiş sınıflı okullardı. Bu okulların %42'sinde yalnızca bir öğretmen görevliyken, %58'inde birden fazla öğretmen bulunmaktaydı.
- 1999'da Sri Lanka'da tüm devlet okullarının %63'ünde dört veya daha az sayıda öğretmen bulunmaktaydı.

Yukarıda ifade edildiği üzere birleştirilmiş sınıf uygulamaları sadece Türkiye'de var olan bir uygulama değildir. Pek çok gelişmiş ülkenin ilköğretim programlarında birleştirilmiş sınıf uygulamasına rastlamak mümkündür. Birleştirilmiş sınıf uygulaması bu ülkelerde yalnızca zorunlu sebeplerden dolayı değil, bazen de pedagojik sebeplerden dolayı tercih edilmektedir (Bilir, 2008).

#### 2.1.4. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının nedenleri

Türkiye’de küçük yerleşim alanlarında, bağımsız bir sınıf oluşturmak için yeterli sayıda öğrenci bulunmamaktadır. Fakat küçük ve dağınık yerleşim alanlarındaki bireylerin de diğer tüm bireyler gibi ülkelerinin olanaklarından faydalanma hakları vardır. Bu haklardan ilki elbette ki eğitim hakkıdır. Küçük yerleşim alanlarında gereken eğitimin verilmesi amacıyla birleştirilmiş sınıf uygulaması getirilebileceği gibi; taşınmalı, pansiyonlu ya da yatılı eğitim sistemleri de uygulanabilir (Abay, 2007).

1990 yılı öncesinde, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacını Eğitim Yüksek Okulları karşılamaktaydı. Eğitim Yüksek Okulları iki yıllık eğitim vermekteydi. 1989 yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından tüm öğretmenlerin en az lisans eğitimi görmeleri kararı alındı. Bu değişim, verilen eğitimin kalitesini artırsa da, öğretmen sayısında ani bir düşüşe ve Türkiye genelinde büyük bir öğretmen açığına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen atamalarında şehir merkezindeki okullara öncelik tanınması, köy yerleşim birimindeki öğretmen boşluğunu artırmıştır. Bu sebeple köy yerleşim birimlerinde bir öğretmen tarafından birden fazla sınıf okutulmaya başlanmıştır. Bu durum birleştirilmiş sınıfların meydana gelişinde bir neden olarak gösterilmiştir (Yıldız, 2009).

Öğretmen sayısının yeterli olmaması, köy yerleşim birimlerinde birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmiştir. Köy yerleşim biriminden şehir merkezlerine olan göç sonucu, göç veren yerlerde ilkökul çağındaki öğrenci sayısı oldukça azalmıştır. Bu türden yerleşim alanlarındaki öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla, ortak bir noktada bölge okulları açma ya da her yerleşim birimine birkaç derslikli okullar yapma yollarına başvurulmuştur. Birkaç derslikten oluşan okullar, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin çıkış noktası olmuştur (Şahin, 2010; Erdem, 2011).

Az nüfuslu yerleşim alanlarında dört derslikli okul açarak her sınıf için ayrı öğretmen görevlendirmek yerine, birkaç derslikli okul açmak ve birkaç öğretmen görevlendirmek daha ekonomiktir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulaması her dönemde tercih edilmiştir (Köksal, 2006).

Little (2004), UNESCO’nun 2005 Herkes İçin Eğitim (EFA) raporunda birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nedenlerini on başlık altında ele almıştır:

1. Nüfus yoğunluğunun az olduğu alanlardaki okullarda bir ya da iki öğretmen tüm sınıflardan sorumlu olması,
2. Aynı okul içerisinde bazı öğretmenler müstakil sınıf okuturken, bazı öğretmenlerin birden fazla sınıfı bir arada okutmak durumunda olmaları,
3. Geçmişte normal öğretim yapan bölgelerdeki okullarda öğrenci ve öğretmen sayısının azalması,
4. Nüfusun ve öğrenci sayısının arttığı bölgelerdeki okullarda, artan kayıtlara rağmen öğretmen sayısının yeterli olmaması,
5. Velilerin çocuklarını belirli sebeplerle daha popüler olan okullara göndermesi sonucu daha az popüler olan okullarda var olan öğrenci ve öğretmen sayısının azalması,
6. Bir sınıfa kabul edilmiş öğrenci sayısının, resmi sınıf mevcudunu aşması sonucu bazı öğrencilerin diğer bir sınıfın öğrencileri ile birleştirilmesine gerek duyulması,
7. Bir ya da daha fazla öğretmeni taşıyarak yapılan, geniş yaş ve sınıf aralığındaki öğrencileri kapsayan gezici okul uygulaması,
8. Göreve gelmeyen öğretmen sayısının fazla olması ve öğretmen eksikliğini tamamlayıcı düzenlemelerin etkisiz olması ya da var olmaması,
9. Okullardaki resmi öğretmen sayısının normal öğretimi destekleyecek yeterlilikte olmasına rağmen çeşitli nedenlerle uygulamadaki öğretmen sayısının az olması,
10. Bazı okulların genellikle müfredatın bir parçası olarak veya eğitim sistemindeki pedagojik reform gibi nedenlerle öğrencilerini normal öğretim yerine birleştirilmiş sınıf olarak organize etmesi (Little, 2004).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına alternatif olarak, taşınabilir eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmaların amacı birleştirilmiş sınıf uygulamasını aşamalı şekilde sonlandırmaktır. Fakat kırsaldan kentlere olan göç, kırsal kesimdeki öğrenci sayısını oldukça azaltmış durumdadır. Bu yerleşim birimlerindeki aileler çocuklarını uzak mesafede bir okula göndermek istememektedirler. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf uygulamasının sonlandırılması zaman zaman tartışılabilir da kısa vadede mümkün görünmemektedir (Aksoy, 2008). Bu sebeple birleştirilmiş sınıf uygulamasının, kırsal

kesimdeki öğrenciler için tek eğitim seçeneği olduğunu söylemek mümkündür. Dağlık ve ormanlık yerleşim birimlerinde taşınmalı eğitim mümkün olmadığı için birleştirilmiş sınıf uygulaması zorunlu bir hal almaktadır (Abay, 2006).

### **2.1.5. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim**

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin, aynı anda birden fazla sınıfla, birbirinden farklı çalışmalar yürütmeleri mümkün olmadığı için; bazı sınıflara ödevlendirmede bulunarak, yalnızca bir sınıfla ders işleme gerekmektedir (Palavan, 2007). Öğretmenlerin bir sınıfla ders işlediği sürede, diğer sınıflar öğretmenden tam olarak yararlanamayacaktır. Bir sınıf aktif olarak öğretmenli ders işlerken, diğer sınıflar bireysel çalışma yürütmek zorundadırlar. Bu sebeple birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretimin genel anlamıyla iki şekilde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Bunlar: öğretmenin etkin olarak bulunduğu öğretmenli dersler ve öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin yalnızca yönlendirmede bulunduğu ödevli derslerdir (Köklü, 2000).

Taşdemir (2012), birleştirilmiş sınıf uygulamasının ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir: Öğretmenler, bu uygulamaya duygusal yönden hazır olmalı, her öğrencinin düzeyine uygun yöntem ve teknikler kullanabilmelidir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğrencilerin başarıya ulaşabilmesi için, bireysel çalışma becerisini kazanmaları, araştırmacı ve inceleyici olmaları gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda oturma düzeni öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenle etkileşimine imkân tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır.

#### **2.1.5.1. Öğretmenli dersler**

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli dersler, öğretmenlerin bir sınıfın çalışmalarına, diğer sınıflardan daha fazla zaman ayırdığı derslerdir. Bu derslerde öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek, çeşitli etkinlikler yoluyla bazı bilgi ve beceriler kazandırmaya çalışırlar. Öğretmenli derslerde öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmesi gerekir (Şahin, 2010; Erdem, 2011):

1. Öğretmenin esas görevi rehberliktir.
2. Öğretmenin ön hazırlık yapması önemlidir.
3. Öğretmenli dersler, ödevli derslerle bütünleştirilmelidir.

4. Öğrenme-öğretme süreci tüm ayrıntılarıyla planlanmalıdır.
5. Bireysel yapılan çalışmalar öğretmenli derslerde değerlendirilmelidir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında zamanın büyük çoğunluğu öğrencilerin bireysel çalışmaları ile geçtiği için öğretmenli geçen ders saatleri öğrenciler açısından büyük önem kazanmaktadır. Bu ders saatlerinin en iyi şekilde değerlendirilmesi için öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmekte zorlanacakları konulara öncelik verilmelidir. Öğretmenli ders saatleri için ayrıntılı bir planlamanın yapılması, bu derslerin amacına ulaşmasında oldukça önemlidir (Yılmaz, 2011).

### 2.1.5.2. Ödevli dersler

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin nispeten daha az etkin oldukları dersler öğretmensiz derslerdir. Öğretmensiz derslerde öğrenciler kendilerine verilen bireysel çalışmalarla ve ödevlerle ilgilendikleri için bu derslere ödevli dersler adı da verilmektedir. Ödevli dersler, öğretmenin sınıfta bulunmadığı dersler değil; bir grupla öğretmenli ders işlerken, ödevli gruptaki öğrencilerin çalışmalarına da rehberlik ettikleri derslerdir (Köklü, 2000).

Öğretmenler, ödevli ders saatlerinde programdaki kazanımlar doğrultusunda etkinlikler yaptırabilecekleri gibi, bir sonraki ders için hazırlık çalışmaları yaptırabilir, bir önceki dersin konu tekrarının yapılmasını isteyebilir, seviye tespiti amacıyla testler uygulayabilirler. Bununla birlikte ödevli derslerde okuma çalışmaları; hikaye, anı gibi yazı çalışmaları; sosyal etkinlikler; belirli gün ve haftalara hazırlık çalışmaları yaptırabilirler (Köksal, 2006).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının başarıya ulaşması, öğrencilerin bireysel çalışmalarına bağlıdır. Çünkü bu uygulamada en büyük sorumluluk öğrenciye aittir. Bu sebeple bütün öğrencilerin çeşitli konularda bireysel öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini öğrenmesi sağlanmalıdır. Bireysel çalışmalarında öğrencilere çalışılacak konuyu saptama, çalışma planı oluşturma, yararlanılacak kaynaklara ulaşma, araç ve gereçleri temin etme hususlarında öğretmenler tarafından rehberlik yapılmalıdır. Bununla birlikte, çalışılacak konunun öğrenci istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak planlanması, kurallarına uygun sessiz okuma, gerekli yerleri not alma gibi çalışma tekniklerinin öğretilmesi önemlidir (Akbaşlı ve Pilten, 1999).

Ödevli derslerde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir (Şahin, 2010; Erdem, 2011):

1. Öğretmenler ödevli çalışmalarını titizlikle planlamalıdır.
2. Öğretmenin eksik olduğu bir süreç olarak değil, öğrencinin aktif olduğu bir sistem olarak düşünülerek uygulama yapılmalıdır.
3. Ödevli ders sürecinin sonuçları tesadüfe bırakılmamalı; öğrencilerin bu süreçte neler yapmaları, hangi kazanımlara yönelik çalışmaları gerektiği önceden duyurulmalıdır.
4. Bireysel çalışmaya dayanan bu süreçte öğrencilerin yalnızca bildiklerini tekrar etmeleri değil, yeni bilgiler edinmeleri de sağlanmalıdır.
5. Verimli çalışma stratejilerinin öğretilmesi, ödevli derslerin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir. Öğrencilere bireysel ve grupta çalışma teknikleri, yıl boyunca uygulama yoluyla kazandırılmalıdır.
6. Bireysel çalışmalarda ortaya konulan ürünlerin değerlendirilmesi, bu çalışmalardan verim elde edilmesi için oldukça önemlidir. Bu sebeple ödevli derslerin, beklenen hedeflere ulaşmış öğrencilerle derslerde mutlaka değerlendirilmelidir.

### 2.1.5.3. Seviye grupları

Seviye grupları, bir ders alanında akademik düzeyleri birbirine benzer durumda olan öğrencilerin meydana getirdikleri gruplardır. Seviye grupları genellikle Türkçe, Matematik gibi anlatım ve beceri derslerinde oluşturulurlar. Çünkü bu derslerde tüm öğrencilerin aynı düzeyde akademik başarı göstermesi beklenmemektedir. Bu durumda tüm öğrencilerin etkili bir öğrenme-öğretme süreci geçirmesi amacıyla, akademik düzeyleri doğrultusunda seviye grupları oluşturulur. Seviye gruplarının belirlenmesinde sayı önemli bir unsur değildir. Seviye gruplarındaki öğrenciler ve öğrenci sayıları her ders için farklılık gösterebilir. Bir öğrenci matematik dersinde akademik başarısı yüksek düzeyde olan öğrencilerden oluşan grubun üyesi iken, Türkçe dersinde akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerden oluşan grupta yer alabilir. Bunun tam tersi de mümkündür (Köklü, 2000). Bu nedenle öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda ifade ve beceri derslerini işlerken, öğrencileri buldukları sınıf düzeyine ya da okula başlama

yıllarına göre değil, akademik seviyelerine göre gruplara ayırmalıdırlar (Taşdemir, 2012).

Birleştirilmiş sınıflarda seviye gruplarını meydana getiren zorunluluk, öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Ancak bu seviye gruplarını oluştururken öğretmenler olabildiğince dikkatli davranmalıdırlar. Seviye grubunu belirlerken öğretmenler öğrencilerin akademik başarı durumlarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Akademik başarısı yüksek bir öğrencinin, düşük akademik düzeydeki bir grupta yer alması ya da öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin akademik başarısı yüksek bir grupta yer alması çeşitli problemlere sebep olabilecektir (Karaman, 2006).

Seviye gruplarının belirlenmesinde esas, her öğrencinin kendi yetenekleri ve becerileri doğrultusunda eğitim alması olmalıdır. Bu grupların oluşturulmasında hata payını en aza indirmek için uzun bir gözlem sürecinin ardından gruplandırma yapmaya dikkat edilmelidir. Bu gözlem süreci öğretim yılının başından, yılsonuna dek sürdürülmelidir. Çünkü seviye gruplarının oluşturulması özel bir dikkat gerektirmektedir (Erdem, 2011).

Seviye grubu oluştururken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli husus, bu gruplandırmanın öğrencilere sezdirilmeden gerçekleştirilmesidir. Çünkü hiçbir öğrenci düşük akademik başarıya sahip bir grupta yer almak istemeyecektir. Bu amaçla gruplandırmada sıklıkla değişiklik yapmak, her ders için farklı gruplardan faydalanmak yararlı olacaktır. Farklı etkinlikler için değişken gruplar oluşturarak, kalıplaşmış sınıf düzeninden kaçınılmalıdır. Bu sayede öğrenciler, seviye grupları oluşturulduğunun farkına varmayacak, herhangi bir gruba katılmamak ya da bir başka grupta bulunmak için ısrarcı davranışlarca bulunmayacaklardır (Taşdemir, 2012).

#### **2.1.5.4. İlgi grupları**

İlgi gruplarının çıkış noktası öğrencilerin bireysel ilgi alanlarıdır. Aynı konuya ilgi duyan öğrencilerden meydana gelen gruplara ilgi grupları adı verilmektedir. Bu gruplar oluşturulurken öğrenci sayısına dikkat etmek faydalı olacaktır. İlgi gruplarında her grup, en az üç, en fazla yedi öğrenciden oluşmalıdır. Öğrencilerin bir konuya ilgi duyabilmeleri, o konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenler, konuları öğrencilere yeterince tanıttikten sonra ilgi gruplarını

oluşturulmalıdır. Bu süreçte öncelikle temanın genel kapsamı tanıtılmalı, tema hazırlık soruları tüm öğrenciler tarafından cevaplandırılmalıdır. Ardından temanın alt konuları tanıtılarak ilgi grupları meydana getirilmelidir. İlgi gruplarında yer alacak öğrenciler belirlenirken, öğrencilerin gönüllülük durumuna ve her grupta farklı yetenek düzeyine sahip öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmelidir (Köklü, 2000).

Öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerini tanıması, yeteneklerini, ilgi alanlarını bilmesi önemlidir. Bu sebeple öğretmenler, bunları belirlemeye yönelik gözlemler yapmalı, öğrenci tanıma çalışmalarına sıklıkla yer vermelidirler. İlgi grupları, iyi organize edildiği ve yeterli öğretmen rehberliğinin bulunduğu durumlarda, öğrencinin kendi ilgi ve isteği doğrultusunda öğrenebileceği bir çalışma tekniğidir (Taşdemir, 2012). Bu nedenle öğretmenler ilgi grubu çalışmalarına önem vermeli, bu çalışmalar esnasında öğrencilerin kişisel yeteneklerine ve hazırbulunuşluk durumlarına dikkat etmelidirler.

#### **2.1.6. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları**

Eğitimde kalite kavramı, eğitim sisteminin beğenilmesi, hatalardan arındırılması, bireylerin yenilikleri takip edebilme becerisine sahip olması, bu yeterliliklere sahip bireyler yetiştirilmesi durumlarını çağrıştırmaktadır. Eğitim sürecindeki tüm kaynakların, sunulan hizmetlerin, sosyo-kültürel çevrenin, eğitim yönetiminin ve programlarının kalite-zenginlik durumları arasında denge kurularak eğitim sisteminin kalitesi yükseltilebilir (Akdoğan, 2007).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı özelliklere, bilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin bir arada eğitim görüyor olması, öğrenciler arası yardımlaşma ve bilgi alışverişini artırır. Bu durum öğrencilerin öğrenme durumlarını da kolaylaştırır (Akbaşlı ve Pilten, 1997).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapı itibarıyla, grup çalışmasına, bireysel çalışmaya ve etkileşime imkân sağlamaktadır. Bu çalışmalar birleştirilmiş sınıf uygulamasında kaçınılmazdır. Çünkü birleştirilmiş sınıf uygulamasının temelinde grup çalışması vardır. Birleştirilmiş sınıflardaki ödevli derslerde, öğrenciler kendi kendilerine veya grup olarak çalışırlar. Bu çalışmalar sırasında okuma yazma bilmeyen ya da



akademik başarısı düşük bir öğrenciyi diğer arkadaşlarıyla seviye grupları içerisinde çalıştırmak mümkündür (Köksal, 2006).

Köklü (2000)'ye göre birleştirilmiş sınıf uygulaması, ekonomik açıdan tasarruf sağlar. Çünkü bu uygulamada daha az derslik ve öğretmenle öğretim yürütmek mümkündür. Öğrenciler bireysel çalışmalar sayesinde öz yönetim, araştırma becerisi ve kendi kendine öğrenme becerisi kazanırlar. Fakat bu kazanımların elde edilmesi için başarılı bir sınıf yönetimi şarttır. Bunu sağlamak da başarılı öğretmenlerin sabır ve istekle çalışmalarıyla mümkündür.

Şahin (2010)'e göre eğitim kaynaklarının doğru kullanımına imkân sağlayan birleştirilmiş sınıf uygulaması, bilinçli uygulandığı takdirde şu yararları sağlayabilir:

1. Birden fazla sınıfa tek öğretmenin görevlendirilmesi, öğretmen kaynağının verimli kullanımına imkân sağlar. Böylece ülke genelinde öğretmen ihtiyacını karşılamak mümkün olmaktadır.
2. Tüm yerleşim alanlarına dört sınıflı okul yapmak yerine, bir ya da iki derslikli okul yaparak, daha fazla yerleşim alanını okula kavuşturma imkânı doğmaktadır.
3. Farklı yaş ve başarı seviyesindeki öğrencilerin bir arada öğrenim görüyor olması, öğrencilere akranlarından öğrenme ve yardımlaşma becerisi kazandırmaktadır.
4. Ödevli ders saatlerinde öğrenciler bireysel çalışma, kendi kendine öğrenme, öz yönetim, araştırma yapma ve bilişsel becerilerini geliştirme imkânı bulurlar.

Türkiye'de kırsal kesimdeki öğrencilere eğitim imkânları sağlamak amacıyla taşınmalı eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulu, pansiyonlu ilköğretim okulu gibi yöntemler uygulanmaktadır. Bu okullar aracılığı ile bazı kırsal yerleşim birimlerindeki birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmaktadır. Oysa okullar içindeki buldukları yerleşim biriminin dış dünyaya açılan kapısı, bilime ve aydınlığa açılan penceresidir. Bu sebeple birleştirilmiş sınıf uygulamasına son vermek ve kırsal yerleşim birimlerindeki okulları öğretime kapatmak yerine, birleştirilmiş sınıflı okullarda daha etkili bir eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceği araştırılmalıdır. İlk olarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışacak öğretmenlerin göreve başlamadan önce bu alanda yetiştirilmeleri, hali hazırda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de hizmet içi eğitimle

desteklenmeleri, maarif müfettişlerince rehberliğe tabi tutulmaları ve alanın içerisinde yetişmeleri sağlanmalıdır (Bilir, 2008).

### **2.1.7. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sınırlılıkları**

Türkiye'de hali hazırda eğitim veren devlet ilkokullarının büyük bir yüzdesini oluşturan birleştirilmiş sınıflı okullar, var olan öğrenci potansiyeli bakımından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu okullarda binlerce öğrenci öğrenim görmektedir. Fakat maalesef birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomik, yönetsel, eğitim kalitesi, öğrenci kazanımları, maddi kaynaklar, öğretmen yetersizliği bakımından yeterince önemsenmemiş, neredeyse kaderine terk edilmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2008).

Birleştirilmiş sınıflı okullar, genellikle köy yerleşim biriminde bulunan ve şehir merkezlerine uzak mesafede yer alan okullardır. Bu okulların bulunduğu köy yerleşim birimlerinde, öğrencilerin okul için gerekli kırtasiye malzemelerini temin etmeleri oldukça zordur. Bu ve bunun gibi durumlar, kırsal kesimdeki öğrencilerin şehir merkezlerinin imkânlarından yararlanamadıklarının birer örneğidirler. Bununla birlikte bu okullarda görev yapan öğretmenlerin bazıları bu köylerde ikamet etmek durumundadırlar. Bunun neticesinde öğretmenler de şehir merkezindeki imkânlardan yararlanamamakta ve kişisel gelişim konusunda pek çok imkândan yoksun olmaktadır. Ayrıca öğretmenler genellikle buldukları okulun aynı zamanda yöneticisi konumundadırlar. Bu görevleri gereği ilçe merkezlerinde düzenlenen milli eğitim toplantılarına katılmaları gerekmektedir. Bu gibi durumlar birleştirilmiş sınıflı okulların şartlarını daha da güçleştirmektedir. Çünkü öğretmenin okulda bulunmadığı bir gün, okulun tamamen kapalı olduğu bir gün demektir (Yılmaz, 2011).

Köy yerleşim birimlerinden bazıları henüz teknolojik unsurlarla tanışmamış ya da henüz bu unsurlara adapte olamamışlardır. Bu teknolojik yoksunluk eğitim ihtiyacının önemini daha da artırmaktadır. Eğitim hakkı, bireylerin en temel haklarından biridir. Ülke genelindeki tüm bireylerin bu eğitim hakkından eşit şekilde faydalanması beklenir. Çünkü eşitlik ilkesi, eğitimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bağımsız sınıflarda eğitim gören bireylerin sahip oldukları eğitimsel şartların, birleştirilmiş sınıflarda da sağlanması beklenen bir durumdur. Ancak birleştirilmiş sınıflarda öğretim,

okulun bulunduğu yerleşim alanının gelişmişlik durumu, şehir merkezine uzaklığı gibi pek çok unsurdan olumsuz etkilenmektedir (Abay, 2007).

Üstelik birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler çoğunlukla göreve yeni başlamış ve deneyimsiz öğretmenlerdir. Göreve başlamadan önce alınan eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, öğretmenler göreve başladıktan sonra pek çok zorluk yaşarlar. Alana dair bilgi ve tecrübe yetersizliği, birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılabilecek zorlukları daha da artırmaktadır (Dursun, 2006).

Bununla birlikte sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflarda öğretim hususunda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip değildirler. Farklı alanlardan mezun olmuş bireyler, alan değiştirerek, ücretli öğretmen olarak vb. yollarla birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapabilmektedirler. Bu öğretmenlerden birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanlar, öğretim sürecinde ciddi problemler yaşamakta ve yaşatabilmektedirler (Bayar, 2009).

Dursun (2006)'un birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınırlılıkları konusunda öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasına göre, birden fazla sınıfın aynı anda öğrenim görmesi, zaman yetersizliğine neden olmaktadır. Zaman yetersizliği nedeniyle dikkat çekme, güdüleme, pekiştirme çalışmaları yeterli düzeyde yapılamamaktadır. Ödevli derslerde sıkılan öğrencilerin, ders dışı durumlarla ilgilenmesi, öğretmenli dersteki öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler arasında yaş farkının fazla olması, öğrencilerin birbirine kaynaşmasını geciktirmektedir. Bununla birlikte bazı durumlarda büyük yaş grubundaki öğrenciler, kendilerinden küçük olanlar üzerinde hâkimiyet kurmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin yaş, yetenek, ilgi, altyapı ve deneyim durumları geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu çeşitlilik, öğretime hazırlık sürecinde özel bir güçlük ve öğretmenliğin bir parçası olan programların uygulanmasında daha fazla zaman ve çaba harcanması anlamına gelmektedir (Miller, 1989).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmenlerin iş yükünü, yetki ve sorumluluklarını artırmaktadır. Öğretmenler, dört sınıf bir arada okuturken, aynı zamanda müdür yetkili olarak görev yapmaktadırlar. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında yapılan değişiklik ile bağımsız sınıfların programı, birleştirilmiş sınıflarda da aynı

şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ders öncesi hazırlık amacıyla harcadıkları enerjiyi ve zamanı artırmaktadır. Özellikle ödevli derslerde öğrencilerin bireysel çalışmaları için hazırlanan etkinlikler çok zaman alıcıdır. Tüm bu zorluklar, ilkokul programında ifade edilen hedeflerin tamamına ulaşmayı zorlaştırmaktadır (Köksal, 2006). Kısaca ifade etmek gerekirse, birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının beraberinde getirdiği önemli zorluklar vardır. Bu zorluklardan ilki, farklı yaş, akademik düzey, kabiliyet ve bilgiye sahip öğrencilerle bir arada ders yürütmektir. Bir diğeri ise bir grup öğrenci ile ders yürütürken, diğeri bir grup öğrencinin bireysel çalışmalarını kontrol etmektir (Akbaşlı ve Pilten, 1997).

Öğretmenliğin yanı sıra müdür yetkililik görevini de yürütmek, velilerin okula gerekli desteği göstermemesi, okulda yalnız görev yapıyor olmak, yetersizlik hissi nedeniyle mesleki doyuma ulaşamamak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini sıkıntıya sokan durumlardır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda okulun boya, badana ve tamirat işleri, çatının, kapıların ve pencerelerin bakımı ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun yakacak ihtiyacı, bacaların temizliği gibi problemlerle uğraşmak, bu uygulamanın öğretmenlere yüklediği diğeri iş yükleridir (Tunç, 2013).

Adanur (2011), yaptığı araştırmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerle ailelerin iletişimlerinin çok düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Özellikle öğrencilerin köy yerleşim birimlerinde tarla, bağ ve bahçe işlerinde çalıştırılmaları, velilerin çocuklarına gereken ilgiyi göstermemeleri ve öğrencilerin eğitim-öğretimlerine gereken önemin verilmemesi ulaşılan diğeri sonuçlar arasındadır. Ayrıca aile çocuk iletişiminin yetersiz oluşunun okuldaki öğretmenlere de olumsuz yansıdığını ifade etmiştir.

Tüm bu sınırlılıkların yanı sıra birleştirilmiş sınıflardaki sorunlar konusunda daha önceden büyük eksiklik olarak görülen teknolojik araçlarının eksikliği, 2008–2009 eğitim-öğretim yılının basından itibaren büyük ölçüde giderilmiştir. Bakanlıklar tarafından gerçekleştirilen projelerle, köy okullarına internet bağlanmış, bilgisayar, yazıcı, projeksiyon aleti gibi pek çok araç kazandırılmıştır. En küçük köy okullarına dahi bu imkânların ulaşması eğitim-öğretim adına sevindirici bir gelişmedir (Yıldız, 2009).

### **2.1.8. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenin görevleri**

#### **2.1.8.1. Eğitim-öğretimi sağlama görevi**

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yeterliliğine, bütün sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gerekmektedir. Oysa bu yeterliliğin, yalnızca köy okullarında çalışan öğretmenler için gerekli olduğu düşünülmektedir (Taşdemir, 2012).

Öğretmenlik mesleği, birleştirilmiş sınıflarda, normal öğretim yürüten okullara göre oldukça zordur. Bunun nedenleri arasında birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği kırsal çevrenin şartları, çevre halkının kültürel yapısı, okulun sosyo-ekonomik imkânları, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları, öğretmenin üzerindeki iş yükü gibi pek çok unsur sayılabilir. Bu unsurlar dikkate alındığında, öğretmenlere hizmet öncesinde, birleştirilmiş sınıf uygulamasının ihtiyaçlarına uygun bir eğitimin verilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte görev yaptıkları süreç içerisinde de alanın içinde yetiştirilmeleri gereklidir (Bilir, 2008).

Birleştirilmiş sınıflar 21. yüzyılda bir Türkiye gerçeğidir. Bu uygulamanın ilerleyen yıllarda kaldırılmasına dek geçen zamanda, bu gerçeği dikkate alarak hareket etmek, bu okullarda görev yapacak öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasının şartlarına uygun şekilde eğitmek, bu okulların yönetimi hususunda onlara yeterli bilgi ve beceriyi kazandırmak esas olmalıdır. Bu sebeple, sınıf öğretmenliği lisans eğitiminin programında yer alan "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersi oldukça önemlidir (Erdem, 2011).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması gerçekleştirecek öğretmenlerin, psikolojik yönden kendilerini hazır hissetmeleri oldukça önemlidir. Bir diğer önemli husus, öğretmenin başarılı bir uygulama gerçekleştireceğine inanmasıdır. Başarılı bir öğretmenlik yapacağına inanmayan bireylerin, başarılı olması da mümkün olmayacaktır. Ardından, öğretmenlerin, sabırla, aceleci davranmadan, plan ve program dâhilinde çalışarak, bütünsel düşünerek öğrencileriyle pozitif ilişkiler kurarak eğitim sürecini gerçekleştirmesi gerekir. Tüm bu durumlar, başarıyı devamında getirecektir (Binbaşıoğlu, 1999).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, bu okulların kısıtlı imkânlarını kullanırken, detaylı ve titiz bir planlama çerçevesinde gerçekleştirmesi, okulların içinde bulunduğu

çevrenin olanaklarını dikkate alması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde hangi araç-gereçleri, hangi materyalleri kullanacaklarını, ne tür yöntem ve tekniklerden faydalanacaklarını tespit etmeli; planlamada da bu unsurlara yer vermelidirler. Bununla birlikte, okulun ve sosyal çevrenin imkânlarına uygun olmayan, gerçekleştirilmesi imkânsız faaliyetlere planlamada yer vermemelidir. Bunların yerine, öğrenci beklentilerini karşılayan, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen, okulun içinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde gerçekleştirilebilecek çalışmalara yer verilmelidir (Abay, 2006).

Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda görev yaparken, en önemli sorumluluklarının, öğrenciler için gerekli çalışma ortamını oluşturmak, öğretim sürecini planlamak ve bu planın gerçekleştirilmesinde öğrencilerine rehberlik etmek olduğunu bilmelidir. Bu süreci bir bütün olarak ele aldığımızda, öğretim planını uygularken, öğrencileri sportif faaliyetlere yönlendiren, yeni kavramların öğretimini etkinliklerle sağlayan, kavram yanlışlarını uygulamalarla gidermeye çalışan bir öğretmenin sınıfında öğretim, olabildiğince zevkli bir iş olacaktır (Binbaşıoğlu, 1999).

Öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlilikler dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile bağımsız sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri arasında farklılık yoktur. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamasının farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerle yürütülüyor olması, öğretmen yeterliliklerinin olabildiğince etkin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu sebeple birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, hangi öğrenme alanına hitap eden eğitsel hedefler gerçekleştireceklerini, bireysel çalışmaların etkili olabilmesi için öğrencilere hangi becerilerin kazandırılması gerektiğini, her öğrencinin hangi tür öğrenme stiline sahip olduğunu, öğrenme ve öğretim yöntemlerini çok iyi bilmeleri gerekir (Erdem, 2011).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaklaşımında temel strateji, öğretmen yetiştirme olarak kabul edilmektedir ve bu öğretmen eğitimi her durumda yerel olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlere yardımcı olduğu düşünülen birkaç ekstra strateji de önemli görülmektedir. Bu stratejiler; öğrencileri desteklemek amacıyla fazla sayıdaki bireysel öğretim materyallerinin paylaşılması, akran öğretimi ve grup çalışması, öğretim sürecinin ve başarının değerlendirilmesi, tasarım, reproduksiyon gibi uygulamalardır (Little, 2001).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği bazı okullarda tek öğretmen görev yapmakta ve dört sınıfı bir arada okutmaktadır. Bu tür okullarda öğretmen, hem yönetsel hem eğitsel hem de fiziksel etmenlerin tamamından sorumludur. Öğretmenler, müdürlük görevlerinin yanı sıra, okulunun bulunduğu sosyal çevrenin de kültür merkezliğini üstlenirler. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf uygulaması gerçekleştirecek öğretmenlerin yönetim görevi konusunda yeterliliğe sahip olması gerekir. Üzerinde pek çok iş yükü bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmeninde, genel kültür, mesleki yeterlilik gibi özellikler aranmaktadır. Çünkü bu okullarda üstlenecekleri görev ve sorumluluklar yetenek, beceri ve çalışma isteği gerektirmektedir. Ayrıca müdür yetkililik görevini yürüten bu öğretmenlerin sosyal çevrede, insan ilişkilerinde de başarılı olması beklenmektedir (Akdoğan, 2007).

#### **2.1.8.2. Müdür yetkililik görevi**

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği okullarda öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Bu sebeple, bu tür okullarda müdür kadrosu açılmaz. Bunun yerine birleştirilmiş sınıflı okullarda hem öğretmenlik görevini gerçekleştiren hem de müdürlük sorumluluğunu üstlenen öğretmenler çalışırlar. Bu öğretmenler, müdür yetkili sınıf öğretmenleridir (Dal, 2004).

10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğin 26. maddesinde "Müdür norm kadrosu bulunmayan eğitim kurumlarında görev yapmak üzere, o eğitim kurumunda görevli öğretmenler arasından, öğretmenlik görevi yanında yönetim hizmetlerini de yürütmek üzere, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından müdür yetkili öğretmen görevlendirilir." ifadesi yer almaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği ilkokullarda çalışan müdür yetkili öğretmenler, okullarının bağlı bulunduğu ilçe milli eğitim müdürlükleri ile resmi yazışmaları yürütmek durumundadırlar. Bu resmi yazışmaların çeşitli kuralları vardır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan tüm öğretmenlerin bu kuralları bilmesi gerekir. Ayrıca okullarda bu resmi yazışmaların saklandığı desimal dosyalar bulunmaktadır. Bu

desimal dosyaların kendilerine has bir kod sistemi vardır. Bu kod sistemi, okullara ulaşan resmi evrakların hangi dosyada yer alması gerektiğini belirler.

Bununla birlikte, okula hangi tarihte hangi evrakın ulaştığını ve okuldan giden evrakların hangi tarihte çıktığını gösteren, gelen evrak ve giden evrak defterleri vardır. Müdür yetkili öğretmenler bu defterlere evrakların ne şekilde kaydedilmesi gerektiğini bilmelidirler. İlkokullarda saklanması gereken çizelge, defter ve dosyaların usul ve esaslarını bilmeli, eksiksiz şekilde ve tam zamanında uygulayabilmelidirler (Erdem, 2011).

Yukarıdaki paragraflarda da ifade edildiği üzere birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmenler, hem okulun yapısal ve işleyişsel tüm görevlerinden hem de öğretmenlikten sorumludurlar. Bu tür bir sorumluluk, hem yönetsel, hem davranışsal, hem de sosyal beceri gerektirir. Hem akademik formasyon bilgileri, hem de bireysel tecrübeleri yönünden bu derece bir yeterliliğe sahip olmayan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önemli derecede stres yaşamaları kaçınılmazdır (Dal, 2004).

Şartlar her nasıl olursa olsun birleştirilmiş sınıf öğretmeni yetkilerinin ve üstlendiği sorumluluğun bilincinde olmalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin milli eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için uygun planlamalar yapmalı, ve etkili bir öğretimle bu planları uygulamalıdır. Öğretimsel süreci sıkı bir şekilde takip etmeli, geri bildirimlere uygun şekilde değişiklikler yaparak süreci düzenlemelidir. Okul ve sosyal çevrenin etkileşimine önem vermeli, hem öğretmenlik hem müdürlük hem de diğer görevlerini okulun bulunduğu sosyal çevrenin koşullarına uygun olarak gerçekleştirmelidir. Kırsal bir yerleşim biriminde bu görevlerini yerine getirirken pek çok engelle karşılaşacak olan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu engelleri aşmada hem yasal yetkilerini hem de insan ilişkilerini işe koşmalıdır. İnsan ilişkilerini göz ardı etmesi halinde, sorumluluklarını gerçekleştirirken daha farklı engellerle karşılaşma ihtimali doğacaktır (Erdem, 2011).

## **2.2. Sınıf Yönetimi**

Eğitim, bireylerin çevreleriyle uyum kurarak, bu uyum dâhilinde kendilerini gerçekleştirmelerini amaçlayan bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı olan ilkokul, öğrencilerin en temel becerileri kazandıkları eğitim kademesidir. Bu nedenle eğitim-



öğretim ortamının fiziki yapısı, sürecin işleyişi, bu süreçte harcanan zamanın idaresi gibi pek çok unsur ilkokulda büyük öneme sahiptir. Bu unsurların tamamını sınıf yönetimi çatısı altında toplamamız ve incelememiz mümkündür.

Sınıf yönetimi kavramını anlamak ve açıklayabilmek için sınıf kavramını daha yakından incelemek gerekir. Sınıfta, ortak bir paydada buluşmuş öğrenci grupları ve öğretmenlerden meydana gelen sosyal bir topluluk yer alır. Bu sosyal topluluk, bir plan doğrultusunda belirlenmiş davranışları kazanmak ve kazandırmak amacıyla sınıfta bulunur. Sınıf, bu kazanımların sağlandığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği dersliktir.

Sınıf kavramı öğretimin gerçekleştirildiği dersliği, dersliğin içerisinde yer alan araç gereçleri, öğretmeni ve öğrenciyi de kapsamaktadır. Kısaca denilebilir ki sınıf, öğrencilerle öğretmenin buluşma yeridir (Çalık, 2004). Bu buluşma yeri, öğrencilerin öğretmenle yüz yüze bulunduğu, eğitimin hedeflediği öğrenci davranışlarının oluşmaya başladığı alandır. Eğitimin temel kaynakları sınıfın içinde yer alır bu nedenle sınıf yönetimi, eğitim yönetimi kavramının ilk basamağını oluşturur. Bu bağlamda eğitim yönetiminin başarısı, büyük oranda, sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır denilebilir (Başar, 1999).

Sınıf yönetimini tanımlamak istersek, sınıf kurallarının belirlenerek bu doğrultuda sınıf düzeninin sağlandığı, öğretimsel sürecin ve zamanın etkin bir biçimde yönetildiği, öğrenci davranışlarının biçimlendirilerek olumlu sınıf ikliminin geliştirilmeye çalışıldığı bir süreç olduğu söylenebilir (Çelik, 2003).

Özel ve Bayındır (2008)'a göre sınıf yönetiminin amacı; öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrencileri sorumlu hale getirerek, öğrenme sürecinin tüm değişkenlerini işe koşmaktır. Sınıf yönetimi, etkili bir öğrenme, öğretme ve iletişim süreci için gerçekleştirilen etkinlikleri tanımlar.

Sınıf yönetimi, önceleri öğretmenin sınıfta hâkim olduğu, otoriteye ve disipline dayanan bir süreç olarak düşünülürken, günümüz anlayışında, sınıf ortamının düzenlenerek öğrenmeyi geliştirici hale getirildiği süreci ifade eden bir disiplindir. Sınıf yönetimi, sınıf içerisinde gerçekleşen tüm durumların ve öğretim faaliyetlerinin yönetilmesidir (Çınar, 2010). Bu yönetim süreci, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ve daha etkili bir öğrenme süreci oluşturmaya dayanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecini

ifade eden etkinliklerin tamamı sınıf yönetimi kapsamında yer almaktadır. Öğretmen bir yandan etkili bir öğretim gerçekleştirmeye, diğer yandan sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ve korumaya çalışmaktadır (Akan, 2010).

Bir öğretmenin etkin bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken en temel beceri, eğitim kaynaklarını ve öğrencileri, eğitimin amaçları doğrultusunda harekete geçirebilme, yönetebilme becerisidir. Bu sebeple sınıf yönetimi önemlidir (Demirtaş, 2009).

Sınıf yönetimi üzerine birbirinden farklı görüşler yer alsa da sınıf yönetimini genel olarak üç yaklaşım altında incelemek mümkündür. Bu yaklaşımlar geleneksel yaklaşım, çağdaş yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımdır.

Geleneksel sınıf yönetimi, ders boyunca öğretmeni dinleyen pasif bir öğrenci tanımı yapar. Bu bakış açısı öğrenciyi yeteri kadar tanımamak, doğasını yeterince anlamamak demektir (Çelik, 2003). Geleneksel yaklaşım öğretmeni merkeze alır. Bir başka deyişle öğretim sürecinde öğretmen kuralcı, buyurgan, yönetici konumunda; öğrenci ise kurallara uyan, istenilene yapan konumundadır. Geleneksel yaklaşımda sınıf kuralları oldukça katıdır, yalnızca öğretmen tarafından belirlenir (Özel ve Bayındır, 2008).

Çağdaş sınıf yönetimine göre sınıf kavramı bir sistemi ifade eder. Öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı, okul, aile, çevre gibi etmenlerin bütünleştiği bir alandır. Bu nedenle sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan bağımsız değildir (Aydın, 2007). Çağdaş yaklaşıma göre sınıf yönetimi merkezine öğrenciyi almaktadır. Bu yaklaşımda geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otoritenin yerini etkileşim almıştır. Öğretmenin liderlik davranışı bu etkileşimin aracı olarak, çağdaş sınıf yönetimine kaynaklık eder (Aytekin, 2004).

Bu model, gelişimsel ve bütünsel bir anlayışa ve demokratik bir zihniyete dayanır. Çağdaş yaklaşımda öğrenmenin öznesi öğrencidir. Bu nedenle sınıf kuralları öğrencilerle iş birliği içerisinde belirlenir. Çağdaş anlayışla yönetilen bir sınıfta öğretmenin, insan sevgisi ve saygısına, herkese eşit davranmaya, demokratik bir tutum uygulamaya dikkat etmesi gerekir (Özel ve Bayındır, 2008).

Sınıf yönetiminde çağdaş ve yapılandırmacı anlayışı bütünleştirmek gerekir. Çünkü bireylerin öğrenme süreçlerinin çağdaş yönetim anlayışı doğrultusunda

şekillendirilmesi gerekir. Yapılandırmacı anlayış bireyleri ve bireylerin içinden geldikleri grupların akademik yaşantılarını düzenlemektedir. Yapılandırmacı sınıf yönetimi anlayışı hem öğrencinin hem de sınıfın genelinin psikolojik beklentilerine hitap eden bir anlayıştır (Özel ve Bayındır, 2008).

### **2.2.1. Sınıf yönetimine etki eden faktörler**

#### **2.2.1.1. Uzak ve yakın çevre**

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden ilki olan çevre, yakın ve uzak çevre olarak iki grupta incelenebilir. Öğrencilerin yakın çevresini başta aile olmak üzere akran grubu ve okul oluşturur. Yakın çevrenin sınıf üzerindeki etkisini gözlemlemek, uzak çevreye oranla daha kısa sürede mümkün olmaktadır (Yolcu, 2010).

Akran grubu, öğrencilerin yakın çevresini oluşturan unsurlardan biridir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki öğrencilerin davranışları üzerinde akran grubunun büyük etkisi vardır. Akran gruplarınca kabul görme çocukluk ve gençlik çağındaki öğrencilerin temel gereksinimlerindedir (Aydın, 2007).

Okulun yakın çevresinde bulunan siyasi, ekonomik, mesleki ve kültürel kuruluşlar okul üzerinde etkiye sahiptir. Okul ile bu kuruluşlar arasında, okula katkı sağlamak amacıyla iletişim kurulmalıdır. Bununla birlikte okul çevresinde yer alan spor sahaları, işletmeler, müzeler ve tarihi yapılar da eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak yakın çevre unsurları arasında yer almaktadır. (Çalık, 2004).

Uzak çevre, bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçiminden, diğer ülkelerin yaşam biçimlerine dek uzanan geniş bir yelpazede bireyi etkileyen tüm öğelerden oluşmaktadır (Başar, 1999). Uzak çevre, diğer toplumların yaşam tarzlarının kitle iletişim araçları yoluyla öğrenciye yansımalarıdır. Bu kitle iletişim araçlarından televizyon ve internet öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklara hitap eden dizi filmlerdeki kahramanların öğrencilere kötü örnek teşkil edecek türde bazı davranışları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, milli eğitimin genel amaçlarına uygun görmediği ya da öğrencileri olumsuz etkilediğini tespit ettiği yayınlar konusunda öğrencilerini uyarmaları gerekmektedir (Çınar, 2010). Öğretmenlerin bu yayınlar ve TV programları konusunda velileri de bilgilendirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda gerekli

hassasiyete sahip veliler, çocuklarının izleyecekleri TV programları konusunda seçici davranarak, onlara yol gösterebilirler (Taş, 2005).

### **2.2.1.2. Öğrencilerin yetiştirilme tarzı**

Birey temel davranış kalıplarını ailede edinir. Çünkü eğitimin başlangıcı aile ortamında gerçekleşir. Ailede edinilen davranış kalıplarının değiştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle okulun bu davranış kalıplarını değiştirebilmesi için öncesinde aileyi etkilemesi gerekir (Başar, 1999).

Özdemir (2011)'e göre ailelerin yetiştirme tarzları, çocuklarını ne şekilde yetiştireceklerine yön vermekte ve çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişimlerini önemli biçimde etkilemektedir. Otokratik ve baskıcı bir ailede yetişen bireyler, kendi çocuklarını da bu şekilde yetiştirmeye çalışmakta iken; demokratik bir ailede yetişen bireyler ise kendi çocuklarını demokratik biçimde yetiştirmeye, çocuklarını anlamaya, onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

Türk aile kültüründe, eğitime önem veren, çocuğunun eğitimi konusunda pek çok fedakârlığı yapabilecek aile sayısı oldukça fazladır. Buna rağmen çocuğuna iyi muamelede bulunmayan, şiddet uygulayan ya da çocuğuna gereken ilgiyi göstermeyen ailelere de rastlanabilir. Böyle durumlarda öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği istenmeyen davranışların kökeninde aileden getirdiği davranış kalıpları olabilir. Bu sebeptendir ki öğrencilerin istenmeyen bir davranışının çözümünde, o davranışın kökenine inmek, aileden kaynaklanan bir davranışsa çözümü konusunda veli ile iş birliği yapmak son derece önemlidir (Çelik, 2003).

Öğrenci velileri okulun gerçekleştirdiği çalışmalara katılarak çocuklarının iyi bir eğitim almasında etkili olmalıdırlar. Veliler okul aile birliğinin faaliyetlerinde ve okulun toplumsal çalışmalarında yer almalıdırlar. Bu durum velilerin, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve öğrencilerden olan beklentilerini rahatlıkla ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerden olan beklentilerin öğretmenler ve veliler tarafından açıkça ifade edilmesi önemlidir (Taş, 2005).

### 2.2.1.3. Okul iklimi

Okul, en genel tanımıyla öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri beklenen kurumdur. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı burada gerçekleşir. Bu nedenle okul, içinde bulunduğu fiziki koşullardan, bünyesinde çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personellere kadar tüm unsurlarıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Denilebilir ki sınıf yönetiminin başarılı olması, okulun unsurlarının kalitesine bağlıdır. Demirbolat (2004)'a göre etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilere olumlu bir iklim sunan, onların gereksinimlerini, akademik, sosyal ve duygusal beklentilerini öğretmenler vasıtası ile karşılayan yapıdır.

Okul, bünyesinde barındırdığı tüm unsurlarıyla sınıf yönetimini doğrudan ilgilendirir. Okulun fiziksel koşullarından tutun, bünyesinde çalışan personele ve yöneticilerine kadar tüm unsurları sınıf yönetimi üzerinde etkili olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısı okulun yönetim ve diğer unsurlarının kalitesine bağlıdır.

Okul yönetiminin, bünyesinde bulunan tüm bireylerle olumlu bir hava içerisinde iletişim kurması, onların kişisel gelişimlerine imkân tanınması, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere liderlik etmesi, sınıf içerisinde ve okulun tüm alanlarında etkili öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik tedbirler alması ve bu etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir. Bunları gerçekleştirirken bürokratik ve sert bir tutum sergilememeye özen göstermesi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerine de destek sağlaması oldukça önemlidir (Özdemir, 2011).

Okulun fiziki imkânları, finansman kaynağının bulunup bulunmaması, öğrenci sayısı gibi birçok faktör, okulun yönetim anlayışını etkilemektedir. Örnek olarak öğrenci sayısının fazla olmasının okulun akademik başarısının düşüreceği, yüz yüze iletişimi zorlaştırarak disiplin problemlerini artıracığı söylenebilir (Aydın, 2007).

Sınıf yönetimini etkileyen okulla ilgili durumlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine güven duydukları okul içi ilişkilere ya da öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının fazla yaşandığı, güven duygusu barındırmayan okul içi ilişkilere neden olan unsurdur. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda öğrenim görmelerini sağlayacak ılımlı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Çelik, 2003).

#### 2.2.1.4. Öğrencilerin bireysel özellikleri

Eğitim-öğretim sürecinin öznesini oluşturan bireye öğrenci denir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci, yalnızca bilgi edinen değil, bütün olarak eğitilmesi amaçlanan bireydir. Bu süreçte öğrenci bir bütün olarak eğitim-öğretim sürecini yaşaması, bu doğrultuda zihinsel, duyuşsal, psikomotor ve kültürel davranış değişiklikleri edinmesi beklenen kişidir (Topses, 2004).

Öğrenciler hiç şüphesiz eğitim-öğretim sürecinin en temel unsurudur. Ayrıca sınıf yönetimi için de önemli bir yere sahiptirler. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgi, zeka, beklenti, ihtiyaç, motivasyon gibi pek çok özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir (Özdemir, 2011). Bu nedenle okul öğrenciye sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken onun ihtiyaç duyduğu durumları doğru tespit etmelidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, ancak öğrenci ihtiyaçlarını tanımakla mümkün olacaktır (Çelik, 2003).

Bir sınıfın öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme şekillerinin de değişiklik göstermesine neden olacaktır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu için, bazıları dokunarak ya da hareket ederek öğrenirken; bazıları yaparak yaşayarak öğrenme, rol yapma, yaratıcı drama, benzetim gibi öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyacaktır. Bu farklılık dikkate alındığında, öğrenme faaliyetlerinin bu bireysel farklılıklara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir (Yolcu, 2010).

#### 2.2.1.5. Öğretmenin rolü

Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretim ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa kaos, sınıf düzeni haline gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görecektir. Öğretmenler öğretmek için çabalarken, büyük olasılıkla öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş sınıflar, öğretim ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir çevre sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana

gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi kişi öğretmendir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003).

Sınıf yönetiminin planlama ve düzenleme aşamalarında, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli öğelerden biri öğretmendir. Modern çağda eğitim sürecini etkileyen pek çok teknolojik unsur (bilgisayar, internet, telefon vb.) olsa da; öğretmen halen eğitim-öğretim sürecinin en etkin göreve sahip üyesidir (Özdemir, 2011).

Öğretmenle ilgili pek çok unsur sınıf yönetimini etkiler. Bunların arasında öğretmenin kişilik özelliklerinden kültürüne, akademik yetisinden mesleki deneyimine kadar pek çok faktör sayılabilir. Bu etkilerin öğrenci açısından olumlu olması önemlidir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı öğretmenin sınıftaki rolünü farklılaştırarak, onu öğrenciyle özdeşim kurmaya yönlendirmiştir. Bunun sonucunda öğretmen, öğrencisiyle birlikte düşünen bir birey konumuna gelmiştir (Özel ve Bayındır, 2008).

Göreve yeni başlayan öğretmenler enerjilerinin çoğunu öğrencileri ve sınıfı kontrol edebilmek için harcamaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler meslekleriyle ilgili en önemli sorunu disiplin eksiliği olarak görmekte-dirler. Bu nedenle göreve yeni başlamış bir öğretmenden, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu duruma dayanarak günümüzde öğretmenden beklenen rolün eskiye nazaran değişiklik gösterdiği söylenebilir (Demirtaş, 2009).

Öğretmenler her ne kadar iyi bir eğitime sahip olsalar da içinde buldukları toplumun bazı değer yargılarını kendi kişiliklerinde taşıyor olabilirler. İçinde yetiştikleri ailelerden edindikleri davranış kalıplarını eğitim-öğretim ortamında devam ettirmek isteyebilirler. Bazı öğretmenlerin sıklıkla fiziksel cezaya başvurusu edindikleri bu davranış kalıplarının bir örneğidir (Topses, 2004).

Başarılı bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin insan ilişkilerinde olan başarısına bağlıdır. Tecrübesiz öğretmenlerin, sınıfta kontrolü ele alamamaktan şikâyet etmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu öğretmenler öğrencilerini çok sevmelerine rağmen sınıf yönetiminde zorlanmaktadırlar. Bu nedenle sınıfta dikkat edilmesi gereken ilk husus, eğitimin gerçekleştirilebileceği psikolojik ve fiziksel ortamı oluşturmaktır. Bu noktada öğrencileri sevmek önemli olsa da tek başına yeterli değildir (Aydın, 2007).

Öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencileri yalnızca ders içi değil aynı zamanda ders dışı faaliyetleriyle de bütüncül olarak

değerlendirmelidirler. Öğretmenler derslere gösterecekleri dikkat ile öğrencilere sunacakları ilgi arasında mutlaka denge kurmalıdırlar (Çelik, 2003). Etkili bir sınıf yöneticisi olmak mümkün müdür yoksa bu özelliğe sahip olarak mı doğmak gerekir? Öğretmenler kendilerine bu soruyu soruyor olabilirler. Tabii ki etkili bir sınıf yöneticisi olmak sonradan kazanılan bir vasıftır. İyi sınıf yöneticileri, bu alanda kullanılan özel teknikleri bilen ve bunları kullanabilen öğretmenlerdir. Bu tekniklerin farkındalığı ve uygulanması, öğretmenlerin davranışlarını değiştirebilir. Bununla birlikte öğrenci davranışlarını da değiştirerek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Marzano ve diğerleri, 2003).

Sınıfta öğretmenin otoritesini sağlayan durum, kurumsal pozisyonudur. Öğretmen, kendisine verilen rolle öğrencilerini görevlendirir, gerçekleştirdikleri etkinlikleri takip eder ve performanslarını değerlendirir. Ders esnasında öğrencilerine açıklamalarda bulunur, sorular sorar, onların doğru cevabı bulabilmeleri için bekler. Öğrencilerine yardım eder, öğütler verir, onları destekler, yaptıkları davranışları onaylar ya da onaylamadığını belirtir. Öğrenciler kendilerine verilen görevi gerçekleştirirken, doğru ya da yanlış cevaplar üretirken, öğretmen talimatlar vererek onları doğru cevaba yönlendirir. Öğretmen öğrencilerini denetler, onların hatalarını önlemek ve eğitim için ayrılan değerli zamanın boşa harcanmasını engellemek için çalışır. Kısaca, öğretmen yönetir (Lotan, 2006).

### **2.2.2. Sınıf yönetimi modelleri**

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

#### **2.2.2.1. Tepkisel model**

Tepkisel sınıf yönetimi modelinin, sınıfta gerçekleşen olumsuz ya da istenmeyen durumlara tepki olarak geliştirilen bir model olduğu söylenebilir. Bu yönüyle tepkisel model, sınıf yönetiminin klasik modelidir. Bu model, istenmeyen davranış-sonuca verilen tepki şeklinde işler. Bu nedenle de bu modelin zayıf yönü verilen tepkinin karşıt bir tepki doğurabilecek olmasıdır. Tepkisel modelde klasik ödül-ceza türü yöntemler sıklıkla kullanılır ve gruptan ziyade birey dikkate alınır. Öğretmenlerin bu modeli



sıklıkla kullanması, diğer üç model hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığını, sınıf yönetimi konusunda zorlandığını düşündürebilir. Yine de istenmeyen bir durum gerçekleştiğinde bu modelin kullanımına da ihtiyaç vardır (Başar, 1999).

#### **2.2.2.2. Önlemsel model**

Önlemsel sınıf yönetimi modelinde, ihtimallere dayanarak, sınıfta gerçekleşebilecek istenmeyen davranışlar tahmin edilir ve bunlara yönelik önlemler alınır. Bu modelde sınıfın sosyal yapısı dikkate alınarak, bireyden çok gruba odaklanılır. Önlemsel modelin temel felsefesinde sınıfta var olan sorunun tespiti değil, sorun meydana gelmeden önlenmesi vardır. Kısaca bu modelin temel amacı, öğrenme-öğretme sürecini aksatma ihtimali olan her türden sorunun önlenmesidir (Akan, 2010).

Önlemsel modelde esas amaç, olası hata gerçekleşmeden önce önlem almaktır. İstenmeyen davranışları ve bu davranışların meydana getireceği sonucu ön gören bu model, planlama düşüncesine dayanır (Demirtaş, 2009).

#### **2.2.2.3. Gelişimsel model**

Gelişimsel sınıf yönetimi modeli öğrencinin bütün olarak gelişimini dikkate alır. Öğrencinin bu gelişim durumuna fiziksel, ahlaki, duygusal, psikolojik vb. tüm gelişim alanları dâhil edilebilir. Bu model, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde sınıf yönetimi uygulamalarının düzenlenmesi anlayışına dayanır (Demirtaş, 2009). Bu nedenle sınıfta gerçekleştirilecek öğretim etkinliklerinde, belirlenecek sınıf kurallarında öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak seçim yapılmalıdır (Ağaoğlu, 2008).

#### **2.2.2.4. Bütünsel model**

Bütünsel sınıf yönetimi modeli, tepkisel, önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin bir sentezi olarak tanımlanabilir. Bu model, önlemsel sınıf yönetimine öncelik vererek istenmeyen davranışları oluşturan nedenleri tespit eder, sınıf ortamında bu yönde düzenleme yapar. Fakat bunu gerçekleştirirken gruba olduğu gibi bireye de yönelmeyi amaçlar. Ayrıca bütünsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini de göz önünde bulundurur ve gerektiğinde tepkisel modelden de faydalanır (Demirtaş, 2009). Bu modele bütünsel model adı verilmesinin sebebi, sınıfı tüm faktörleriyle bir bütün

olarak kabul etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bütünsel model, sınıf yönetiminin sistem modelidir. Bu modelde çevre; aile, okul ve arkadaş çevresini ifade eder (Başar, 1999).

### **2.2.3. Sınıf yönetiminde önemli kavramlar**

Sınıf yönetimini inceleyen çalışmalar genel olarak beş kavram üzerinde durmaktadır. Bunlar, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler, öğretimsel süreçler ve plan program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleridir.

#### **2.2.3.1. Sınıfın fiziksel düzeni**

Sınıf yönetiminde incelenen önemli durumlardan ilki eğitim-öğretim ortamının taşıdığı fiziksel niteliklerdir. Çünkü eğitim-öğretim ortamının fiziksel bakımdan düzenlenmesi öğrenci davranışlarında etkili olmaktadır (Akbaşlı, 2010). Bu nedenle sınıfta gerçekleştirilen fiziksel düzenlemelerin amacı, sınıf ortamının öğrenci ve öğretmen açısından rahat olması, okul ve sınıfın öğrenci için cazip kılınması, öğrencinin okula istekli gelmesinin sağlanması ve tüm bunlara bağlı olarak da öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır (Başar, 1999).

Eğitim-öğretim ortamının fiziksel düzeni, öğrenci sayısı, sınıf yerleşim düzeni, öğrenci oturma düzeni, ışık-aydınlatma, ısınma, ses-gürültü, temizlik gibi öğrenci başarısına da etki eden unsurları içerir. Bununla birlikte öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri de sınıfın fiziksel özelliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Fiziksel düzenlemeyi gerçekleştirirken bu durumu göz önünde bulundurmak ve sınıfın fiziksel düzenini öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırmak önem kazanmaktadır (Korkmaz, 2004; Tutkun, 1999).

Sınıfta gerçekleştirilen eğitimin türüne, düzeyine, işlenen dersin amacına, öğrenci özelliklerine göre yapılandırılan sınıf ortamı, öğrenen konumundaki bireylerin derse ve öğrenmeye olan ilgilerini artıracaktır. Sınıfta bulunan eğitim unsurlarının, amacına uygun olarak düzenlenmesi, yapılandırılmış ortamı ifade etmektedir. Her koşulda, elde bulunan imkânlar doğrultusunda en uygun düzenlemenin yapılması amaçlanmalıdır.

Çünkü sınıfın fiziksel koşullarının eğitime uygun olması, etkili bir öğrenmenin vazgeçilmez bir unsurudur (Aydın, 2007).

#### **2.2.3.1.1. Öğrenci sayısı**

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemini etkilediği gibi öğretmenin sınıf üzerindeki kontrol yetisini de sınırlayabilmektedir. Ders süresinin önemli bir kısmının disiplini sağlama amacıyla kullanılması, öğretmenin sınıftaki verimini azaltabilmekte, öğretim amaçlarına ulaşılmasını engelleyebilmektedir (Tabancalı, 2005). Kalabalık olmayan sınıflarda öğrencilerle öğretmen arasında daha sağlıklı iletişim kurulabilir. Öğretmen tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme fırsatı bulabilir, onların gelişimlerini yakından takip edebilir, genel anlamda sınıfını daha iyi yönetebilir. Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlamak ve öğrencilerin dikkatlerini derse yönlendirmek oldukça zordur (Korkmaz, 2004). Eğitim-öğretim ortamındaki öğrenci sayısının 30'un üzerine çıkması, genellikle tercih edilmemektedir. Fakat öğretim ortamları için genel geçer bir öğrenci sayısı bulunmamakta; ideal sayı işlenecek dersin niteliğine, türüne öğrencilerin düzeyine göre değişebilmektedir (Aydın, 2007).

#### **2.2.3.1.2. Yerleşim düzeni**

Pek çok tecrübeli öğretmen disiplini ve eğitimi kolaylaştırmak amacıyla öğrencilerin belirlenmiş bir düzende oturmalarını tavsiye etmektedir. Öğrenciler dikkatlerini öğretmene yöneltebildikleri yerde oturmalıdırlar. Tahtayı, varsa ekranı ve öğretmeni açık bir şekilde görebilmeli, yüzleri sınıfa dönük ve pencereden uzak oturmalıdırlar. Öğrencilerin hareket alanları tıkalı olmamalıdır. Sınıf düzeni çeşitli öğretim etkinliklerine uyum sağlayacak şekilde esnek olmalıdır (Dunbar, 2004).

Sınıf öncelikli olarak öğrenciye özel bir alandır. Öğrencinin sınıf içerisinde bulunduğu konum, sınıfın yerleşim düzeni, öğrencinin eğitim-öğretim ortamındaki ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte olmalıdır. Etkili bir yerleşim düzeni öğrencilerin öğrenme yaşantılarını da birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerini de olumlu yönde etkiler. Yerleşim düzeni konusunda yapılacak değişikliklerde öğrencilerin fikirlerinin de alınması gerekir (Özel ve Bayındır, 2008).

Ders araç ve gereçlerinden, kaynaklardan faydalanmak isteyen öğrenciler bunu sınıf içerisinde rahatlıkla yapabilmelidirler. Bu nedenle sınıf düzeni hem öğrencilerin hareket edebilmelerini, hem de bu hareketleri esnasında birbirlerini rahatsız etmemelerini sağlamalıdır. Öğretmenler sınıf içerisindeki masa, dolap, sıra, pano gibi fiziki unsurları öğrencilerin sınıf içerisinde hareket etmelerine olanak sağlayacak şekilde yerleştirmelidirler (Akyol, 2004).

#### **2.2.3.1.3. Isı-ışık, renk**

Öğrencilerin tahtayı ve öğretmenlerini rahatlıkla görebilmeleri için sınıfın yeterince aydınlatılmış olması önemlidir. Yeterince aydınlatılmamış bir sınıf ortamı öğrencilerin derse yoğunlaşmalarına engel olacaktır. Bununla birlikte aydınlatmanın gerekenden fazla olması da öğrencilerin göz sağlığı olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan renklerin öğrenciler üzerinde etkiye sahip oldukları göz önünde bulundurulmalı ve eğitim ortamlarında bu durumdan yararlanılmalıdır. Sınıfın estetik açıdan iyi bir görünüme sahip olması için sınıfta yer alan eşyaların ve sınıf duvarlarının öğrencilerin psikolojik ve pedagojik ihtiyaçlarına uygun renkte boyanmasına dikkat edilmelidir (Özel ve Bayındır, 2008).

Isınma, fiziksel düzenlemedeki bir diğer önemli unsurdur. Sınıf ortamında ısının orta derecede olması sağlanmalıdır. Aşırı sıcak ya da aşırı soğuk ortamlar öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle sınıf ısısının öğrencilerin okul formaları ile üşümelerine ya da terlemelerine neden olmayacak orta derecede olmasına özen gösterilmelidir (Korkmaz, 2004). Çünkü yeterince ısıtılmamış bir sınıf ortamı, öğrencilerin sağlık durumlarını tehdit edeceği gibi, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için de elverişli olmayacaktır.

#### **2.2.3.1.4. Ses düzeni, gürültü**

Sınıfta kullanılan ses düzeyi, öğrencilerin konuşulanları anlayabilmeleri ve anlatılanlara dikkatlerini yoğunlaştırabilmeleri için oldukça önemlidir. Öğretmenin gerekenden yüksek ya da alçak bir ses düzeyi kullanmamaya dikkat etmesi gerekmektedir. Eğer öğretmenin kullandığı ses tonu çok yumuşak ya da alçak ise

öğrenciler öğretmenin konuşmalarını işitmekte zorlanabilirler ve bunun sonucunda dikkat dağınıklığı yaşayabilirler (Akyol, 2004).

Sınıf içerisinde meydana gelen gürültü, olumsuz bir iletişimin, karşılıklı olarak doyurulmamış ilgi isteğinin, sınıf içi sıkıntıların göstergesi olabilir. Sınıfta başlayan gürültü, öğrencilerin öğrenme yaşantısından uzaklaşmalarına sebep olur. Bu nedenle gürültünün başladığı sırada gerçekleştirilen öğrenme etkinliğinde değişiklik yapılabilir ya da sınıf kuralları öğrencilere yeniden hatırlatılabilir (Özel ve Bayındır, 2008).

#### **2.2.3.1.5. Temizlik**

Okulların öğrencilere kazandırması gereken temel niteliklerden biri de sağlıklı yaşama ve temizlik alışkanlığıdır. Bulunduğu ortamı temiz tutmayı öğrenmeyen öğrencinin çevre duyarlılığı da zedeleneyecektir. Oysa temizlik bilinci kazanan öğrenci, hem sınıfını hem de okulunu temiz tutmaya özen gösterecektir. Bu temizlik bilincinin öğrencilere kazandırılmasında örnek niteliği taşıyan ilk durum, sınıf temizliğidir (Özel ve Bayındır, 2008).

Okullar, öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yer olma özelliklerinin yanı sıra, toplu yaşamın da gerçekleştirildiği alanlardır. Dolayısıyla okullar, öğretmenlerin, öğrencilerin ve bünyesinde çalışan tüm personelin sağlık açısından risk altında buldukları alanlardır. En uygun koşullarda dahi sınıflarda 25-30 öğrenci bir arada bulunmaktadır. Bilhassa ilkokul kademesinde sağlık koşullarının olumsuz etkileri daha hızlı görülebilmektedir. Bu sebeple sınıfın ve okulun sürekli olarak temiz tutulmaya çalışılması, sıklıkla havalandırılması önemlidir (Tabancalı, 2005).

#### **2.2.3.2. Öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi**

Öğrenme-öğretme süreçlerinin en önemli unsurlarından biri şüphesiz öğretim programları ve planlarıdır. Öğretim programları, öğretimin etkili olmasında, nitelikli öğrencilerin yetişmesinde ve ülke ekonomisinde önemli role sahiptir. Öğretim programlarının sınıf ortamının düzenlenmesinde de önemli bir görevi vardır. Öğretim programının etkilendiği temel yaklaşım, taşıdığı temel amaçlar, öğrenci kazanımları, program içeriği ve konuları, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme süreci sınıfta

gerçekleşecek tüm faaliyetlerin ve sınıf ortamının verimini önemli ölçüde etkilemektedir (Özdemir, 2011).

Öğretim planları, sınıfta gerçekleştirilecek etkinliklerin ne şekilde uygulanacağını en belirgin ve düzenli biçimde ortaya konulduğu eğitim unsurlarıdır. Öğretim planları, amaçlar doğrultusunda yıllık-günlük planların hazırlanması, ders sürelerinin belirlenmesi, araç-gereç ve yöntem seçimi gibi çalışmaları kapsar. Plan-program etkinliklerinde öğretim sürecinin geçmişi, var olan durumu ve geleceği bir bütün olarak görülebilir, şekillendirilebilir (Başar, 1999; Çalık, 2004).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin okula gelişinden çok daha uzun süre önce başlar. Etkili bir öğretmen, öğretim yılı başlamadan önce sınıf yönetimini planlar, öğretim yılının başında ve öğretim yılı boyunca ne gibi görevler üstlenmesi gerektiğini bilir (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, ve Sugai; 2008).

Öğretim planları, bir yıllık öğretim döneminde gerçekleştirilecek etkinlikleri kapsar. Planlar yalnızca geleceği kestirme çabasıdır ve bir tahmine dayalı olarak hazırlanır. Bu nedenle planları hazırlarken gerçekçi bir tutum sergilenmelidir. Planlar uygulanacağı çevre koşullarına ve mevcut imkânlarla uygun olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler hazırladıkları planların esnek ve uygulanabilir olmasına dikkat etmelidirler (Çelik, 2003).

Aydın (2007)'a göre planlamanın etkili ve başarılı olması öğretim etkinliklerinin de başarıya ulaşmasını sağlar. Fakat başarılı bir planlamanın taşınması gereken bazı nitelikler vardır. Başarılı bir öğretim planı, esnek ve işlevsel olmalı, eğitim-öğretim sürecinde süreklilik sağlamalı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına imkân vermeli, öğrenci ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalı, zaman yönetimi için alternatif çözümler içermelidir.

Etkili sınıf yönetimi stratejileri, öğrenme topluluğunu oluşturan çıkarları korurken, bireysel ihtiyaçlara da hitap eder, şüphesiz ki bu bir öğretmen grubunun sahip olması gereken en değerli beceridir. Deneyimli öğretmenler sınıf yönetimi dersinin yeni öğretmenlerin alması gereken en önemli ders olduğu konusunda ısrar etseler de bu ders büyük ihtimalle öğretmen yetiştirme programlarında sık sık ihmal edilmektedir (Landau, 2001).

### 2.2.3.3. Zaman yönetimi

Zaman, tüm bireylere eşit olarak dağıtılmış bir hazinedir. Fakat eşit olarak dağıtılan bu kaynağı insanlar etkili biçimde kullanmakta başarılı olamamaktadırlar (Çelik, 2003). Zamanın etkili kullanımında; bireye yeterince fayda sağlamayan ve gereksiz zaman alan alışkanlıkları bırakmak, yapılması gereken işleri olabildiğince basit yöntemlerle yapmak, aynı anda birden fazla işi yapabilmeyi öğrenmek en başarılı üç yöntemdir (Efil, 2004).

Zaman yönetimi, içinde bulunduğumuz yüzyılın hızlı temposu nedeniyle git gide önem kazanan bir kavramdır. Eğitim-öğretim sürecinde zaman yönetimi, ayrılan sürenin en etkili şekilde kullanımını ifade eder. Zaman yönetimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksiz zaman kaybına sebebiyet vermeksizin, ders planına uygun davranmalarıdır (Çınar, 2010). Özel ve Bayındır (2008)'a göre en etkili zaman yönetimi, sınıfta oluşturulan kurallar doğrultusunda, değişim odaklı ve yapılandırmacı bir yönetim ile mümkündür.

Eğitim-öğretim ortamında zamanın idaresinden birinci derecede sorumlu kişi öğretmendir. Bundan dolayı ders için ayrılan süreyi idare ederken mümkün mertebe en etkili şekilde kullanmaya çalışmalıdırlar. Bu doğrultuda hem dersten önce gereken hazırlığı yapmalı, hem başarılı bir ders sunumu gerçekleştirmeli, hem de ders sonu değerlendirme çalışması yaparak, dersin amaçlarına ulaşılma durumunu belirlemelidir (Ekici, 2011).

Öğretim sürecinde yapılması gerekenleri erteleme alışkanlığı olan bir öğretmen, planlamada ve zaman yönetiminde zorlanabilir. Oysa zamanı etkili kullanan ve gereksiz ayrıntılarla vakit kaybetmeyen bir öğretmen, zaman yetersizliği, planlamada güçlük gibi sıkıntılar yaşamaz (Çelik, 2003).

Sınıfta zamanın yanlış ya da verimsiz kullanımından en çok etkilenecek birey, öğrencidir. Çünkü öğretim sürecinden mahrum kalan ve ilgili derslerin sınavlarında başarılı olamayan öğrenciler sıkıntı yaşayacaktır. Bundan dolayı öğrencilere etkili zaman yönetimi becerisini edindirmek de eğitimin amaçları arasındadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere zamanın kıymeti anlatılmalı, planlı ve programlı çalışma bilinci kazandırılmalıdır. Bu bilince sahip olan öğrenciler, zaman kaybetmemek için

kendi tedbirlerini alacak, bu konuda öğretmenlerine de destek olacaklardır (Özel ve Bayındır, 2008; Ekici, 2011).

Zamanın dersteki kullanımı, sınıf yönetiminde zaman kullanımının en önemli boyutunu oluşturur. Çünkü zamanın dersteki kullanımı, ders öncesi ve ders sonrası yapılan çalışmaların da amacını oluşturur. Derste etkili bir zaman yönetimi olmadığı sürece, ders öncesi yapılan hazırlıklar işe yaramayacaktır. Başarılı bir ders, öğrenciden istenen davranışın önceden belirlenen süre içinde kazandırılmasıdır. Bu sebeple etkili zaman yönetimi çok önemli bir yere sahiptir (Erkılıç, 2009).

#### **2.2.3.4. İlişki düzenlemeleri ve iletişim**

İlişki düzenlemeleri ve iletişim, sınıf yönetiminde incelenen önemli kavramlardan biridir. Sınıf yaşamının, sınıf kuralları çerçevesinde düzenlenmesi ve bu düzenlemenin öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamını kolaylaştıracak öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin şekillendirilmesi, bu boyut kapsamında yapılan çalışmalardır (Başar, 1999).

Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin somutlaştığı ortamdır. Bu sebeple eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi, sınıf içerisindeki ilişkilerin başarısıyla mümkündür (Sarpkaya, 2005). Sınıf içerisindeki ilişkiler, birincil ilişki türleri arasında yer alır. Yani öğrenci-öğretmen ilişkisi, ben-sen ilişkisine dayanır. Bu sebeple de sınıf içi ilişkilerin, öğrencilerin katkıları ve öğretmenin kılavuzluğu ile düzenlenmesi önemlidir. İlişkilerin amaçlarının öğrenciler tarafından tanınması, ilişkileri oluşturan kuralların bu amaçlara uygunluğunun öğrenciler tarafından saptanabilmesi, öğretmenin bu konudaki kılavuzluğuna bağlıdır (Büyükalan Filiz, 2011).

Sınıf içi ilişkilerin samimi ve öğrencilere güven verici olması, sınıf ortamında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte öğretmenin sınıfa gülümseyerek gelmesi, hitap ederken öğrencilerin isimlerini kullanmayı tercih etmesi, öğrencilerin öğretmenle diyalog kurmada zorlanmamaları, farklı görüş ve düşüncelerin sınıfta rahatlıkla dile getirilebilmesi olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin göstergesi kabul edilebilir (Akbaşlı, 2010).

Eğitim ve bunun sonucu gerçekleşen öğrenme, iletişimden bağımsız düşünülemez. Çünkü eğitim bir iletişim faaliyetidir. İletişime bağlı olarak öğrenme



gerçekleşir, bunun sonucunda da öğrencide istenen davranış değişikliği meydana gelir. Bir iletişim faaliyeti olan eğitimin başarılı şekilde gerçekleştirilebilmesi, eğitim sürecinde yer alan tüm bireylerin iletişimini gerektirir (Güçlü, 2004).

Sınıf ortamında iletişim, sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim olarak iki biçimde meydana gelir. Dil, sözel iletişimde en öncelikli unsurdur. Öğretmen, dili kullanım şekliyle, öğrenci davranışlarına yön verebilmelidir. Bu sebeple öğretmen, yargılamayan, betimleyen ve esnek bir dil tercih etmelidir. Ayrıca öğrencilerle iletişim kurarken, kaygıları düşüren, ders katılımını artıran, öğrencileri güdeleyen bir üslup benimsemelidir. Ses tonu, sözlü iletişimdeki bir diğer önemli öğedir. Bu sebeple öğretmen, anlaşılır ve net bir ses tonu kullanmalı, vurgulamalara dikkat etmelidir (Aydın, 2007).

Duygu, düşünce ve ifadelerin aktarımında kullanılan dil, tam anlamıyla anlaşılmayan bir kavramdır. Dilin anlaşılabilirliğini sağlamada destekleyici bazı öğeler kullanılmaktadır. Sözlü iletilerin yanı sıra kullanılan sözsüz iletiler, anlaşılabilirliği destekleyen unsurlardır. Aynı sözlerin farklı jest ve mimiklerle, farklı ses tonlarıyla söylenmesi, o sözlere farklı anlamlar kazandırır (Tombul, 2005).

Beden dili, sözel olmayan iletişimde kullanılan bir kavramdır. O an ne hissettiğimizi, durumdan memnun olup olmadığımızı, konunun ilgimizi çekip çekmediğini, yorgun ya da dinç olduğumuzu beden dili yoluyla ifade ederiz. Beden dili, öğrenme-öğretme sürecinde de oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenler, beden dilinin öneminin farkında olmalı ve bu konuya yönelmelidirler. Çünkü öğretim sürecinin nitelikli olması büyük oranda öğretmenlerin davranışları ile mümkündür (Büyükalın Filiz, 2011).

### **2.2.3.5. Davranış yönetimi**

Davranış yönetimi kavramı, sınıf yönetimindeki bir diğer önemli kavramı oluşturur. Sınıf içi öğrenci davranışlarında gerçekleştirilecek düzenlemeler, istenen öğrenci davranışlarını pekiştirecek sınıf ortamının oluşturulması, meydana gelebilecek sorunları önleme çabaları, sınıf kurallarının uygulanmasının sağlanması gibi konular, davranış yönetimi içerisinde yer alır (Ağaoğlu, 2009).

Öğrencilerin öğretmenle buluştukları ilk birkaç gün, sınıf içi davranış düzeninin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu birkaç günlük süreçte öğrenciler, sınıf içerisindeki davranış sınırları konusunda öğretmenlerini denerler. Bu deneme yoluyla sınıf içerisinde hangi davranışlarda bulunup, hangilerinde bulunamayacaklarını belirlemeye çalışırlar. Bu deneme sürecinde öğrenciler, gerçek davranış kalıplarını ortaya koymazlar. Bu sebeple öğretmen, geleceğe yönelik davranış biçimlerini açık bir şekilde ortaya koymalıdır (Sarpkaya, 2005).

Öğretmenler öğrencilerine hangi durumda, nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi vermeli, bu hususta çeşitli işaret ve ipuçlarıyla onları yönlendirmelidir. Böylece öğrenciler hangi davranışın hangi durumlarda hoş karşılanacağını farkına varır. Eğer öğrenci istenmeyen davranışlarına öğretmenden tepki almazsa, bu davranışlarını sürdürme eğilimi gösterebilir (Başar, 1999).

İstenmeyen davranışlar, öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmelerine sebep olan, ders içi etkinliklerin akışını bozan, öğretmenin ve okulun belirlediği kurallara uygun olmayan, sınıf ortamının ahengini bozan davranışlardır (Tertemiz, 2004). İstenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesinde en uygun yaklaşımlar, samimi olmak, empati kurabilmek ve farkındalık geliştirmektir. Çünkü bireyler yalnızca kabul gördükleri, koşulsuz sevildikleri ortamlarda mutlu olabilir ve bu sayede de üretken olabilirler (Aydın, 2007).

Özdemir (2011)'e göre sınıfta gerçekleşen istenmeyen davranışların çeşitli kaynakları olabilir. Bu kaynaklar arasında sınıfın fiziksel özellikleri, öğrencinin kişisel özellikleri, öğrencilerin gelişim dönemleri, sınıf yönetimi konusundaki öğretmen becerileri yer alabilir. Sınıfın fiziksel özellikleri, öğretime ve öğrenci etkileşimine uygun olmalıdır. Gürültünün olduğu, sıra ve oturma düzeninin uygun olmadığı, ısı ve ışığın yetersiz olduğu sınıflar öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir, öğrenme arzularını engelleyebilir. Öğrencilerin birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip olması, sınıf içi çatışmalara neden olabilir. Yukarıda ifade edilen durumlarla birlikte öğretmenin geleneksel niteliklere sahip olması, sınıfta sıkı kontrol uygulaması da sınıfta istenmeyen durumların kaynakları arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin en büyük beklentileri, tüm öğrencilerin istenen davranışlar göstermeleridir. Ancak istenen davranışları göstermede tüm öğrenciler bu beklentiye

karşılayamayabilirler. Bu sebeple öğretmene düşen görev, istenen davranışı gösteren öğrencileri ödüllendirerek bu davranışlarını pekiştirmek, diğer öğrencileri de istenen davranışları göstermeye teşvik etmektir. Ödüllendirmenin etkili olması, istenen davranış meydana gelir gelmez ödülün verilmesine bağlıdır (Ataman, 2004). İstenen davranışların her meydana gelişinde ödüllendirme yapmak önemlidir. Ödül, genellikle öğrencilerde memnuniyet duygusu oluşturur. Bu memnuniyet duygusu da istenen davranışların yerleşmesini ve kalıcı olmasını sağlar (Tertemiz, 2004).

Öğretmenler ödülü hangi durumlarda, ne şekilde kullanacaklarını bilmeli ve doğru şekilde kullanmalıdırlar. Ödüller öğrencilerin motive olmalarında ve istenir davranışları kazanmalarında etkilidirler. Fakat ödül öğrenci için amaç olmamalıdır. Aynı zamanda ödül önemsiz bir konuma da gelmemelidir. Bu iki durum arasında kurulacak denge, öğretmenin dikkat etmesi gereken husustur (Akçadağ, 2005).

Ödül ve ceza nedensiz olmamalı, mutlaka bir amaç doğrultusunda kullanılmalıdır. Öğrenci yaptığı davranış sonucunda ne ile karşılaşacağını bilmeli, hangi davranışının ödül, hangi davranışının ceza ile sonuçlanacağını farkında olmalıdır. Bu sayede ödül de ceza da hem amaçlı hem de anlamlı hale gelecektir (Aydın, 2007).

Davranış düzenlemesinde disiplin konusu bir diğer önemli kavramdır. Disiplin, temelde öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir kavramı ifade eder. Bu kavramın bünyesinde, öğrenmeyi destekleyici sınıf ortamının sağlanması, sınıf kurallarının oluşturulması, istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi durumları yer alır (Çelik, 2005). Öğretmenlerin, öğrencilere sevgi ve değer içeren yaklaşımları, istenen öğrenci davranışlarının desteklenmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelmemesi için uğraşılması, birlikte çalışma çabaları gibi eğitim durumlarının tamamı, disiplin kavramının tanımı içerisinde yer bulmaktadır (Aytekin, 2004).

Disiplin kavramı, yalnızca olumsuz bir davranışın sonucunda gelen ceza olarak düşünülmemelidir. Disiplin genel olarak, öğrencileri baskı altında tutan, öğrenci davranışlarını korkutma yoluyla kontrol eden, sert kurallara dayanan, öğrencileri pasif ve sessiz olmayan yöneltten bir kavram olarak bilinir. Oysa gerçek disiplin, öğrencilerin problem durumlarında onlara rehberlik eden, ihtiyaçlarını ve beklentilerini takip eden, işbirliğini, dayanışmayı ve çalışkan olmayı teşvik eden, öğrenci-öğretmen iletişimine dayanan bir sistemdir (Özel ve Bayındır, 2008).

Sınıf kuralları, öğrencilerin davranış sınırlarını belirlemede önemli bir kavramdır. Sınıf içerisinde gerçekleşen tüm durumların bazı kurallar çerçevesinde ortaya çıkması beklenir. Hem öğrenme-öğretme süreçlerinin hem de sosyal ilişkilerin başarılı biçimde yürütülebilmesi için yapılan düzenlemelere kural denir (Özel ve Bayındır, 2008).

Yüksel (2004), etkili sınıf kuralları geliştirmede izlenmesi gereken bazı yöntemler belirlemiş ve bunları şu şekilde ifade etmiştir: Öğrencilerin sınıf kurallarına uyabilmesi için kuralları anlaması gerekir. Öncelikle bunu gerçekleştirmek gerekir. Kurallar koyulurken her kural için anlamlı ve geçerli bir neden belirlenmelidir. Kuralların belirlenme sürecinde öğrencilerin de dâhil olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca okul kurallarıyla uyumlu sınıf kuralları belirlemek de öğrencilerde kafa karışıklığı oluşmaması açısından önemlidir. Kural cümleleri olumlu ifadeler içermeli ve yasak olan davranış yerine ideal davranışı hedef almalıdır. Kurallar yalnız öğrenciler için değil, rol model olmaları nedeniyle öğretmenler için de geçerli olmalıdır.

Sınıf yönetimi üzerine pek çok araştırma, davranış kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımına odaklanmakta ve sınıf davranışlarını yöneten kuralların oluşturulmasında öğrencilerin aktif katılımını önermektedir. Bu inanış, öğrencilerin kendi belirledikleri kuralları destekleyeceğini öngörmektedir. Sınıf yönetimi konusundaki başarılı uygulamalar sınıfta belirlenecek kural sayısının en aza indirilmesini tavsiye etmektedir. Öğrenciler uzun listeler oluşturacak kurallar önerme eğiliminde olsalar da öğretmenler her halükarda kural sayısına sınır koyarak, kuralların açık, anlaşılır, tutarlı ve olumlu davranışları teşvik edici olmasını sağlamalıdır (Dunbar, 2004).

Tertemiz (2004), örnek sınıf kuralları olarak, parmak kaldırarak söz istemeyi, saygılı ve kibar olmayı, dışarı çıkabilmek ya da konuşmak için izin almayı, kendilerine ve arkadaşlarına zarar verebilecek davranışlardan sakınmayı, ders malzemelerini tam olarak sınıfa getirmeyi tavsiye etmiştir.

### **2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi**

Birleştirilmiş sınıfların bağımsız sınıflardan farklarının bilinmesi, birleştirilmiş sınıfların nasıl yönetileceğinin daha iyi anlaşılması için oldukça önemlidir. Bu farklar;

farklı yaş ve seviyede öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda aynı derslikte öğrenim görüyor olması, ödevli ve öğretmenli olmak üzere derslerin iki farklı şekilde işleniyor olması ve birleştirilmiş sınıfların genellikle kırsal yerleşim alanlarında uygulanıyor olmasıdır (Çınar, 2010). Tüm bu özellikler birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini daha da güçleştirir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin hem ders öncesi hazırlık sürecinde, hem de öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla zamana ve enerjiye ihtiyaçları vardır. Birden fazla sınıfın bir arada okutulduğu birleştirilmiş sınıflarda örgütlenme, iletişim ve istenmeyen davranışların önlenmesi bağımsız sınıflara oranla daha da güçtür. Öğretmenin daha yüksek bir liderlik becerisine sahip olması gerekir. Bağımsız sınıflarda olduğu gibi, birleştirilmiş sınıflarda da başarılı bir sınıf yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimini artırır (Köksal, 2006).

Birleştirilmiş sınıflı okulların içinde bulunduğu sosyal çevre, bu okullarda sınıf yönetimini etkileyen bir unsurdur. Birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle kırsal yerleşim birimlerinde bulunurlar. Bu tür kırsal yerleşim alanlarında gelenekler ve köy kültürü önemli bir yere sahiptir. Bu alanlarda çağdaş ve demokratik değerlerden ziyade tarım kültürünün unsurları baskındır. Geleneksel değerler yaşatılırken, içinde bulunduğu çağın koşullarına uyumlu hale getirilmesi gerekir. Milli eğitimin hedefleri doğrultusunda öğretmenler, bu geleneksel değerleri çağın süzgecinden geçirerek öğrencilerine rehberlik etmelidir (Çınar, 2010).

Sınıf yönetiminin boyutları konusunda olduğu gibi birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini de beş ana başlık altında inceleyebiliriz. Bu beş başlık; birleştirilmiş sınıflarda sınıfın fiziksel düzeni, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi, birleştirilmiş sınıflarda zaman yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda ilişki düzenlemeleri ve iletişim, birleştirilmiş sınıflarda davranış yönetimidir.

### **2.3.1. Birleştirilmiş sınıflarda sınıf ortamının fiziksel düzeni**

Birleştirilmiş sınıflarda fiziksel düzenleme, bağımsız sınıflara nazaran farklılık gösterse de temelde benzer niteliklere sahiptir. Sınıf yönetiminin bir boyutu olan fiziksel düzenleme, sınıf genişliği, ısınma, aydınlatma, temizlik gibi unsurlardan oluşmakta ve öğrencileri önemli derecede etkilemektedir. Bununla birlikte sınıf duvarlarının rengi, oturma düzeni, eşyaların yerleşim şekli de öğrenme ortamlarını

etkileyen diğer unsurlardır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği okullar içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevre bakımından farklılık gösterirler. Isınma amacıyla sobanın kullanılıyor olması, bina yapısının, oturma düzeninin ve aydınlanma unsurlarının bağımsız sınıflı okullardan farklı olması, birleştirilmiş sınıflarda sınıf ortamının fiziksel düzenlemesini önemli kılar (Erdem, 2011).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci sayısı, sınıf ortamının fiziksel düzenlemesinde önemli bir unsurdur. Bu sınıflarda öğrenci sayısının artışı, öğretimin niteliğini düşürür. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında en olumlu koşullar, iki sınıfın bir arada okutulduğu durumlarda sağlanır. İki den fazla sınıfın birlikte okutulduğu durumlarda, sınıf sayısı arttıkça öğretim süreci zorlaşır. Bir başka unsur yerleşim düzenidir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması birbirinden farklı sınıf ve grupları bünyesinde barındırır. Bu sebeple oturma düzeninde birbirine benzer düzeydeki gruplar birbirine yakın oturtulmalıdır. Isınma durumu, fiziksel düzenlemedeki unsurlardan bir diğeridir. Sınıf ortamında normal ısının 19,5 23 derece arasında olması gerekir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ısınma soba ile sağlandığı için ısıyı sürekli olarak takip etmek önem kazanmaktadır. Öğretmenler sınıfın bir noktasına termometre asarak ısıyı normal sınırlar içinde tutmalıdır (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda fiziksel düzenlemenin bir diğer unsuru aydınlatmadır. Kırsal yerleşim alanlarında bulunan bu okullarda çoğunlukla okulun karşılıklı her iki duvarında pencereler bulunur. Bu sayede sınıflar her iki taraftan da ışık alarak aydınlanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda çoğunlukla normal öğretim yapılır. Normal öğretimin gerçekleştirildiği saatler, gün ışığından faydalanmada yeterli olduğu için, birleştirilmiş sınıflı okulların aydınlatılmasında genellikle sorun yaşanmaz (Çınar, 2010).

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni fiziksel düzeni sağlamada yetkin olmalıdır. Sınıf ortamının fiziksel düzenlemesinde bir diğer önemli unsur araç gereç ve materyallerdir. Özellikle kırsal yerleşim alanında bulunan okullarda araç gereçler yetersiz veya atıl durumda olabilmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması gerçekleştiren bir öğretmen, fiziksel düzenlemeyi sağlarken gerekli araç ve gereçleri eksiksiz temin edebilmelidir (Erdem, 2011).

### 2.3.2. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı yaş ve seviyelerdeki öğrenciler birbirleriyle etkileşim içerisindeydirler. Farklı gelişime ve hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler aynı sınıfta, seviyelerine uygun öğretim-öğrenme yaşantıları geçirmektedirler. Bu sebeple birleştirilmiş sınıflarda planlama büyük bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenin muhatap olduğu sınıf sayısı birden fazladır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler, okul koşullarını ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretim süreçlerini planlamalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretim faaliyetlerinin planlama ve uygulama süreci, bağımsız sınıflarda gerçekleştirilen süreçle aynıdır. Bağımsız sınıflarda öğretimi etkileyen etmenler, birleştirilmiş sınıflarda da genellikle etkilidir. Bu sebeple birleştirilmiş sınıflarda da bağımsız sınıflardaki gibi öğretimin niteliği ve başarısı sürecin ayrıntılı şekilde planlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır (Abay, 2006).

Sınıf yönetiminin bir boyutu kabul edebileceğimiz öğrenme-öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler için daha da zordur. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretim süreçlerinin planlanması, iletişim sürecinin ve davranışların yönetimi normal sınıflara oranla daha güçtür. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler, bireysel ve grup çalışmaları için gerekli fiziki ortamı ders öncesinde hazırlamalıdır. Çünkü ödevli derslerde çalışan öğrencilerin bireysel etkinlikleri, öğretmenli ders yapan öğrencileri etkilememelidir (Genç, 2010). Derslerin plan ve programlı bir şekilde yürütülmesi, birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın programının yetiştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Adanur (2011)'un yaptığı çalışmada, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı yaklaşımı uygularken, en çok ödevli ve öğretmenli saatlerde sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, ödevli ve öğretmenli ders işleyen öğrencileri bir arada yönetirken, zaman problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ödevli derslere uygun etkinlikler bulmada yaşanan sorunlar, ödevli öğrencilerin ödevlere karşı ilgisiz olmaları, öğrencilerin kendi kendine çalışma konusunda yetersiz olmaları ve bireysel farklılıkların fazla olması, öğretmenlerin ödevli ve öğretmenli saatlerde karşılaştıkları diğer güçlüklerdir.

### 2.3.3. Birleştirilmiş sınıflarda zaman yönetimi

Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminin unsurlarından biri de zaman yönetimidir. Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada bulunması, her sınıfın bağımsız öğretim planının olması, derslerin ödevli ve öğretmenli olarak ayrılması, ödevli öğrencilerin bireysel çalışma konusunda zorlanmaları gibi durumlar zaman yönetimini zorlayıcı unsurlardır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin zaman kullanımında titiz davranmaları, öğrenme-öğretme sürecinin başarısı ve davranış yönetimi için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin zaman yönetimini planlamaya uygun şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencilerin daha fazla öğrenme olanağı bulmaları anlamına gelir. Öğrencilerin daha fazla öğrenme olanağı bulması da başarıyı artırır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri doğru bir planlama sayesinde kısıtlı zamanlarını başarılı şekilde kullanabilirler (Taşdemir, 2012).

Eğitim-öğretim için ayrılmış sürenin tamamı, programın hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlere ayrılmalıdır. Zamanın hiç bir bölümü gereksiz yere kullanılmamalıdır. Bu durumun sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin doğru şekilde planlanmasına bağlıdır. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda iyi bir planlama olmadan, başarılı bir zaman yönetiminden söz edilemez. Öğretmenli ve ödevli gerçekleştirilecek dersler dikkatle planlanmalı, bu süreçte öğrencilerin derslere hazırlıklı katılmaları sağlanmalıdır (Köklü, 2000).

### 2.3.4. Birleştirilmiş sınıflarda ilişki düzenlemeleri ve iletişim

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sınıflarında ılımlı bir sosyal ortam oluşturmaya dikkat etmelidirler. Birleştirilmiş sınıflar, bireysel farklılıkların fazla olduğu, birbirinden farklı yaş ve düzeyde öğrencilerin bulunduğu bir ortamdır. Bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin sahip oldukları değer ve alışkanlıkları da farklılaştırmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, sınıfın ortak değerlerini ödüllendirme yöntemiyle öğrencilere kazandırmalıdır. Sınıf, yalnızca eğitim-öğretim ortamı değildir. Sınıflar, öğrencilerin sosyalleştiği ortamlardır (Köksal, 2006).

Sınıf içi ilişkilerin en önemli unsurlarından biri iletişimdir. İletişim, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini de etkileyen bir etmendir. Sınıf içi iletişim, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmen arasında gerçekleşir. Etkili bir iletişim, öğretmenin



konuşma becerisini etkili biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Öğretmen, öğrencileriyle iletişim kurarken onlarla yüz yüze olmalı, öğrencilere arkasını dönmemelidir. İletişim sürecinde konuşmanın yanı sıra beden dilini de kullanmalıdır (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrencileriyle ilişkilerinde sözlü iletişim gibi, sözsüz iletişimin de etkili olduğunu bilmeli ve kullandıkları sözsüz iletişim mesajlarına dikkat etmelidirler. Öğrencilerine karşı destekleyici iletişim davranışları göstermeye özen göstermelidirler. Öğretmenler bu süreçte öğrencileriyle empati kurmaya çalışmalı; kendilerini yalnızca öğretmen konumunda görerek, öğrencileriyle aralarına mesafe koymamalıdır. İletişimde öğrenme durumlarının karşılıklı olduğunu, kendilerinin de öğrenen konumunda olabileceklerini görmelidirler. Öğrencilerine karşı sen dili yerine ben dili kullanmaya özen göstermelidirler (Erdem, 2011).

Birleştirilmiş sınıfların karmaşık ilişki düzeninde, aynı anda farklı etkinliklerin sürdürülebilmesi için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır. Sınıf kuralları, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları sergileyebilmelerinde rehber görevi görürler. Kurallar, öğrencilere kendilerinden istenen ve istenmeyen davranışları gösterirler. Kurallar sayesinde öğrenciler, istenen ya da istenmeyen davranışlarının sonuçlarını önceden bilme ve bu doğrultuda davranma imkânına sahip olurlar. Bu nedenle öğretmenler, eğitim-öğretim yılının başında, öğrencileriyle iş birliği içerisinde sınıf kurallarını oluşturulmalıdır. Kurallar belirlenirken de kaldırılacağı zaman da bir gerekçeye dayandırılmalı ve iş birliği içerisinde davranılmalıdır. Kurallara uyulmayacağı durumlarda da yine gerekçeleri belirtilerek, bu konuda öğrencilerin onayı alınmalıdır (Köklü, 2000).

Birden fazla öğretim uygulamasının aynı anda gerçekleştiği birleştirilmiş sınıflarda sınıf düzenlemesi, tahmin edilebilir sınıf rutinlerinin geliştirilmesinde önemli bir faktördür. Öğrenciler sınıf yapısını ve kurallarını tamamen anladıklarında ve özellikle sınıfta karar verme sürecine dâhil oldukları zamanlarda bu karar ve kurallara daha fazla uyma eğilimindedirler (Miller, 1989).

### **2.3.5. Birleştirilmiş sınıflarda davranış yönetimi**

Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminin önemli bir boyutu davranış yönetimiyle ilgilidir. Her sınıfta olduğu gibi, birleştirilmiş sınıflarda da sınıf yönetimi

konusunda öğretmeni zorlayacak davranışlar meydana gelebilir. Bu sebeple öncelikli olarak istenmeyen davranışları açık bir ifadeyle öğrencilere tanımlamak gerekir. Ardından istenmeyen davranışlara neden olan değişkenleri tespit ederek, öğrencileri istenen davranışlara yönlendirecek düzenlemeler yapılmalıdır. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, istenmeyen davranışın kaynağını tespit ederek, o kaynağa yönelik çözümler üretmelidir. İstenmeyen davranışın kaynağı aile ise, aile ile iletişim kurmalı; kaynak sınıf düzeni ya da öğretim programı ise, çözüm için uygun değişiklikleri yapmalıdır. Fakat istenmeyen davranışın nedeni birleştirilmiş sınıf öğretmenin kendisi ise, gerektiğinde bunu kabul ederek, kendini değiştirebilmelidir (Erdem, 2011).

Birleştirilmiş sınıflarda istendik davranışlar sıklıkla dile getirilerek ve sınıf gündeminde tutularak, olumsuz davranışların önüne geçilebilir. Öğrenciler, istendik davranışlarının neticesini önceden bilmeli, olumlu davranışları sonucunda ne kazanacakları konusunda fikir sahibi olmalıdırlar. Bununla birlikte olumsuz davranışlarının neticesi konusunda da bilgilendirilerek ikna edilmelidirler (Çınar, 2010).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci gelişim ve davranışları öğretmen tarafından takip edilmeli, öğrenci dosyalarına kayıt edilmelidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri olumlu davranışlar ve gösterdikleri başarılar ödüllendirilmelidir. Çünkü ödül, olumlu davranışları pekiştirir ve öğrencilere istendik davranışların hangileri olduğu konusunda ipucu verir. Öğretmen sınıfta hem rol sahibi hem de diğer rollerin düzenleyicisi konumundadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, sınıfında yer alan farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerin tamamını aynı anda gözlemleyebilmeli, tahtayı kullandığı esnada dahi öğrencilerine sırtını dönmemelidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci davranışlarının takip edilebilmesi, farklı yaş ve düzeydeki öğrenciler arasında istenmeyen davranışların meydana gelmemesi için öğrencilerle yüz yüze olmak ve göz temasında bulunmak önemlidir (Köklü, 2000).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmalar**

Dursun (2006), birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri üzerine yaptığı araştırmasında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ve bu okullara

gözlem amacıyla giden öğretmen adaylarının görüş ve çözüm önerilerini tespit ederek karşılaştırmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ifadelerine göre birleştirilmiş sınıflarda; velilerin eğitime karşı olumsuz bakışı, araç gereç ve fiziki şartların yetersizliği, bireysel farklılıkları fazla olan öğrencilerin bir arada olması, köylerin sağlık, ulaşım ve iletişim sıkıntıları gibi pek çok sorun yaşanmaktadır. Araştırmada ifade edilen eğitim sorunlarına çözüm olarak ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının mümkün olduğunca kaldırılması, araç-gereç yetersizliğinin giderilmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun program ve etkinliklerin hazırlanması, görev yapacak öğretmenlerin tecrübeli ve gerekli eğitimi almış olması, öğretmen adaylarının staj için son dönem köylere gönderilmeleri önerilmiştir.

Karaman (2006), birleştirilmiş sınıflardaki matematik dersi başarı düzeyi ile normal sınıflardaki matematik dersi başarı düzeyini karşılaştırdığı araştırmasını, 43 birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen ve 77 müstakil sınıf okutan sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada, normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, matematik dersindeki başarı düzeylerinin, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu verilere dayanarak, normal sınıflarda uygulanmakta olan programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının birtakım zorluklara yol açabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2008)'un birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim konusunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmaya 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Birleştirilmiş sınıflı okullar, hem fiziki açıdan hem de temel araç gereçler açısından büyük bir eksiklik içindedir. Ancak tüm olumsuzluklara rağmen katılımcıların tamamı mesleklerinde özverili bir yaklaşım içinde davranmaktadırlar. Öğretmenler velilerden hem çocuklarının eğitimi hem de okulu ilgilendiren diğer konularda gerekli desteği alamamaktadırlar. Öğretmenlerin hizmet öncesinde müstakil sınıflara göre aldıkları teorik temelli eğitim birleştirilmiş sınıflı okullarda işlevsiz ve yetersiz hale gelmektedir. Bu durumda bir derslikte farklı düzeylerde ve farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerle ders yapmanın gerektirdiği bilgi ve becerinin, beraberinde uygulamaya ağırlık veren özel bir eğitimi de gerektirdiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere bağlı oldukları üst yönetimlerce gerek mali konularda

gerekse pedagojik olarak yeterli bir bilgilendirme, yardım ve destek sağlanmamaktadır, bu durumda kendilerini çaresiz, yalnız ve yetersiz hissetmektedirler. Çalışmada ulaşılan tüm bu sonuçlar ilgili alan yazında vurgulanan ve birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitimsel amaçların gerçekleşmesinde gerekli olan asgari koşulların büyük oranda karşılanmadığını göstermektedir.

Fosco, Schleser ve Andal (2004), müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören toplamda 212 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada, birleştirilmiş sınıfların temel eğitim çağındaki çocukların bilişsel gelişim seviyelerine ve okuma başarılarına etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmalarında birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflarda eğitim gören öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerini ve okul başarılarını okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerine göre karşılaştırmışlardır. Araştırmada birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin müstakil sınıflarda eğitim gören öğrencilere oranla daha yüksek bilişsel gelişim düzeyine, daha yüksek bir hızla eriştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortaokulun sonuna geldiklerinde tüm öğrencilerin aynı bilişsel gelişim düzeyine ulaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında okuma başarılarında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Gelebek (2011), tarama modelinde yürüttüğü “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında 94 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak "yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını etkileyen faktörler anketi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, birleştirilmiş sınıflarda yeni programın uygulanması konusunda bir takım sıkıntılar mevcuttur. Öğrenci velileri eğitim-öğretim sürecine katılmamaktadırlar. Birleştirilmiş sınıflar yeni programın uygulanabilmesi için gerekli ortam ve araç-gereç bakımından yetersizdir. Araştırmacı bu sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmuştur: Yeni programın tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklar, kaynak, araç-gereç ve materyal ihtiyacı giderilmelidir. Derslikler ve derslik dışı fiziki alanlar yeni programa göre hazırlanmalıdır. Birleştirilmiş sınıflı okulların kütüphane ve internet erişim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Öğrenci kitaplıkları ve sınıf dolapları kitap, kaynak ve araç gereç bakımından zenginleştirilmelidir. Okul- aile birlikleri etkin kılınmalıdır.

Öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıf öğretimi ve yönetimi dersi için köylerde staj çalışması yaptırılabilir. Birleştirilmiş sınıflı okullar denetlenirken farklı ölçütler dikkate alınmalıdır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasını azaltma yoluna gidilmelidir. 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.

Çağlayan (2012), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasını 87'si kadın, 73'ü erkek olmak üzere 170 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama yöntemi ile anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 31-40 yaş grubu öğretmenler, 18-31 yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamalarının nedeni olarak; ev ve okul işlerinden kaynaklanan fiziksel yorgunluk, evlilik ve aile yaşantısında karşılaşılan sorunlar, çocuk sahibi olmaları nedeni ile sorumluluk yüklenme, bireyin kendine yeterince vakit ayıramaması gibi sorunlar ifade edilmiştir.

Kazu ve Aslan (2012), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarını 5 erkek, 3 bayan olmak üzere toplam 8 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Nitel araştırma deseni çerçevesinde, odak grup görüşmesi yöntemi ile yürüttükleri çalışmada toplanan verileri, içerik analizi tekniği ile analiz etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi öğretim programını uygulamada sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, Hayat Bilgisi öğretim programının yeniden düzenlenerek, birleştirilmiş sınıflara uygun olarak yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Hasanoğlu (2013), birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelediği araştırmasında, nitel araştırma yaklaşımından faydalanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle topladığı verileri içerik analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birleştirilmiş sınıflı

okullardaki öğretmenler, okuldaki araç-gereç yetersizliği ve özel gereksinimli öğrenci için hangi materyalin kullanılmasının uygun olduğu konusunda kendilerine rehberlik edilmemesi nedenleriyle materyal kullanmamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere zaman ayıramamakta ancak, ders dışı zamanlarda özel gereksinimli öğrencilere destek eğitimi sağlamaya çalışmaktadırlar. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci için kullanılması uygun olan ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları için sadece gözlem yönteminden yararlanmaktadırlar.

Külekçi (2013), nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin, betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yeni sistemle birlikte 5. sınıfların ortaokula geçmesiyle birleştirilmiş sınıflarda sınıf sayısının ve öğrenci sayısının azalmasının, 5. sınıfların ortaokula geçmesiyle diğer sınıflardaki öğrencilere düşen okul alanının artması araştırmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu sonuçlar olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra getirilen yeni sistemle okula başlayacak öğrenci grubunun gelişim özellikleri ve eğitimleri konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmamaları, birleştirilmiş sınıflara has yeni bir uygulamanın geliştirilmemesi ve müstakil sınıflarda uygulanan program içeriklerinin aynısının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması gibi sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerce olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Tunç (2013), “Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında betimsel tarama modelinden faydalanmıştır. Kilis ilinde görev yapan 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre birleştirilmiş okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturulma düzeyi “düşük” olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma oranlarının da arttığı belirtilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenliyor olması ve okulda

bulunan öğretmen sayısının artmasının yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyini de olumlu etkilemesi araştırmanın diğer önemli sonuçlarıdır.

Gürel, Çapar ve Kartal (2014), birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları çalışmayı, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanarak gerçekleştirdikleri bu çalışmalarında; öğretmenlerin görüşlerini yüz yüze görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler için birleştirilmiş sınıflarda en büyük sorun zamandır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler arası bireysel farklılık fazladır ve bu okullarda öğretmenlik yapmak güçtür. Öğretmenler araç gereç bakımından birleştirilmiş sınıflarda büyük zorluklar yaşamasalar da, kendilerine sunulan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi yetersiz bulmaktadırlar. Yaşadıkları olumsuz durumlara rağmen öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflarda eğitimin kendine has üstün yönleri de bulunmaktadır.

Taşdemir (2014), nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde, 29 bayan 36 erkek olmak üzere 65 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflar hakkında görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından, ilk görev yerleri, öğretmenlik ve beklentilerine ilişkin görüşleri ile birleştirilmiş sınıflı okul ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına ilişkin metafor oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların analizinde içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir kısmı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için kendilerini hazır hissetmektedirler. Sınıf öğretmenliği adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmenliği hakkında oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, temaların genelde birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın getireceği zor şartlarla, farklı özelliklere sahip öğrencilerle ilgili olduğu; buna karşın öğretmenlerin bu zor şartlarla baş edebilmek için nitelikli ve donanımlı olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.4.2. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar

Martin ve Shoho (2000)'nin öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimli stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimli tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denkdemir (2007)'in "Sınıf Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Uygulamaları Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama" araştırması sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetimleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma, 99 kadın, 61 erkek olmak üzere 160 sınıf öğretmeni ile yürütölmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları öfke nöbeti, umutsuzluk, stres, doyumsuzluk ve meslekten soğuma gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, öğrenci ailelerin eğitime olan istek ve destekleri, okulun bulunduğu yakın çevrenin eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri de sınıf içi eğitim huzurunun yakalanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi, sınıftaki faaliyetlerin tamamıyla ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisindeki uygulamaları planlayan ve yöneten kişi olarak öğretmenin davranışları öğretimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir.

İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik bir ölçek geliştirmiş, bu



ölçek yardımıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubunun 766 öğretmenden oluştuğu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden geliştirilmesi gerekenler tespit edilmiştir. Bunlar; eğitim araç-gereçlerini amacına ve ders konularına uygun kullanabilme, olumsuz davranışları kontrol etmek yerine öğrencileri üretici faaliyetlere yönlendirebilme, her öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme, sınıftaki potansiyeli etkili şekilde kullanabilme ve ders esnasında meydana gelen istenmeyen davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale edebilme becerileridir.

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisini incelediği araştırmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk aşamada 379 sınıf öğretmeninden Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri toplanmış, ikinci aşamada ise 45 öğretmenden oluşan yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek için yarı deneysel modelden faydalanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden eğitim programından önce ve sonra veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmıştır. Buna rağmen söz konusu eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı değişikliğe sebep olmamıştır.

Pekince (2010)'nin "Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi" konulu araştırması, öğretmenlerce benimsenen değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimlerini ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 68 öğretmenin oluşturduğu çalışmada öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile alınmış, elde edilen veriler, niteliksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler sorumluluk ve dürüstlük iken; en az tercih edilen değer ise zevk ve heyecan verici hayattır. Ayrıca öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde yansıtılan bu değerlerin öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca (2010), 242 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin ortalama bir düzeyde, sınıf yönetimi becerilerinin ise oldukça yüksek bir düzeyde olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin; yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe, çalışılan okul türü, konu hakkında eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin; eğitim durumu, çalışılan okul türü, sınıflarındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçme değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerinde de farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Oliver, Wehby ve Reschly (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının; yıkıcı, saldırgan ve uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflardaki uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltıp azaltmadığı, en etkili ve verimli sınıf yönetimi programlarını oluşturan bileşenlerin neler olduğu gibi problemler üzerinde şekillenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları sınıflardaki davranış problemlerinin azalmasında pozitif yönde önemli bir etkiye sahiptir. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmenler, etkili eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına kaynak teşkil eden öğrenci davranışlarında gelişme olmasını bekleyebilirler.

Akkaya (2011)'nin ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 302 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki kıdem süreleri değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerinde de anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Gülünay Sivri (2012)'nin “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” konulu araştırması, tarama modelinde yürütülen betimsel

bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerini ölçen anket formu ile araştırmacının öğretmenleri ders esnasında gözlemlerken kullandığı gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler; öğrencilerle göz bağlantısı kurma, öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtme ve derse zamanında girme hususlarında kendilerini yeterli görmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin; alan bilgisine hâkim olma, öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek olma ve kazanımlara uygun öğrenme-öğretme etkinliği seçme davranışları en yüksek ortalamaya sahip davranışlardır. Sürekli aynı sınıflarda ders yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziki yapısını öğrenme etkinliklerine uygun şekilde düzenleyebildiği, farklı sınıflarda ders yapan branş öğretmenlerinin ise sınıf fiziki ortamı ile ilgili değişiklik yapmadığı ya da yapma imkanının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2013), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarını incelediği araştırmasını 268 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği ile elde ettiği bulgulardan bazıları şu şekildedir: Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeylerinde cinsiyetlerine göre bayan öğretmenler lehine; demokratik sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeylerinde medeni durum, görev yapılan okulun türü, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, eğitim formasyonu almış olma, mezun olunan alan, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Koçoğlu (2013), “İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi” konulu araştırmasını betimsel tarama modelinde yürütmüştür. 249 sınıf öğretmeniyle yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri performans ortanın biraz üzerindedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin kıdem, okutulan sınıf, medeni durum, hizmet içi eğitim alma

durumu, öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasını 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aday öğretmenler "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe diğer faktörlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde; cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yer ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yalnızca öğretim yönetimi alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uç (2013), ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puanların ise cinsiyet, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan modele, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini tespit etmek ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi üzerine görüşlerini incelemek amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın desenini karma yöntem desenlerinden birleştirme (çeşitleme) deseni oluşturmaktadır. Patton (2014)'a göre nitel veriler hem tek başlarına hem de nicel veriler ile birlikte sunulabilirler. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı çoklu yöntemlere başvurulan araştırmalar yaygındır. Hem cevapları uygulama öncesinde belirlenmiş kapalı uçlu soruların hem de katılımcıya yorum yapma imkânı tanıyan açık uçlu soruların birlikte kullanıldığı ölçekler, nicel ve nitel araştırmanın nasıl birleştirilebileceğine bir örnektir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre sosyal olaylar ve olgular tek yönlü ve basit olmadığı için onları incelemede çoklu yöntemler tercih edilmelidir. Karma yöntem yaklaşımında her olayın ve olgunun hem nicel hem de nitel boyutlarının bulunduğu kabul edilir. Bu sebeple araştırılan olay ve olgu hakkındaki gerçekler bütün olarak ve zengin bir bakış açısıyla ele alınmak isteniyorsa hem nitel hem nicel boyutları incelenmelidir. Creswell (2017), karma yöntem araştırmalarını; araştırmacıların mevcut problemlerini daha iyi anlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplayarak bu verileri bütünleştirdiği, bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlara ulaştığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Karma yöntemi daha iyi anlayabilmek için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını ayrı ayrı incelemek faydalı olacaktır. Nitel araştırmalar, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılarak, olayların doğal ortamlarında

bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışıldığı nitel bir süreci ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yaklaşımının en belirgin özelliği doğal ortamda ortaya çıkan olay, olgu veya davranışlar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bu yaklaşımda davranışlara veya davranışların meydana geldiği ortama müdahale edilmez. Çünkü davranışlar ancak dışardan müdahale veya kontrol olmaksızın gerçekleştiğinde en iyi şekilde anlaşılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nitel analiz için gereken veriler çoğunlukla alan çalışması esnasında elde edilir. Alan çalışmasında araştırmacılar katılımcılarla deneyim ve algıları hakkında görüşme yaparlar. Bunun yanı sıra bireysel ya da grup mülakatı yapabilirler (Patton, 2014). Nicel araştırma yaklaşımı, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, ancak bu gerçekliğin nesnel bir bakış açısıyla gözlenerek, ölçülerek analiz edilebileceği düşüncesini kabul eden bir yaklaşımdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Nicel araştırmalarda kullanılan baskın akıl yürütme tümevarıma dayanır. Deney, gözlem, araştırma, sorgulama, belgeleme ve akılla kanıtlama önemlidir. Bu amaçla anket, görüşme, soru formu gibi araçlarla veri toplanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bilimsel araştırmalarda hem nitel hem nicel verilerin bir arada kullanıldığı yöntemler literatürde karma yöntem olarak anılmaktadır. Bu araştırma, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine yönelik nicel verilerin yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda görüşlerine yönelik nitel veriler içermesi nedeniyle karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüştür.

Creswell (2017)'e göre karma yöntem araştırmalarının temelini oluşturan üç temel desen bulunmaktadır. Bu desenler, birleştirme (çeşitleme) deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desendir. Bu araştırmada da kullanılan çeşitleme deseninde amaç, araştırma esnasında elde edilen nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçları birleştirmektir. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar çoğunlukla genel eğilim ve ilişkileri ortaya koyarken, nitel verilerden elde edilen sonuçlar bireylerin kişisel düşüncelerini ortaya koyar. Çeşitleme deseni hem nicel verilerden hem de nitel verilerden elde edilen sonuçları birleştirerek bütüncül bir anlayış sağlar. Çeşitleme deseni araştırmacıya birçok görüş açısı geliştirme ve veri setlerini birbiriyle karşılaştırma imkanı sağlar.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi

yeterliliklerini incelemek amacıyla nicel araştırma yönteminden faydalanılarak "Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği" ile veriler elde edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yönteminden faydalanılarak "Öğretmen Görüşme Formu" ile veriler elde edilmiştir. Nicel ve nitel verilerden elden edilen sonuçlar birleştirilerek bu araştırmada karma araştırma desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır.

Çeşitleme deseni ile gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel yöntemler birbirine eş rollere sahiptirler. Yöntemler arasında birincil ya da ikincil konumda olma durumu söz konusu değildir. Bu anlamda yapılan araştırmanın problem durumları her iki yöntemi de eşit derecede yansıtır. Çeşitleme deseni ile yürütülen bir araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilip raporlaştırılabileceği gibi bir arada da analiz edilerek raporlaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek, analiz sonuçları bir araya getirilmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma sonuçları nicel ve nitel verilerin karşılaştırılmasına imkan verecek şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Tüm araştırmalarda iç ve dış geçerliğin sağlanması oldukça önemli bir husustur. İç geçerlik, ulaşılan bir nedensel ilişkide, sonucun mevcut nedenlerle açıklanabilme durumudur. Araştırmalarda gerçekleştirilen kontroller esasında iç geçerliği sağlamaya yöneliktir (Karasar, 2013). Bu araştırmada iç geçerliğin sağlanmasına yönelik olarak şu hususlara dikkat edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler tüm detaylarıyla raporlaştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların kendi içerisinde tutarlı olup olmadığı incelenmiş ve raporlaştırmada veriler birbiriyle tutarlı ve anlamlı olacak şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi ile veriler toplanarak, farklı analiz stratejileriyle analiz gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde başka bir araştırmacıdan yardım alınmıştır. Bu süreçte görüşme formları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerin analiz sonuçlarının anlamlı bir bütün oluşturduğu gözlemlenmiş ve raporlaştırmada bu hususa önem verilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak gerçekleştirilen genellemelerin araştırma verileriyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bilimsel araştırmalarda dış geçerlik ise örneklem üzerinde

ve araştırma şartları içerisinde ulaşılan sonuçların evrene ve gerçek hayata genellenebilme durumudur. Alan araştırmalarının dış geçerliği deney araştırmalarına nispeten daha yüksek olmaktadır (Karasar, 2013). Bu araştırmada veri toplama aşamasının alanda gerçekleştirilmiş olmasının araştırmanın dış geçerliğini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem grubundan elde edilen araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi ve diğer araştırmalarla karşılaştırılabilmesi amacıyla araştırmanın tüm aşamaları detaylı şekilde tanımlanmaya çalışılmış ve araştırma bulguları alt başlıklar altında ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Raporlaştırma sürecinde araştırma sonuçları diğer araştırmalarla karşılaştırmaya ve genellemeye imkan sağlayacak şekilde sunulmaya çalışılmıştır

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi, yorumlanması ve genellenmesi bakımından bu verilerin elde edildiği kaynaklar büyük öneme sahiptir. Bir araştırmada yanıtı aranan soruları cevaplandırabilmek için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı büyük gruba evren adı verilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın evrenini, Erzurum ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiki veriler ışığında 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan kadrolu sınıf öğretmeni sayısı 295 kişi olarak tespit edilmiştir. Araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda araştırma, evreni temsil eden örneklem grup üzerinde gerçekleştirilir. Örneklem, belirli bir evren grubundan, belirli kurallar doğrultusunda seçilmiş ve seçildiği evreni yeterli ölçüde temsil ettiği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar genellikle örneklem kümeler üzerinde gerçekleştirilir ve elde edilen sonuçlar örneklemin temsil ettiği evrene genellenir (Karasar, 2013). Araştırmalarda amaca bağlı olarak farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir. Bu örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına bağlı şekilde bilgi yönünden zengin içeriğe sahip durumların seçilerek detaylı olarak araştırma yapılmasına olanak sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde ulaşılması kolay ve çalışılması pahalı olmayan durumlar tercih edilir. Bu yöntem hızlı



ve kolay olmanı yapmadır (Patton, 2014). Birleştirilmiş sınıflı okulların şehir merkezine uzak yerleşim birimlerinde bulunmaları, birbirinden bağımsız konumda olmaları ve ulaşım imkanlarının zor olması gibi nedenlerle bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerine bağlı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait istatistiki bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

*Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet, Mezun Olunan Fakülte, Mesleki Kıdem, Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları*

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	27	35,1
	2. Erkek	50	64,9
	<b>Toplam</b>	77	100
Mesleki Kıdem	1-2 yıl	18	23,4
	3-4 yıl	23	29,9
	5 ve üzeri	36	46,8
	<b>Toplam</b>	77	100
Hizmet içi Eğitim Alıp Almama Durumu	Evet	25	32,5
	Hayır	52	67,5
	<b>Toplam</b>	77	100

Örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, toplam 77 kişiden 27'sinin (%35,1) kadın, 50'sinin (%64,9) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde 18'inin (%23,4) 1-2 yıl, 23'ünün (%29,9) 3-4 yıl, 36'sının (%46,8) 5 ve üzeri yıldır görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda

Öğretim ve Sınıf Yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre dağılımları incelendiğinde 25'inin (%32,5) hizmet içi eğitim aldığı, 52'sinin (%67,5) hizmet içi eğitim almadığı görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, 47 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği”, ikinci bölümde ise, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" yer almaktadır. Her iki veri toplama aracının da başlangıç kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır.

#### 3.3.1. Sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği

Çetin (2009) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, “Fiziksel Düzeni sağlama”, “Öğretim Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme” ve “Davranış Geliştirme ve Düzenleme” olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği 5'li likert tipi olup; ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Sık Sık ve (5) Her Zaman biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları 300 kişilik örneklemden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .82, .88, .87, .95, .92 olarak bulunmuştur (Çetin, 2009).

“Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeninin tamamına uygulanmıştır. Bu araştırma için Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

*Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Cronbach's Alpha	Madde
,927	47

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda, araştırmada kullanılan Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu katsayının araştırmada "Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği" ile elde edilen verilerin güvenirliliği için yeterli kriteri sağladığı ifade edilebilir.

### 3.3.2. Öğretmen görüşme formu

Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Merriam (2013)'a göre nitel çalışmalarda görüşmeler daha az yapılandırılmış nitelikte olmalı ve açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmaya katılan bireylerin algıladıkları olayları kendi ifadeleriyle anlatmalarına imkan sağlar. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşme formu ilgili alanda literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine sunularak hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzman görüşü alınarak görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formları araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 50 birleştirilmiş sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin ayrıntılı şekilde rapor edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının detaylı biçimde açıklanması nitel araştırmaların geçerliliğinde önemli bir ölçüttür. İç geçerlilik, araştırmacının gözlediğini ya da anladığını sandığı durumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir. Dış geçerlilik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde elde edilen veriler tüm detaylarıyla rapor edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden hangi çıkarımlarda bulunulabileceği bulgular ve sonuçlar bölümünde

detaylı olarak ifade edilmiştir. İç geçerliği sağlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formları analizi edilirken başka bir araştırmacıdan yardım alınmış, görüşme formları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Dış geçerliği sağlamak amacıyla ise, araştırmada elde edilen veriler diğer araştırmalarla karşılaştırmaya ve genellemeye imkan sağlayacak şekilde sunulmuştur.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da güvenilirlik çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Nitel araştırmalardaki güvenilirlik kavramı nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalar nicellerden farklı olarak davranışlardaki tutarlılık yerine elde edilen verilerin doğruluğuna bakarlar. Bu sebeple güvenilirliği sağlamak için çalışma sahasında gerçekleşen her şey veri olarak kaydedilmelidir. Nitel araştırmalarda katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılması ve alıntıların ekleme yapılmadan doğal haliyle sunulması güvenilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretmen görüşme formuna yazdıkları cevaplar tüm detaylarıyla araştırma verisi olarak kaydedilmiştir. Ayrıca güvenilirliği artırmak amacıyla birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretmen görüşme formunda yer alan ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **3.3.3. Kişisel bilgi formu**

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan; öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve hizmet içi eğitim alıp almama durumu değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

## **3.4. Veri Analizi ve İşlem**

Bu araştırmada Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların belirlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakınlığı incelenmiş, Kolmogrov Smirnov Testi yapılmış ardından Q-Q grafikleri ile veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Levene

Testi ile de veri setinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle veri analizinde bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanları, cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri bakımından incelemek amacıyla Independent-Samples t Testi uygulanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni bakımından incelemek amacıyla ise One-Way Anova testi uygulanmıştır. Farklılıkların incelenmesinde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  kabul edilmiştir. Ölçekte yer alan seçeneklere ait puan sınırları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Hiçbir Zaman	1.00 - 1.80
Nadiren	1.81 - 2.60
Ara sıra	2.61 - 3.40
Sık sık	3.41 - 4.20
Her zaman	4.21 - 5.00

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla bir metnin içeriğindeki sözcüklerin daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak özetlendiği bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). İçerik analizinde, toplanan verilerin analizinin derinlemesine yapılması esastır. Bu nedenle analiz öncesi belirgin olmayan temaların ve alt boyutların derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılmasına imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde ilk basamak uygun sınıflandırma geliştirmek ya da kodlama şeması oluşturmaktır. Bu amaçla gözlem, görüşme ve mülakatlardan elde edilen ham veriler, içerik analizi yoluyla tema, kategori ve durum örneklerine ayrılarak okunur ve anlatıma dönüştürülür. Alan çalışmasından ve analizlerden ulaşılan tema, örüntü ve anlatımlar nitel araştırmanın ürünleridir (Patton, 2014).

Araştırmada öğretmen görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizinin ilk aşamasında öğretmen görüşme formları tek tek incelenerek verilerin kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan kodlama şemasına dayanarak benzer veri gruplarını içeren kodlamalar bir araya getirilmiş ve ana temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın karma yöntem çerçevesinde yürütülmesine bağlı olarak, elde edilen verilerin detaylı ve yoğun olması nedeniyle ve okuyucunun içeriği anlamlandırmasını kolaylaştırmak amacıyla araştırma bulguları ana tema ve alt temalar şeklinde sunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular iki ana başlık altına incelenecektir. Bu ana başlıklardan ilki, nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin incelendiği, sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğinden elde edilen bulgulardır. Ana başlıklardan bir diğeri ise, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği, Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen bulgulardır. Bu iki ana başlık şu şekilde belirlenmiştir:

- 4.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri
- 4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşleri

#### 4.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Araştırmanın bu bölümünde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlara bağlı olarak dört alt başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar şunlardır:

- 4.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri
- 4.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı
- 4.1.3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı
- 4.1.4. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı

#### 4.1.1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri

İlk olarak kullanılan ölçekteki seçeneklere ait puan sınırları belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.80 aralığı 1'e (Hiçbir zaman), 1.81-2.60 aralığı 2'ye (Nadiren), 2.61-3.40 aralığı 3'e (Ara Sıra), 3.41-4.20 aralığı 4'e (Sık Sık), 4.21-5.00 aralığı 5'e (Her Zaman) denk gelmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini incelemek amacıyla uygulanan Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'nden alınan puanlar analiz edilmiş, elde edilen betimsel bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

*Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
<b>Fiziksel Düzeni Sağlama</b>	77	4.28	.42	3	5
<b>Öğretim Yönetimi</b>	77	4.31	.46	2.10	5
<b>Zaman Yönetimi</b>	77	4.21	.54	2.60	5
<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme</b>	77	4.57	.36	3.38	5
<b>Davranış Geliştirme ve Düzenleme</b>	77	4.26	.46	3	5
<b>SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ</b>	77	4.37	.35	3.13	5

Tablo 4.1 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait genel ortalama puanlarının 4.37, yani oldukça yüksek (4.21-5.00) olduğu görülmektedir. Buna dayanarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ait beş alt boyutun betimsel istatistiklerine ait sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 4.1 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama alt boyutundan aldıkları ortalama puanının 4,28; öğretim yönetimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanının 4,31; zaman yönetimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanın 4,21; sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutundan aldıkları ortalama

puanın 4,57; davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutundan aldıkları ortalama puanın 4,26 olduğu görülmektedir. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ait beş alt boyuttan aldıkları ortalama puanların her birinin oldukça yüksek düzeyde (4,21-5,00) olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca bağlı olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin alt boyutlarından, fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme boyutlarında yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.1.2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı için yapılan levene homojenlik testi sonucu genel sınıf yönetimi yeterlilik puanı için ( $F=,017$ ,  $p>0.5$ ), fiziksel düzeni sağlama alt boyutu için ( $F=3,144$ ,  $p>.05$ ), öğretim yönetimi alt boyutu için ( $F=,302$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi alt boyutu için ( $F=3,045$ ,  $p>.05$ ), sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutu için ( $F=,187$ ,  $p>.05$ ), davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutu için ( $F=,560$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur. Elde edilen bulgular genel sınıf yönetimi yeterlilik puanının ve alt boyutların her birine ait puanların homojen dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

*Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
<b>Fiziksel Düzeni Sağlama</b>	Kadın	27	4.25	,36	,428	,670
	Erkek	50	4.30	,45		
<b>Öğretim Yönetimi</b>	Kadın	27	4.34	,43	,299	,765
	Erkek	50	4.30	,48		



**Tablo 4.2. (Devamı)**

<b>Zaman Yönetimi</b>	Kadın	27	4.20	,42	,098	,922
	Erkek	50	4.22	,60		
<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme</b>	Kadın	27	4.55	,34	,288	,774
	Erkek	50	4.58	,37		
<b>Davranış Geliştirme ve Düzenleme</b>	Kadın	27	4.22	,44	,621	,537
	Erkek	50	4.29	,48		
<b>SINIF YÖNETİMİ</b>	Kadın	27	4,31	,34	,263	,794
	Erkek	50	4,33	,39		

\*p&lt;.05

Tablo 4.2'de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ait genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $t=,263$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 4.2'de Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'nin beş alt boyutuna ait t testi sonuçları incelendiğinde, fiziksel düzeni sağlama alt boyutuna ait puanlarının ( $t=,428$ ,  $p>.05$ ); öğretim yönetimi alt boyutuna ait puanlarının ( $t=,299$ ,  $p>.05$ ); zaman yönetimi alt boyutuna ait puanlarının ( $t=,098$ ,  $p>.05$ ); sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutuna ait puanlarının ( $t=,288$ ,  $p>.05$ ); davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutuna ait puanlarının ( $t=,621$ ,  $p>.05$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet değişkeninin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

#### **4.1.3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı**

Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı için yapılan levene homojenlik testi sonucu genel sınıf yönetimi yeterlilik puanı için ( $F=,284$ ,  $p>0.5$ ), fiziksel düzeni sağlama alt boyutu için ( $F=,662$ ,  $p>.05$ ), öğretim yönetimi alt boyutu için ( $F=1,597$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi alt boyutu için ( $F=1,647$ ,  $p>.05$ ), sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutu için ( $F=,285$ ,  $p>.05$ ), davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutu için ( $F=1,113$ ,  $p>.05$ )

bulunmuştur. Elde edilen bulgular genel sınıf yönetimi yeterlilik puanının ve alt boyutların her birine ait puanların homojen dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

*Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları*

Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kare. Top.	sd	Kare. Ort.	F	p
<b>Fiziksel Düzeni Sağlama</b>	1-2 yıl	18	4,34	,35	Gruplar arası	,145	2	,073	,411	,664
	3-4 yıl	23	4,30	,40						
	5 ve üzeri	36	4,24	,46	Grup içi	13,085	74	,177		
	Toplam	77	4,28	,42						
<b>Öğretim Yönetimi</b>	1-2 yıl	18	4,38	,66	Gruplar arası	,248	2	,124	,578	,564
	3-4 yıl	23	4,23	,46						
	5 ve üzeri	36	4,33	,33	Grup içi	15,914	74	,215		
	Toplam	77	4,31	,46						
<b>Zaman Yönetimi</b>	1-2 yıl	18	4,23	,61	Gruplar arası	,025	2	,013	,042	,959
	3-4 yıl	23	4,22	,60						
	5 ve üzeri	36	4,19	,48	Grup içi	22,295	74	,301		
	Toplam	77	4,21	,54						
<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme</b>	1-2 yıl	18	4,62	,42	Gruplar arası	,063	2	,031	,240	,787
	3-4 yıl	23	4,55	,32						
	5 ve üzeri	36	4,55	,36	Grup içi	9,673	74	,131		
	Toplam	77	4,57	,36						
<b>Davranış Geliştirme ve Düzenleme</b>	1-2 yıl	18	4,32	,38	Gruplar arası	,085	2	,042	,196	,823
	3-4 yıl	23	4,26	,46						
	5 ve üzeri	36	4,24	,51	Grup içi	16,036	74	,217		
	Toplam	77	4,26	,46						
<b>SINIF YÖNETİMİ</b>	1-2 yıl	18	4,43	,42	Gruplar arası	,072	2	,036	,283	,755
	3-4 yıl	23	4,35	,37						
	5 ve üzeri	36	4,36	,31	Grup içi	9,369	74	,127		
	Toplam	77	4,37	,35						

\*p<.05

Tablo 4.3'te yer alan Anova Testi sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ait genel puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $F=,283$ ,  $p>.05$ ).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'nin beş alt boyutuna ait Anova testi sonuçları incelendiğinde, Tablo 4.1.3'de görüldüğü üzere, fiziksel düzeni sağlama alt boyutuna ait puanlarında ( $F=,411$ ,  $p>.05$ ); öğretim yönetimi alt boyutuna ait puanlarında ( $F=,578$ ,  $p>.05$ ); zaman yönetimi alt boyutuna ait puanlarında ( $F=,042$ ,  $p>.05$ ); sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutuna ait puanlarında ( $F=,240$ ,  $p>.05$ ); davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutuna ait puanlarında ( $F=,196$ ,  $p>.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Elde edilen verilere dayanarak, mesleki kıdem değişkeninin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

#### **4.1.4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ilişkin puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre dağılımı**

Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre dağılımı için yapılan levne homojenlik testi sonucu genel sınıf yönetimi yeterlilik puanı için ( $F=,078$ ,  $p>.05$ ), fiziksel düzeni sağlama alt boyutu için ( $F=,467$ ,  $p>.05$ ), öğretim yönetimi alt boyutu için ( $F=,349$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi alt boyutu için ( $F=,150$ ,  $p>.05$ ), sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutu için ( $F=2,568$ ,  $p>.05$ ), davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutu için ( $F=,331$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur. Elde edilen bulgular genel sınıf yönetimi yeterlilik puanının ve alt boyutların her birine ait puanların homojen dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ilişkin puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

*Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

		Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
<b>Fiziksel Düzeni Sağlama</b>	Evet		25	4.34	,43	,796	,428
	Hayır		52	4.26	,41		
<b>Öğretim Yönetimi</b>	Evet		25	4.40	,39	1,197	,235
	Hayır		52	4.27	,49		
<b>Zaman Yönetimi</b>	Evet		25	4.35	,56	1,649	,103
	Hayır		52	4.14	,52		
<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme</b>	Evet		25	4.66	,28	1,675	,098
	Hayır		52	4.52	,38		
<b>Davranış Geliştirme ve Düzenleme</b>	Evet		25	4.36	,48	1,292	,200
	Hayır		52	4.22	,45		
<b>SINIF YÖNETİMİ</b>	Evet		25	4,47	,32	1,652	,103
	Hayır		52	4,33	,36		

\*p<.05

Tablo 4.4'te yer alan t testi sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ne ait genel puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür (t=1,652, p>.05).

Tablo 4.4'te Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'nin beş alt boyutuna ait t testi sonuçları incelendiğinde, fiziksel düzeni sağlama alt boyutuna ait puanlarında (t=,796, p>.05); öğretim yönetimi alt boyutuna ait puanlarında (t=1,197, p>.05); zaman yönetimi alt boyutuna ait puanlarında (t=1,649, p>.05); sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutuna ait puanlarında (t=1,675, p>.05); davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutuna ait puanlarında (t=1,292, p>.05) hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, hizmet içi eğitim alma değişkeninin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

## 4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri, Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen veriler ışığında dört alt başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar şunlardır:

4.2.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Düzeni Sağlamada Dikkate Aldıkları Durumlar ve Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

4.2.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Yönetiminde Dikkate Aldıkları Durumlar Gerçekleştirdikleri Uygulamaları

4.2.3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Zorlandıkları Durumlar

4.2.4. Daha Etkili Sınıf Yönetimi İçin Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

### 4.2.1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüş ve uygulamaları incelendiğinde, elde edilen verilerin önemli bir bölümünün fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın ilk ana temasını oluşturan bu başlık altında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları, “tahtanın konumu”, “ısınma”, “oturma düzeni”, “sınıf panoları”, “renk-ışık-aydınlatma” gibi durumlar incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmen görüşleriyle birlikte sunulmuştur. Öğretmen görüşlerinin sunumunda, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem bilgilerine de yer verilmiştir. Buna göre aşağıda verilen kodlar, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerini temsil etmektedir:

E: Erkek öğretmen

K: Kadın öğretmen

1: 1-2 yıl mesleki kıdem

3: 3-4 yıl mesleki kıdem

5: 5 ve üstü mesleki kıdem

### ***Tahtanın konumu***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin %56' sının (28 kişi) fiziksel düzeni sağlama konusunda öncelikli olarak tahtanın konumunu dikkate aldıklarını göstermiştir. Bu öğretmenlerin büyük bir bölümü tahtayı konumlandırırken, bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya yerleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususta birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*"Tahtanın, bütün öğrencilerin görebileceği yerde olmasını sağlarım. İki sınıfi bir arada okutuyorum. Bu nedenle her iki sınıfın da tahtaya eşit mesafede olmasına dikkat ederim" (E3; K1).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tahtanın konumunu oturma düzeni ile ilişkilendirmiş, oturma düzenini tahtanın konumuna göre oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Sınıfımda iki tahta bulunuyor. Karşılıklı iki duvara asarak öğrencilerin oturma düzenini de tahtalara göre biçimlendiriyorum. Eğer sınıfın fiziki durumu müsaitse tahtayı öğrencilerin tam karşılarında olacak şekilde yerleştiririm. Öğretmenli derslerdeki öğrencilerden tahtaya uzak olan öğrencilerin yerlerini değiştiririm. Tahtaya yakın oturarak daha rahat görmelerini sağlarım" (E5; E1; K1).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tahtanın sınıf içerisindeki konumuyla ilgili ifadelerine dayanarak, öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenlemesinde tahtanın önemli bir etken olduğunu düşündükleri ve tüm öğrencilerin tahtadan eşit miktarda faydalanabilmesi için gerekli hassasiyeti gösterdikleri söylenebilir.

### ***Isınma***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %52'si (26 kişi), fiziksel düzeni sağlamada ısınma unsuruna önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ısınmanın genellikle sobayla sağlandığını ifade eden öğretmenler, sobanın hazırlanmasının ve yakılmasının bazı okullarda öğretmen tarafından, bazı okullarda veliler tarafından gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ısınma konusundaki ifadelerinin bir kısmı bu görev dağılımı ile ilgilidir:

*"Sınıfın fiziksel düzeni hususunda öncelikli olarak ısınmanın tam sağlanmasına dikkat ederim. Sobayı dersten önce yakar ve sınıfı hazırlarım. Isınmada sürekliliğin sağlanması için dersin bir bölümünü bu işe ayırırım" (K1; E5).*

*"Okulumuzda ısınmanın sağlanmasından, öğrenci velilerimiz sorumludur. Nöbetçi öğrenci listemizdeki sıraya bağlı olarak velilerimiz sobayı yakmaktadırlar" (K5; K1).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ısınma konusundaki görüşlerinin bir bölümü ise sobanın sınıf içerisindeki konumuyla ilgilidir. Öğretmenlerin önemli kısmı, ısının eşit yayılmasını ve öğrencilerin yeterince ısınabilmelerini sağlamak amacıyla sobayı sınıfın merkezine yerleştirdiklerini ya da öğrencileri sobaya yakın oturttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

*"Sınıfımızda ısınma soba ile sağlanmaktadır. Isının eşit dağılmasını sağlamak amacıyla sobayı sınıfın ortasına yerleştiririm. Öğrencilerin, özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin sobaya yakın oturmasını sağlarım" (E1; E5; E3).*

Bir öğretmen ise sobanın, sınıf içi kazalara sebebiyet verebileceğini, sobayı konumlandırırken bu ihtimali dikkate aldığını belirtmiştir:

*"Oluşabilecek kazaları engellemek amacıyla öğrencileri sobadan olabildiğince uzak tutarım" (K5).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilen görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin ısınma konusundaki ihtiyaçlarını karşılamada ve bu sırada oluşabilecek kazaları önlemede öğretmenlerin gerekli özeni gösterdikleri söylenebilir.

### ***Oturma düzeni***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %42'si (21 kişi), sınıfın fiziksel düzenini sağlamada oturma düzenini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Oturma düzeni konusunda görüşlerini belirten öğretmenlerin büyük bir kısmı U oturma düzenini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, U oturma düzenini, öğrencilerin tahtayı rahat görmelerini sağlıyor olması, öğretmeni merkeze

alması, ders içi verimi artırması gibi nedenlerle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*"Oturma düzeninde, öğretmenin merkezde yer aldığı, eğitsel araçların öğrencilerin yakınında konumlandırıldığı, U düzenini tercih ederim. U düzenini, öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görmelerini sağlıyor olması ve ders verimini artırıyor olması nedeniyle uyguluyorum" (E5; K3; K1).*

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise grup oturma düzenini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Grup oturma düzeninin öğrencilerin kendi yaş gruplarıyla bir arada bulunma, öğrenciler arası iletişime imkân tanıma gibi olanaklar sağladığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*"Sınıfımda grup oturma düzenini tercih ediyorum. Her sınıfın kendi yaş grubuyla ya da seviye grubuyla oturması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle öğrenciler arası iletişimin rahat kurulduğu, dayanışma ve işbirliğinin sağlandığı, her sınıfın kendi yaşlıları ile birlikte oturduğu grup düzenini kullanıyorum" (K1; K5).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oturma düzenini belirlerken, boy sıralaması, öğrenciler arası olumsuz etkileşim gibi farklı unsurları da dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu unsurları ifade eden öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Bütün öğrencilerin tahtayı eşit şekilde görmelerini sağlamak ve kısa boylu öğrencilerin tahtayı görmekte zorlanmalarına engel olmak için oturma düzeninde öğrencilerin boy sıralamasına dikkat ediyorum. Ayrıca öğrencilerin ders esnasında birbirlerini olumsuz etkilememeleri için oturma düzenini belirlerken öğrenciler arası etkileşimi de dikkate alıyorum" (K5; K5).*

Yukarıda ifade edilen görüşlere dayanarak, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenini sağlamada oturma düzenine önem verdikleri, U ve grup oturma düzenlerini sıklıkla tercih ettikleri söylenebilir. U ve grup oturma düzenlerinin öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görmelerini sağladığı, öğrenciler arası iletişime olanak sağladığı ifade edilebilir.



### ***Sınıf panoları***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %32'si (16 kişi) fiziksel düzeni sağlamada sınıf panolarını dikkate almaktadırlar. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öncelikli olarak ifade ettikleri durum, sınıf panolarının konumudur. Öğretmenler sınıf panolarını her öğrencinin görebileceği ve boylarının yetişebileceği yüksekliğe astıklarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf panolarının konumu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

*"Sınıf panolarını her öğrencinin görebileceği bir noktada konumlandırarak, öğrencilerin boylarının yetişebileceği yüksekliğe asıyorum" (E5; E3).*

Çalışmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bazıları ise panoların sınıf içerisinde bulunmasının, öğrenciler için dikkat dağıtıcı olduğunu, bu nedenle panoların sınıf dışı alanlara asılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*"Sınıf panolarının öğrenciler için dikkat dağıtıcı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle panoların öğrencilerin gözleri önünde bulunmaması ve sınıf dışı alanlara asılması gerektiğine inanıyorum" (E3; K1).*

Panolar konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ifade ettikleri bir diğer durum sınıflarındaki pano sayısı ve onları kullanım şekilleridir. Öğretmenler bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri için ayrı ayrı panolar belirlediklerini ve her öğrencinin en az bir etkinliğine panoda yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*"Sınıfımızda bir, iki, üç ve dördüncü sınıflar için ayrı ayrı panolarımız mevcut. Her sınıfın etkinliklerini kendi panolarına asıyorum. Panolara asılacak etkinlikler arasından öğrenciler için en verimli olanları seçmeye ve her öğrencinin en az bir etkinliğine panoda yer vermeye özen gösteriyorum" (E5; K1).*

Elde edilen bulgular ışığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bir kısmının panoları sınıf içerisinde, bir kısmının ise sınıf dışında konumlandırmayı tercih ettikleri; her iki durumda da öğrenciler açısından en verimli olanı seçmeye çalıştıkları

söylenbilir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin panoları verimli şekilde kullandıkları, panolarda bütün öğrencilerin etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir.

### ***Renk-ışık- aydınlatma***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları bir diğer unsur sınıfın ışık, aydınlatma ve renk durumudur. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %20'si (10 kişi), fiziksel düzenlemede sınıfın ışık almasına, yeterince aydınlatılmış olmasına ve duvarlarda kullanılan rengin seçimine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında sınıflar okulun her iki cephesini de gördüğü için genellikle yeterince ışık alırlar. Fakat güneş ışığının yeterli olmadığı durumlarda da sınıfı yeterli düzeyde aydınlatmaya dikkat ediyorum. Daha aydınlık görünmesi için sınıf duvarlarını sarı renge boyatmayı tercih ediyorum" (E5; K5; K3).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak sınıfın fiziksel düzenlemesinde ışık ve rengin öğretmenler için önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tahtayı, öğretmenlerini, kitaplarını daha rahat görebilmeleri; derse yoğunlaşabilmeleri için sınıfın aydınlık olması büyük öneme sahiptir.

### **4.2.2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar**

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerinin bir bölümünün, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın ikinci ana temasını oluşturan bu başlık altında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkate aldıkları, "ödevlendirme", "planlama", "öğrencilerin bireysel özellikleri", "hazır bulunuşluk ve dikkat çekme" gibi durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar incelenecektir.

### ***Ödevlendirme***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 54'ü (27 kişi), öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde, sıklıkla öğrencileri ödevlendirme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu birleştirilmiş sınıflarda derslerin ödevli ve öğretmenli olmak üzere iki şekilde işlenmesiyle ilişkilendiren birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ödevlendirme yaparken nasıl bir yol izlediklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların bir arada eğitim aldığı, tek öğretmenli birleştirilmiş sınıfta çalışıyorum. Öğretim sürecinde öncelikle ödevli sınıfların konularını sırayla kısaca anlatır, akabinde yapmaları gereken çalışmaları belirtir, ders öncesi hazırladığım etkinlik ve testleri öğrencilere dağıtırım. Ödevli sınıflara ödev verirken geçirdiğim sürede ise öğretmenli ders işleyeceğim sınıfın işlenecek konuyu okuyarak ön hazırlık yapmasını sağlarım. Ödevli sınıflar etkinlikleriyle ilgilenmeye başlayınca ben de öğretmenli ders işleyeceğim grupla derse başlarım. Ödevlendirdiğim sınıfların hazırladığım etkinliklerle ilgilenmeleri, öğretmenli derste öğrencilerime rahatlıkla zaman ayırmamı sağlar" (K5; K5; K1).*

Ayrıca çalışmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken 1 ve 2.sınıfları bir grup, 3 ve 4. sınıfları başka bir grup olacak şekilde gruplama yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise ilk ve son dersleri tamamen 1. sınıflara ayırarak, diğer sınıfları ödevlendirdiklerini; ara derslerde ise 2,3 ve 4. sınıflarla ders işlediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bazıının görüşleri şu şekildedir:

*"Derslerde 1. sınıfları 2'lerle; 3. sınıfları da 4'lerle birleştirerek ders işlemeyi tercih ediyorum. 1 ve 2. sınıfları ödevlendirirken 3ve 4. sınıflarla ders işliyorum" (K1).*

*"İlk ve son derslerde genellikle 1. sınıflarla ilgileniyorum. İlk dersi 1. sınıfların okuma çalışmalarına, son dersi de 1. sınıfların matematik derslerine ayırıyorum. Bu sırada ilk ve son derslerde 2,3 ve 4. sınıfları ödevlendiriyorum. Diğer ders saatlerinde ise 2,3 ve 4. sınıflarla ders işliyor, 1. sınıfları ödevlendiriyorum" (K5).*

Öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken ödevlendirme yönteminden faydalandıklarını ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu ödevlerin kontrolleri için de mutlaka zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Öğretim sürecinde, her dersin sonunda ödevli grubun çalışmalarına geri dönüt verebileceğim zamanı mutlaka ayırırım. Ayrıca öğretmenli grupta ders işlediğim esnada da fırsat buldukça ödevli grubun çalışmalarını takip ederim" (K1; E1).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken grup çalışmasına dayanan ödevlendirmeleri tercih etmediklerini, bu durumun öğretmenli ders işleyen öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir:

*"Ödevlendirmelerde bireysel çalışmaları tercih ediyorum. Grup çalışmaları öğrenciler arası iletişim gerektirdiği için bu esnada öğretmenli ders işleyen öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceğini düşünüyorum" (K1).*

Elde edilen bulgular ışığında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken ödevlendirme yöntemini hemen her derste kullandıkları, bu ödevlendirmeler esnasında da öğrencileri kendi belirledikleri sistemler doğrultusunda gruplandırarak, önceden hazırladıkları bireysel etkinlikleri yaptırıldıkları görülmektedir.

### **Planlama**

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin % 44'ü (22 kişi), öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde planlamaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflarda verimliliği artırmak için planlamanın sınıf ve öğrenci sayısına göre yapılması gerektiğini ifade eden öğretmenler, müfredatın yetiştirilmesinin de ancak iyi bir planlamayla mümkün olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda derslerin verimliliğini artırmak amacıyla sınıf ve öğrenci sayısına göre planlama yapmak gerektiğini düşünüyorum. Çünkü*

*iyi bir planlama olmadan birleştirilmiş sınıf müfredatının yetiştirilmesi mümkün olmayacaktır" (E5; K3).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri planlama yaparken nasıl bir yol izlediklerini belirterek; planlamada derste gerçekleştirilecek etkinliklere yer verdiklerini, her sınıfa eşit zaman ayırma, konuları kolaydan zora doğru sıralama, ders sonu öğrenci çalışmaları için vakit ayırma gibi hususlara dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

*"Planlama yaparken her sınıfa eşit zaman ayırmaya dikkat ederim. O gün işleyeceğim derslerde hangi strateji ve teknikleri kullanacağımı, hangi materyallerden faydalanacağımı belirler, öğrenci seviyesine ve çevre koşullarına uygun, uygulanabilirliği yüksek planlar hazırlamaya özen gösteririm. Planlamayı yaparken konuları kolaydan zora doğru sıralarım. Derste yaptıracağım etkinlikleri ders öncesi hazırlar ve ne kadar sürede uygulanacağı planımda belirtirim. Planımda ders sonunda öğrencilerin çalışmalarını kontrol edebilmek için zaman ayırırım" (K1; E5; E5; K1; K1).*

Yukarıda ifade edilen öğretmen görüşleri ışığında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken planlamaya önem verdikleri, planlama yaparken birleştirilmiş sınıfların kendine has durumlarını dikkate aldıkları ifade edilebilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, sınıfların her birine eşit zaman ayırmaları, ders sonunda öğrencilerin çalışmalarını kontrol edebilecekleri zamana planlarında yer vermeleri, planlama çalışmalarını birleştirilmiş sınıfların yapısına uygun ve başarılı biçimde sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir.

### ***Öğrencilerin bireysel özellikleri***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkat ettikleri bir diğer husus öğrencilerin bireysel özellikleridir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %22'si (11 kişi), öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde öğrencilerin bireysel özelliklerine önem verdiklerini, öğrencilerin geldikleri çevrenin şartlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını, ders konularını öğrenci becerilerine uygun şekilde yeniden düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel özelliklerini önemli görüyorum. Bu nedenle öğrencilerin yaşlarına, geldikleri çevrenin fiziksel şartlarına, bireysel farklılıklarına uygun davranıyorum. Ayrıca dersi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde anlatmaya ve konuları anlayabilecekleri şekilde sunmaya özen gösteriyorum. Gerekli gördüğüm durumlarda ders konularında öğrencilerin becerilerine uygun biçimde düzenlemeler yapıyorum" (K5; E5; E5; E5).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetirken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun şekilde ders anlatmakta, konuları öğrencilerin anlayabilecekleri bir şekilde sunmakta, hatta gerekli gördükleri noktalarda konular üzerinde değişiklik yapmaktadırlar. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu hususta gösterdikleri hassasiyetin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetimindeki başarılarını yansıttığı ifade edilebilir.

#### ***Hazırbulunuşluk ve dikkat çekme***

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %18'i (9 kişi) öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde, hazırbulunuşluk ve dikkat çekme durumlarına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının tespitine önem verdiklerini ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, derse başlamadan önce bu amaca yönelik çeşitli sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca işleyecekleri dersi, kullanacakları yöntem ve teknikleri bu hazırbulunuşluk durumuna göre düzenlediklerini ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*"Öğretim sürecinde öncelikli olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını tespit ederim. Bu amaçla derse başlamadan önce öğrencilere çeşitli sorular sorarım. Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına göre işleyeceğim derste düzenlemeler yaparım. Ders esnasında kullanacağım yöntem ve teknikleri de öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına uygun olarak seçerim" (K1; E5; E1).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bazıları ise öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla birtakım uygulamalar gerçekleştirdiklerini, bu

uygulamaların öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu yönde fikir belirten birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden birinin görüşü ise şu şekildedir:

*"Öğrencilerin derslere daha hazırlıklı gelmeleri gerektiğine inanıyorum. Bu nedenle okul sonrası ekstra çalışmalar ve etütlerle öğrencilerin bir sonraki derse daha hazır gelmelerini sağlamaya çalışıyorum. Bu çalışmalar öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını da olumlu yönde etkiliyor" (E5).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, dikkat çekme çalışmalarına da önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ders başlamadan önce ve ders süresince dikkat çekme çalışmalarına yer verdiklerini belirten birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrencilerin derse ilgilerini canlı tutmak gerektiğine inandıklarını vurgulamışlardır. Dikkat çekme amacıyla hikaye okuma, materyal kullanma, soru sorma gibi yöntemler kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin dikkat çekme konusundaki görüşleri şu şekildedir:

*"Ders süresince öğrencilerin dikkatlerini, derse olan ilgilerini canlı tutmak ve bu şekilde dersle iç içe olmalarını sağlamak gerektiğini düşünüyorum. Bu sebeple öğretim sürecinin başında ilk beş dakikayı öğrencilerin dikkatini çekme, onları güdüleme ve motive etme çalışmalarına ayırıyorum. Öğrencilerin dikkatini çekmek için işleyeceğim konuyla bağlantılı olabilecek ya da sadece dikkatlerini çekecek kısa bir hikâye ya da masal okuyorum. İşleyeceğim konuyla ilgili materyallerle sınıfa gelerek, konuya giriş yapabileceğim açık suçlu soruları öğrencilere yöneltiyorum. Böylece öğrencilerin ilgilerini akabinde işleyeceğim konuya yöneltiyorum" (E5; E5; E3; E5).*

#### **4.2.3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları durumlar**

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerinin bir bölümü, sınıf yönetiminde zorlandıkları durumlarla ilgilidir. Araştırmanın üçüncü ana temasını oluşturan bu başlık altında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade ettikleri,

"öğrenciler arası etkileşim", "zaman yönetiminin güçlüğü", "okulların fiziki koşulları" durumları ön plana çıkmaktadır.

### ***Öğrenciler arası etkileşim***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %42'si (21 kişi), ödevli ve öğretmenli ders işleyen öğrenciler arasındaki etkileşimin, sınıf yönetimi konusunda kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenli sınıfla işlenen ders, ödevlendirilen öğrencilerin kendi çalışmalarına adapte olmakta zorlanmalarına ve öğretmenli derse katılmak istemelerine neden olmaktadır. Bazen de ödevli öğrenciler, kendi çalışmalarını bitirerek ders dışı durumlarla ilgilenmektedirler. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda dersler ödevli ve öğretmenli olmak üzere iki şekilde işleniyor. Buna bağlı olarak öğretmenli sınıfla işlenen ders, ödevli sınıftaki öğrencilerin dikkatini dağıtıyor. Ödevli öğrenciler, kendi çalışmalarına adapte olmakta zorlanarak, kendi etkinliklerini bırakıp öğretmenli derse katılmak istiyorlar. Bazen de ödevlerini verilen süreden daha kısa bir sürede tamamlayıp kendi aralarında konuşmaya başlıyorlar. Bu durum sınıfta gürültüye, karışıklığa neden olarak dersin akışını bozuyor" (K5; E3; K1).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ödevli gruptaki bazı öğrencilerin kendilerine verilen ödevi anlamakta zorlandıklarını ve sık sık soru sorma ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda öğretmenler soru soran öğrencilere yardımcı olmak durumunda kaldıklarını, öğretmenli dersin akışının bozulduğunu ve tüm bunların sınıf yönetimi açısından kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Bu yöndeki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Ödevli ders işleyen öğrencilerin verilen görevi yerine getirmekte zorlanmaları ve bu nedenle sık sık soru sorma ihtiyacı duymaları sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca küçük yaş grubundaki öğrenciler, kendilerine verilen ödevi anlamakta ve bireysel çalışmaya adapte olmakta zorlanmaktadırlar. Bu tür durumlar ödevli öğrencilere*



*müdahale etmemi gerektirmekte ve öğretmenli dersin akışını bozmaktadır"*  
(K3; E5).

Çalışmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ödevli ve öğretmenli gruplar arası yaşanan sorunların bir kısmının birinci sınıf öğrencileri ile diğer sınıflar arasında yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinin uzun olduğunu, bu süreçte özellikle ödevli dersler sırasında diğer sınıfları rahatsız edecek, dersin akışını bozacak davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıfların öğretmenli ders saatlerinde yaptıkları okuma çalışmalarına, diğer sınıfların müdahale etmelerinin de sıklıkla yaşanan bir durum olduğunu ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Birinci sınıf öğrencileri, öğretim yılı başından sınıf kurallarına uyum sağlamalarına dek geçen sürede, diğer sınıfların ders akışını bozacak davranışlarda bulunmaktadır. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin okuma çalışmaları sırasında, üst sınıfların sık sık müdahale etmesi de birinci sınıf öğrencileri açısından dikkat dağıtıcı olmaktadır"*  
(K1; K3).

Bu bulgular ışığında, öğrenciler arası etkileşimin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ödevli ve öğretmenli dersleri yönetmekte zorlanmalarına sebep olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ödevli gruptaki öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığı, bireysel çalışma konusunda sorun yaşadıkları, birinci sınıf öğrencilerinin okuma çalışmalarına müdahale ettikleri ve bu durumların sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir.

### ***Zaman yönetiminin güçlüğü***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %28'i (14 kişi), sınıf yönetimi konusunda kendilerini zorlayan durumlardan bir diğerinin zaman yönetimi olduğunu belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, müfredatın yoğun olması, zamanın önemli bölümünün okuma yazma çalışmalarına ayrılması, müdür yetkili olmanın getirdiği iş yükü gibi nedenlerle zaman yönetiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda etkili bir zaman yönetimi sağlamakta zorlanıyorum. Özellikle okuma bilmeyen öğrencilerin, diğer sınıflarla bir*

*arada öğrenim görüyor olması, zamanı etkili kullanmama engel oluyor. Okulda geçen sürenin büyük çoğunluğunu okuma yazma öğretimine ayırmak durumunda kaldığım için birden fazla sınıfın müfredatını yetiştiremiyorum. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra müdür yetkililik faaliyetlerinin de getirdiği iş yükü, zaman yönetimini olumsuz etkilemektedir" (E5; K1; E5).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu zaman sorununun bir sonucu olarak, eğitim-öğretim için ayrılan zamanı genellikle temel derslere ayırmak zorunda kaldıklarını, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler derslerini bu süreçte ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden birinin bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

*"Zamanın yetersiz gelmesi görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler derslerini ihmal etmeme neden olmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim için ayrılan zaman temel derslerin müfredatına ancak yetmektedir" (K3).*

Elde edilen bulgulara dayanarak, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları, bunun en önemli nedeninin de birden fazla müfredatının yetiştirilmesi zorunluluğu olduğu söylenebilir.

### ***Okulların fiziki koşulları***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %20'si (10 kişi), birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki koşullarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflı okulların genellikle kırsal yerleşim birimlerinde bulunuyor olması, ısınma ihtiyaçlarının soba ile sağlanıyor olması ve sobayı öğretmenlerin yakmak zorunda kalmaları öğretmenleri zorlayan durumlar arasındadır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bölgedeki ağır kış şartlarının sık sık okul yolunu kapatması, okul binalarının iyileştirme ihtiyacı gibi durumlar, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okulların fiziki koşulları konusunda ifade ettikleri diğer hususlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*"Okulumuz köy yerleşim biriminde bulunduğu için ısınma soba ile sağlanıyor. Bu nedenle ders öncesi sobayı yakıp, sınıfı temizlememiz gerekiyor. Okulun fiziki şartlarının yetersizliği, kış aylarında karın okul yolunu kapatması, okula ait su borularının donması, bacaların temizliği*

*gibi sorunlar ve tüm bunları eğitim-öğretimle bir arada yürütmek zorunda olmak sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor" (E5; K1; E1).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, okulların genel görüntüsünün yuva sıcaklığı taşıması için, fiziki koşulların iyileştirilmesi gerektiğini, sınıfların daha sade ve geniş olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu düşüncelerini şu cümlelerle belirtmişlerdir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda ilk olarak eğitim-öğretim ortamının fiziki yapısının iyileştirilmesi gerektiği görüşündeyim. Birleştirilmiş sınıflı okullarımızın çoğunun mimarisi ve genel görünümü tek elden çıkmış gibidir. Soğuk birer beton ve tuğla yığıdır. Oysa okulları öğrencilerin koşarak gelecekları bir aile ocağı sıcaklığında düzenlemek faydalı olacaktır. Öncelikli olarak sınıfların daha geniş ve daha sade olacak şekilde yeniden düzenlenmesi ile başlanabilir" (E5; E5; E3).*

Birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki yapısındaki eksiklikleri anlamak için, bu okulların genellikle köy yerleşim biriminde bulunduğunu dikkate almak gerekir. Elde edilen bulgular ışığında, birleştirilmiş sınıflı okullarda ısınmanın soba ile sağlanıyor olmasının, fiziki koşullarla ilgili en önemli sorunu oluşturduğu söylenebilir. Isınma sorununun yanı sıra okulların sularının donuyor olması, bu okulların kış şartlarına dayanıklı alt yapıya sahip olmadıkları anlamına gelebilir. Ayrıca genel temizlik, sobanın yakılması, baca temizliği gibi temel işlerin öğretmen tarafından yapılıyor olması, velilerin bu okullarda çalışan öğretmenlere gerekli desteği vermediği anlamını taşıyor olabilir.

#### **4.2.4. Daha etkili sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerileri**

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların bir bölümü, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda daha etkili bir sınıf yönetimi için getirdikleri önerilerden meydana gelmektedir. Araştırmanın dördüncü ana temasını oluşturan bu başlık altında öğretmenler "öğrenci-öğretmen sayısının dengelenmesi", "sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi", "araç-gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi", "öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi" gibi önerileri getirmişlerdir.

### ***Öğrenci-öğretmen sayısının dengelenmesi***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %32'si (16 kişi) birleştirilmiş sınıflarda daha etkili bir sınıf yönetimi için öğrenci ve öğretmen sayısının dengelenmesini önermişlerdir. Bu dengenin sağlanması için her öğretmenin sorumlu olduğu öğrenci sayısının 15'i geçmemesi gerektiğini ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrenci sayısının 15'ten fazla olduğu okullarda ikinci bir öğretmen görevlendirilerek yeniden denge sağlanabileceğini belirtmişlerdir. İkinci bir öğretmen kadrosu açmanın mümkün olmadığı durumlarda, stajyer öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi alternatif çözümler de üretilebileceğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci ve öğretmen sayısı arasında standart bir denge kurulmalıdır. Genel olarak birleştirilmiş sınıflarda bir öğretmenin sorumlu olacağı öğrenci sayısı en fazla 15 olmalı, 15'den fazla öğrencisi bulunan okullara ikinci bir öğretmen görevlendirilmelidir. İkinci bir öğretmen görevlendirme imkânının bulunmadığı durumlarda, bu okullarda öğretmenlere yardımcı olacak stajyer öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi alternatif çözümler üzerinde çalışılmalıdır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciyle bireysel çalışma imkânı olacaktır" (E3; K5; E5).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, üç ya da dört sınıfın birleştirilerek okutulduğu durumlarda eğitimin veriminin düştüğünü ifade ederek, en fazla iki sınıfın birleştirilerek okutulmasını önermişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, en fazla iki sınıfın birleştirilmesi için her okulda en az iki öğretmenin görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda üç ya da dört sınıfın birleştirilerek okutulması eğitimin verimini düşürmektedir. Bu nedenle öğrenci sayısına bakılmaksızın, birleştirilmiş sınıflı okullara en az iki öğretmen görevlendirilerek yalnızca iki sınıfın birleştirilmesi sağlanmalıdır" (K1).*

Birleştirilmiş sınıflar yapısı itibariyle birden fazla sınıfın aynı anda idaresini gerektiren bir sistemdir. Birden fazla sınıfın yönetiminin getirdiği zorluklarla birlikte sınıftaki öğrenci sayısının da fazla olması, öğretmenler için koşulları zorlaştıran bir

faktör olacaktır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu zorluğa dikkat çekmek amacıyla her öğretmenin sorumlu olduğu öğrenci sayısının 15'i geçmemesini önermiş olabilirler. Şu an yönetmelikte ikinci bir öğretmen kadrosunun açılabilmesi için gerekli sayı 20 öğrencidir.

### ***Sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha etkili sınıf yönetimi için getirdikleri önerilerden bir diğeri, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesidir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %22'si etkili bir sınıf yönetimi için sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi önerisinde bulunmuş, bu amaçla öğretmenlerin sınıflarını olabildiğince samimi ve öğrencilerin eğlenmelerine imkân sağlayacak bir ortama dönüştürmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf içi sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde öğrencilerle teneffüslerde vakit geçirmeyi, oyun, drama gibi etkinlikler düzenlemeyi öneren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*"Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sınıflarının, öğrencilerin rahatlıkla eğlenebilecekleri, ev gibi samimi bir ortam olmasını sağlamaya çalışmalıdırlar. Teneffüslerin birlikte geçirilmesi öğrenci-öğretmen bağınu güçlendirecektir. Ayrıca oyun, drama gibi faaliyetler öğrencilerin ufkunu genişletecek, kaynaşma ortamı sağlayarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini geliştirecektir. Bu durum da sınıf iklimini etkileyerek, daha etkili bir sınıf yönetimi sağlanmasına yardımcı olacaktır." (E5; E5; E5).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sınıf içi sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinde, velilerle olan ilişkileri de önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrencilerin aile ortamları hakkında bilgi sahibi olmayı, öğrenci aileleriyle iletişim içerisinde olmayı, veli ziyaretlerini, okul işlerinde velilerden destek almayı önermişler; bu sayede öğretmenlerin iş yükünün azalacağını ve daha etkili bir sınıf yönetimi sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*"Öğrencilerin aile ortamlarını, çevre şartlarını bilmek ve buna uygun davranmak önemlidir. Bu sebeple veliler ile sürekli iletişim içerisinde olunmalıdır. Velilerle samimi ilişkiler geliştirilmesi, velilerin öğretmene desteğini artıracak ve sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyecektir.*

*Velilerin soba yakma, sınıf temizliği gibi okulla ilgili işlere dâhil edilmesi öğretmenin iş yükünü hafifletecektir" (E3; K1).*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri yukarıda ifade ettikleri önerileri, sınıflarında uygulayarak tecrübe ettikleri durumlardan yola çıkarak sunmuş olabilirler. Öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak geliştirdikleri bu öneriler, denenmiş ve başarıya ulaşmış uygulamalar olabileceği için araştırma açısından değerlidir.

### ***Araç-gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %18'i (9 kişi), daha etkili bir sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıflı okulların araç-gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Birleştirilmiş sınıflı okullardaki ders araç gereçlerinin ve teknolojik donanımın yetersiz olduğunu vurgulayan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, araç gereçlerin öğretim sürecinin verimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı okullardaki teknolojik imkanların da artırılmasını öneren öğretmenler, her sınıfta mutlaka projeksiyon olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu sayede ödevli ve öğretmenli derslerin yönetiminin daha kolay olacağını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ders araç gereçleri yok denecek kadar az durumdadır. Okulun olmazsa olmazlarından sınıf panoları bile yeterli sayının oldukça altındadır. Oysa öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde yönetilebilmesinde sınıf araç gereçleri önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin kullanımına açık araç gereç ve materyaller ne kadar fazla ise, öğretim süreci o kadar verimli olacaktır. Bu nedenle sınıflardaki araç gereç sayısı ve teknolojik imkânlar artırılmalıdır. Her sınıfta projeksiyon olması durumunda, ödevli ders işleyen sınıfların görevleri bu projeksiyon aleti yardımı ile tahtaya yansıtılabilir. Böylece öğretmen zaman kaybetmeden öğretmenli ders işlediği sınıfla ilgilenebilecektir" (E5; K5; E3; E3).*

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının da yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Ders kitaplarının dilinin sadeleştirilerek, içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, bu sayede öğrencilerin bireysel çalışmalarda zorlanmadan ödevli dersleri

yürütebileceklerini belirtmişlerdir. Bu durumun birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini de kolaylaştıracağını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda dili daha yalın, içeriği daha zengin ders kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece ödevli ders işleyen öğrenciler, bireysel çalışmalarda zorlanmayacak, kitaplarındaki etkinliklere daha fazla zaman ayıracak ve öğretmenli ders işleyen öğrencilerin derslerini böylecek davranışlarda bulunmayacaklardır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda işlerinin kolaylaşmasına da katkıda bulunacaktır"* (K1; E5).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri dil bakımından daha anlaşılır, içerik bakımından daha zengin ve öğrencilerin bireysel olarak yapabilecekleri etkinliklerin daha fazla olduğu ders kitaplarına ihtiyaç duymaktadırlar.

#### ***Öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi***

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %16'sı (8 kişi), ders öncesi gerçekleştirdikleri ön hazırlığın, etkili sınıf yönetimi için büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflar için her ders öncesi mutlaka hazırlık yapılması, derste faydalanılacak materyallerin, ödevli grup için yaptırılacak etkinliklerin önceden hazırlanması önerisinde bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*"Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenler, her sınıf için işleyecekleri derslerin konularını, bu derslerde faydalanacakları materyalleri, ödevli derslerde yaptıracakları etkinlikleri ve tüm sınıflar için verecekleri ev ödevlerini önceden hazırlayarak sınıfa gelmelidirler. Böylece öğretmenlerin sınıftaki iş yükü hafifleyecek, zaman kaybı yaşamayacaklardır. Ayrıca öğretmenler meslekleri ile ilgili kendilerini geliştirmeli, alanlarında gerçekleştirilen çalışmaları araştırmalı, okumalıdır"* (E5; K3; E3).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlığı, etkili sınıf yönetimi için öneri olarak sunmalarının, bu hususa önem verdiklerini ve kendilerinin de derse hazırlıklı geldiklerini gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca bu hazırlığın zaman kaybını

önlediğini ifade etmeleri de zaman yönetimi konusundaki hassasiyetlerine işaret ediyor olabilir.





## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri ve sınıf yönetimi konusundaki görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçların bir bölümü, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri ile ilgilidir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterliliklerini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait genel ortalama puanlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait genel ortalamalarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan, fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutlarına ait ortalama puanlarının da oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yani birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetim, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme yeterlilik inançlarının da yüksek olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin alt boyutlardan aldıkları en yüksek ortalama puan sınıf içi ilişkileri düzenleme boyutuna aittir; en düşük ortalama puan zaman yönetimi boyutuna aittir. Bu sonuca dayanarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli gördükleri ve bu hususta sorun yaşadıkları düşünülebilir. Erol (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutları olan sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri konularında “her zaman” yeterli oldukları; zaman yönetimi, plan program ve fiziksel düzen konularında ise “çoğu zaman” yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yapılan analizlerle, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait ortalama puanlarının, cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlarda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının söz konusu değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alma değişkeninin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılığa yol açmaması, söz konusu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenen verimi sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarını etkileyen başka değişkenlerin olabileceğini ifade etmek mümkündür. Elde edilen bulgularla benzer şekilde, Akkaya (2011)'nin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünü birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçların bir bölümü, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgilidir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıklarını ifade ettikleri ilk durum, tahtanın konumunu ile ilgidir. Öğretmenler, tahtayı bütün öğrencilerin görebileceği şekilde konumlandırmakta, bazı durumlarda da tahtanın konumuna uygun oturma düzeni oluşturmaktadırlar. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, tüm öğrencilerin tahtadan eşit şekilde faydalanmasını sağladıkları söylenebilir. Başar (2005)'a göre tahta gibi öğrenim araçları tüm öğrenciler tarafından görülebilmeli, öğretmenin ve kullanılan araçların sesi tüm öğrenciler tarafından işitilebilmelidir. Görme ve işitme sorunu yaşayan öğrenciler tahtaya ve kullanılan araçlara yakın oturtulmalı, uzun boylu öğrenciler arka sıralara yerleştirilmelidir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıkları diğer bir durum ısınmadır. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ısınma çoğunlukla soba ile sağlanmaktadır. Sobanın hazırlanması ve yakılması bazı okullarda öğretmen tarafından sağlanırken, bazılarında ise veliler tarafından gerçekleştirilmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ısının eşit yayılması ve öğrencilerin yeterli ölçüde ısınabilmeleri için sobayı sınıfın merkezine yerleştirmekte ya da oturma düzenini sobaya yakın olacak şekilde düzenlemektedirler. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan bir öğretmenin, sobanın konumunu belirlerken, sınıf içi kazalara sebebiyet verebileceği ihtimalini göz önünde bulundurması da dikkat çekmektedir. Ada'ya (2000) göre sınıftaki ısı ve nemin belirli bir ölçüde olması önemlidir. Genellikle ısının 19°C, 21°C; nemin ise 5° civarında olması fiziksel ve psikolojik olarak istenilen bir durumdur. Aksi hallerde öğrenciler rahatsızlık duyabileceği için sınıf yönetiminin de bu durumdan olumsuz etkilenmesi söz konusu olacaktır. Başar (2005) da ısının aşırı yükselmesinin çeşitli fiziksel rahatsızlıklara ve öğrencilerin ilgilerinin dağılmasına yol açacağını, düşük ısının ise öğrencilerin zihninin ısınmaya yönelmesine ve derse odaklanmalarının güçleşmesine neden olabileceğini ifade etmiştir.

Fiziksel düzeni sağlamada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dikkate aldıkları unsurlardan bir diğeri oturma düzenidir. Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görmesi, ders içi verimi artırması gibi nedenlerle U oturma düzenini tercih etmektedirler. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise öğrencilerin kendi yaş grupları ile bir arada bulunması ve öğrenciler arası iletişime olanak sağlaması gibi nedenlerle grup düzenini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin oturma düzenini belirlerken boy sıralaması, öğrenciler arası olumsuz etkileşim gibi farklı unsurları da dikkate aldıkları ortaya konmuştur. Erdoğan (2007)'a göre ideal oturma düzeni öğrencilerin yaş düzeylerine, derste kullanılacak yöntemlere göre değişiklik gösterebilir. Fakat her türlü oturma düzeni için dikkat edilmesi gereken husus, öğrenciler arası ve öğrenci öğretmen arası etkileşime imkân tanıyan olmasıdır. U oturma düzeni, öğretmen ile öğrenciler arası birebir iletişime ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime uygun yapıdadır. Erden (2005)'e göre de sınıfta sıraların yerleştirilme şekliyle öğrencilerin güdülenmesi, derse katılımları ve birbirleriyle iletişimlerinde arasında ilişki vardır. Sıraların

eğitim-öğretim ortamını destekleyici nitelikte düzenlenmesi için öğretmenlerin birçok unsuru göz önünde bulundurması gerekir.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlamada dikkat aldıkları bir başka unsur, sınıf panolarıdır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, sınıf panolarını bütün öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir yüksekliğe astıklarını belirtirken, her sınıf için ayrı ayrı panolar belirlediklerini ve her öğrencinin en az bir etkinliğine bu panolarda yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bazıları ise, panoların sınıf içerisinde bulunmasının öğrenciler için dikkat dağıtıcı olduğunu ve sınıf dışına asılması gerektiğini vurgulamışlardır. Elde edilen veriler ışığında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, sınıf içerisinde veya sınıf dışarısında konumlandıkları panoları, en verimli şekilde kullanmaya çalıştıkları, panolarda bütün öğrencilerin etkinliklerine yer verdikleri ifade edilebilir. Erden (2005)'e göre sınıf panoları sınıfta gerçekleştirilen öğretimin aynasıdır. Panolara öğretimin amaçlarına uygun etkinliklerin asılması, öğrenciler tarafından yapılan çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin derse olan güdülenmelerini artıracaktır. Bu sebeple fiziksel düzenlemede panoların yerleri seçilirken özen gösterilmeli, içleri dikkatle tasarlanmalıdır. Çınar (2010) da öğretim köşeleri ve sınıf panolarının aynı zamanda birer dekor olarak düşünülerek iç mimariye uyumunun sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf içerisinde öğrencilerin tahtayı, öğretmenlerini ve kitaplarını daha rahat görebilmeleri, derse yoğunlaşabilmeleri için; sınıfın yeterince ışık alması, aydınlık olması ve duvar renginin de buna elverişli olması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, fiziksel düzeni sağlamada dikkate aldıklarını belirttikleri son unsur, sınıfın renk, ışık ve aydınlatmasıdır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, sınıfın ışık almasına, yeterince aydınlatılmış olmasına ve duvarlarda kullanılan rengin seçimine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu unsurlara dikkat ettiklerini belirtmeleri, renk, ışık ve aydınlatmanın fiziksel düzeni sağlamadaki öneminin bilincinde olduklarını gösteriyor denilebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerinin incelendiği bir araştırmada, kullanılan ölçeğin "Sınıf içinde çözülebilir türde olan ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirir" maddesinde öğretmenlerin %75,0'i "her zaman" seçeneğini işaretlemişlerdir (Erol, 2014). Buna dayanarak öğretmenlerin sınıf

içerisindeki ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirmede kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ada (2000)'ya göre de sınıflarda kullanılan renkler öğrenci üzerinde etkiye sahip oldukları için, küçük yaş gruplarının olduğu sınıflarda pembe, büyük yaş gruplarının olduğu sınıflarda ise mavi renklerinin tercih edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerinin bir kısmının öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkat ettikleri durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkat ettiklerini en çok vurguladıkları husus ödevlendirme çalışmaları olmuştur. Bu durumun, birleştirilmiş sınıflarda derslerin ödevli ve öğretmenli olmak üzere iki şekilde işleniyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öncelikle öğrencilere bireysel çalışacakları konuları kısaca anlatıp, ardından ders öncesi hazırladıkları etkinlikleri dağıtarak öğrencileri ödevlendirmektedirler. Bu zaman zarfında ise, öğretmenli ders işleyecek öğrencilerin konuya hazırlık yapmalarını sağlamaktadırlar. Ödevli ve öğretmenli dersleri planlarken bazı öğretmenler, 1 ve 2. sınıfları bir grup, 3 ve 4. sınıfları başka bir grup olacak şekilde gruplama yapmayı tercih ederken; bazı öğretmenler ilk ve son dersleri tamamen 1. sınıflara ayırarak, ara derslerde ise 2,3 ve 4. sınıflarla öğretmenli ders işlemektedirler. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu ödevlerin kontrolleri için de mutlaka zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Köklü (2000)'ye göre birleştirilmiş sınıflarda zamanın önemli bir bölümü öğrencilerin bireysel çalışmaları ile geçer. Buna göre, birleştirilmiş sınıflarda başarı önemli derecede bireysel çalışmalara bağlıdır. Sağ ve Sezer (2012) tarafından gerçekleştirilen, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarına yönelik araştırmada ise, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, ödevli çalışmalarda öğrencileri güdüleme, ödevli dersler için öğrencilerin ilgilerinin kendi çalışmalarına yönelmesini sağlayacak öğretim materyalleri geliştirme konularında mesleki eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetiminde dikkate aldıkları bir diğer husus planlamadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, derslerin

verimini artırmak ve müfredatın yetiştirilmesini sağlamak için iyi bir planlamanın şart olduğu görüşündedirler. Planlamada her sınıfa eşit zaman ayırmaya dikkat eden öğretmenler, derslerde kullanacakları strateji ve tekniklere, faydalanacakları materyallere de planlarında yer vermektedirler. Hazırladıkları planların öğrenci seviyesine ve çevre koşullarına uygun olmasına dikkat eden öğretmenler, uygulanabilirliği yüksek planlar hazırlamaya özen göstermektedirler. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bunların yanı sıra, ders öncesi hazırladıkları etkinliklerin ne kadar sürede uygulanacağına ve bu etkinliklerin kontrol edileceği süreye de planlarında yer vermektedirler. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin %54,7'si öğretim sürecinde planlama yapmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçla benzer şekilde öğretmenler, öğrencileri derse hazırlama ve motive etmede (%41,7) ve derse uygun araç gereç bulmada (%55) aynı şekilde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004).

Öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetiminde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dikkat ettikleri bir başka unsur da öğrencilerin bireysel özellikleridir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetiminde öğrencilerin bireysel özelliklerini, geldikleri çevrenin şartlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate almaktadırlar. Derslerde işleyecekleri konularda öğrencilerin becerilerine uygun şekilde düzeltmeler yapmaya ve öğrencilerin anlayabileceği şekilde sunmaya özen göstermektedirler. Kılbaş (2010), öğrencilerin istediklerinde ve ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine yardımcı olabilecek, kendilerini pozitif yönde destekleyecek bir öğretmene sahip olma hakları olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetiminde hazır bulunuşluk ve dikkat çekme durumlarına önem vermektedirler. Öğretmenler derse başlamadan önce çeşitli sorular sorarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmekte, işleyecekleri derslerde, kullanacakları yöntem ve tekniklerde bu hazır bulunuşluk durumuna göre düzenlemeler yapmaktadırlar. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, dikkat çekme çalışmalarını da önemli görmekte, derse başlamadan önce ve ders esnasında bu çalışmalara sıklıkla yer vermektedirler. Dikkat çekme çalışmalarında hikâye okuma, materyal kullanma ve soru sorma gibi yöntemler kullanmaktadırlar. Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin

incelendiği bir araştırmada öğretmenler, dikkat çekme ve motivasyonu sağlama konusunda yaşadıkları sorunlarda, farklı öğretim yöntemleri kullanarak, güncel olay ve gelişmelerden bahsederek, dikkat çekici ilginç durumlar anlatarak ve farklı ses tonları kullanarak çözüm sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Paliç ve Keleş, 2011).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri analiz edildiğinde bu görüşlerin bir bölümünün sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları durumlarla ilgili olduğu ortaya konmuştur.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları durumlardan ilki öğrenciler arası etkileşimdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre öğretmenli sınıfla işlenen dersler, ödevli öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Ödevli öğrenciler, kendi çalışmalarını bırakıp, öğretmenli derse katılmak istemekte ya da ders dışı durumlarla ilgilenmektedirler. Ayrıca ödevli gruptaki bazı öğrenciler, verilen ödevleri anlamakta zorlanmakta ve sık sık öğretmenlere soru sorma ihtiyacı duymaktadırlar. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin soru soran öğrencilere yardımcı olmak durumunda kalmaları dersin akışını bozmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ödevli ve öğretmenli gruplar arası yaşanan sorunların bir kısmının ise birinci sınıf öğrencileri ile diğer sınıflar arasında yaşandığı görüşündedirler. Buna göre, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri, öğretim ortamına uyum sağlayana dek geçen sürede diğer sınıfların derslerini bölecek davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca birinci sınıfların okuma çalışmalarına, diğer sınıfların müdahale etmeleri de dersin akışını bozan durumlar arasındadır. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler arası etkileşimin, sınıf yönetimini güçleştirdiği söylenebilir. Dursun (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular yukarıda ifade edilen öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmaya göre birleştirilmiş sınıflarda ödevli ders yapan öğrenciler, kendi derslerinden çok öğretmenli derste anlatılan konulara ilgi göstermekte ve kendi derslerine motive olmakta zorlanmaktadırlar. Şahin (2003) tarafından gerçekleştirilen birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada ise, araştırmaya katılan öğretmenlerden biri, farklı düzeyde ve farklı yaşta öğrencilerin bir arada bulunmasının problemlere neden olduğunu, öğretim sürecinde bütünlük oluşturmakta zorlandığını ve öğrencileri için yararlı olamadığı hissi yaşadığını ifade etmiştir. İlter (2015) tarafından gerçekleştirilen, birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin

metaforik alguların incelendiği bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarından biri şu metaforu ifade etmiştir: “Birleştirilmiş sınıf, yerde meyve toplama gibidir, hem meyve toplamak istersin hem de toplanması bir hayli zordur. Bu uygulamada öğretmen öğrencilerine bir şeyler öğretmek istemekte, ancak bu süreç bir hayli zor olmaktadır” (İlter, 2015; s.1460).

Sınıf yönetimi konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları bir diğer durum zaman yönetiminin güçlüğüdür. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik alt boyutlarından en düşük ortalamaya zaman yönetimi boyutunun sahip olması ile öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda zorlandıklarını ifade etmiş olmaları araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda müfredatın yoğun olması, okuma yazma çalışmalarının çok vakit alması, müdür yetkililik görevinin getirdiği iş yükü gibi nedenlerle zaman yönetiminde zorlanmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yaşadıkları zaman sorununun neticesinde, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir bölümünü temel derslere ayırmak durumunda kalmaktadırlar. Bu süreçte görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlik derslerinin zaman zaman ihmal edildiği söylenebilir. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler incelenmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,2'sinin göreve başladıklarında ne yapacaklarını bilme konusunda, %70,8'inin resmi yazışmaların nasıl yapılacağı konusunda, %69,4'ünün idari işlerin nasıl yürütüleceği konusunda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Abay (2006) tarafından gerçekleştirilen, birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelendiği bir araştırmaya göre, birleştirilmiş sınıflarda öğrenci ve sınıf sayısının artması, zaman yönetimi sorununu da artırmaktadır. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesine engel teşkil etmekte ve sonuç olarak öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde zorlandıkları bir başka durum, okulların fiziki koşullarıdır. Isınmanın sobayla sağlandığı bu okullarda, genellikle öğretmenler bu görevi üstlenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durumda, ısınmada sürekliliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla sobayla ilgilenmek durumunda kaldıkları düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği Erzurum İli'nin içinde bulunduğu



ağır kış şartları, sık sık okul yollarının kapanmasına, suların donmasına neden olmaktadır. Buna dayanarak, öğretmenlerin ya da öğrencilerin okula gidiş gelişlerde sıkıntı yaşayacaklarını, derse geç kalabileceklerini öngörmek mümkündür. Bunların yanı sıra, okul temizliği, baka temizliği gibi işleri üstlenmek, bunları eğitim-öğretimle birlikte yürütmek, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini zorlayarak, sınıf yönetimi konusunda güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceledikleri araştırmada, okulların derslik sayılarının ve fiziki şartlarının eğitim-öğretim bakımından yeterliliğinin "kısmen sorun" olarak görülen durumlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Vural ve Sadık (2003), sınıfların sıcak, soğuk ya da rutubetli olmasının, öğretim sürecinin verimini ve öğrenci performansını etkilediğini, bu nedenle ısınmanın klima ve kalorifer ile sağlanmasının olumlu ve istenen bir özellik olabileceğini ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerinin bir bölümü, sınıf yönetimi konusunda dikkate aldıkları hususları ve zorlandıkları durumları göz önünde bulundurarak, daha etkili bir sınıf yönetimi için getirdikleri önerilerle ilgilidir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha etkili bir sınıf yönetimi için sundukları ilk öneri, öğrenci ve öğretmen sayıları arasında dengenin sağlanmasıdır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu dengenin sağlanabilmesi için her öğretmenin sorumlu olduğu öğrenci sayısının 15'i geçmemesi, öğrenci sayısının 15'i geçtiği durumlarda ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda üç ya da dört sınıfın birleştirilerek okutulmasının eğitimin verimini düşürdüğünü ifade eden öğretmenler, en fazla iki sınıfın birleştirilmesi gerektiği görüşündedirler. Bunun sağlanabilmesi için öğrenci sayısına bakılmaksızın her okula en az iki öğretmen görevlendirilmesini öneren birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ikinci bir öğretmen görevlendirmenin mümkün olmadığı durumlarda stajyer öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi alternatif çözümler düşünölebileceği fikrini sunmuşlardır. Şahin (2003)'in birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada elde edilen bulgular, yukarıda ifade edilen öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Şahin tarafından gerçekleştirilen araştırma "Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin olarak neleri değiştirmek istersiniz?" sorusuna öğretmenlerin bir

bölümü "Beş sınıflı tek öğretmenli uygulamaya son verip, en az iki öğretmen atardım." yanıtını vermişlerdir. Şuan mevcut uygulama öğrenci sayısı 20'nin üzerine çıktığı durumlarda ikinci bir öğretmen kadrosunun açılmasına izin vermektedir.

Daha etkili bir sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ileri sürdükleri bir diğer öneri, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesidir. Bu amaçla sınıfların öğrencilerin eğlenmelerine fırsat tanıyacak nitelikte yapılandırılması, sınıf içerisinde samimi bir havanın oluşturulması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinde, öğretmenlerin teneffüslerde öğrencileriyle vakit geçirmelerini, bunun yanı sıra oyun, drama gibi etkinlikler düzenlemelerini önermişlerdir. Ayrıca sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinde velilerle ilişkilerin de önemli bir role sahip olduğunu ifade eden birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu hususta; öğrencilerin aile ortamları konusunda bilgi sahibi olma, velilerle iletişim içerisinde olma, aile ziyaretleri ve okul işlerinde velilerden destek alma önerilerinde bulunmuşlardır. Bu sayede birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin iş yükleri azalarak daha etkili bir sınıf yönetimi sağlayabileceklerdir. Köklü (2000) de dramanın öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma becerilerini, anlama ve yaratıcılık yeteneklerini geliştireceğini ifade etmiştir. Kılbaş (2010), velilerle çalışmanın düzeni sürdürebilmenin bir başka aracı olduğunu ifade etmiştir. Kılbaş (2010)'a göre öğretmenler velilerle iletişim içerisinde bulduklarında öğrenciler, kendileri için gereken rehberliği ve desteği daha rahat elde edebileceklerdir. Böylece sınıf içerisinde daha denetimli olmaları mümkün olacaktır.

Birleştirilmiş sınıflı okulların içinde buldukları sosyoekonomik şartlar dikkate alındığında, bu okulların araç gereç ve teknolojik donanımlarının yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen verilere göre birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, daha etkili bir sınıf yönetimi için okulların araç gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Araç gereçlerin öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, okullardaki teknolojik imkanların artırılması ve her sınıfta mutlaka projeksiyon cihazı bulunması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bu sayede ödevli ve öğretmenli derslerin yönetimini daha rahat gerçekleştirebileceklerdir. Ayrıca öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının da yeniden düzenlenmesini öneren birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, kitapların dilinin sadeleştirilmesi, içeriğinin zenginleştirilmesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin bireysel çalışmalarını kolaylıkla yürütmelerini sağlayacağı gibi sınıf yönetimini de kolaylaştırabilecektir. Yukarıda ifade edilen birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine benzer şekilde, Şahin (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da " Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin olarak neleri değiştirmek isterdiniz?" sorusuna öğretmenlerin bazıları "Araç gereç yönünden daha donanımlı hale getirirdim" yanıtını vermişlerdir. Atalay ve Anagün (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının, öğrenme-öğretme süreçlerinde başarıyı artırma, güdülenmeyi ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, dikkat toplama, etkili zaman yönetimi gibi konularda katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Enayati, Zameni ve Movahedian (2016), birleştirilmiş sınıfların sınıf yönetimi stratejilerinde teknolojinin rolünü inceledikleri araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara dayanarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim teknolojilerinden faydalanmanın öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenci performansını artıma gibi olumlu etkileri nedeniyle sınıf yönetimini kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir.

Daha etkili bir sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sundukları önerilerden sonuncusu, öğretmenlerin ders öncesi gerçekleştirdikleri hazırlık çalışmalarına ilgilidir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, ders öncesi gerçekleştirilen öğretmen ön hazırlığına önem vermektedirler. Bu doğrultuda her ders öncesi mutlaka öğretmenler tarafından hazırlık yapılması, derste faydalanılacak materyallerin ve uygulanacak etkinliklerin önceden hazırlanması gerekmektedir. Bu sayede birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıftaki iş yükü azalacak ve zaman kaybı yaşamayacaklardır. Erdoğan (2007)'a göre öğretmen her şeyden önce sınıf yönetimine kendisini hazırlamalıdır. Bu amaçla da öğretmen fiziksel açıdan dinamik ve enerjik olmalı, psikolojik açıdan da rahat ve dengeli bir yapıda olmalıdır.

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları genel anlamıyla incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinde sınıfın fiziksel düzenlemesine ve öğretimsel süreçlerin yönetimine ilişkin dikkate aldıkları durumlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda gerekli hassasiyete sahip oldukları ve bu durumun da sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek olmasını destekler nitelikte bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra

birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hususunda zorlandıkları bazı durumların mevcut olduğu ve bu durumların öğretmenlerin daha etkili bir sınıf yönetimi için getirdikleri önerilerle nispeten ortadan kaldırılabilir nitelikte olduğu görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade ettikleri öğrenciler arası etkileşimi yönetme ve zaman yönetimi konularında hizmet içi eğitim alma imkânı sağlanabilir.
2. Birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki koşullarına yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
3. Birleştirilmiş sınıflı okulların araç-gereç ve materyal eksikleri giderilebilir.
4. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi konusundaki yasal düzenleme gözden geçirilerek 20 öğrenci sınırı 15 öğrenciye düşürülebilir. Böylece öğrenci sayısının 15'in üzerine çıktığı okullara ikinci bir sınıf öğretmeni kadrosu verilebilir.
5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ödevli derslerde kullanılmak üzere öğrenci etkinlik kitabı hazırlanarak bu okullara dağıtım sağlanabilir.
6. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri daha etkili bir sınıf yönetimi için sınıf içi sosyal ilişkilerini güçlendirmeye ve veliler ile iletişim içerisinde olmaya özen gösterebilirler.
7. Bundan sonraki araştırmalarda birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminin incelenmesinde gözlem yöntemine yer verilerek daha detaylı analiz gerçekleştirilebilir.
8. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri farklı değişkenler açısından yeniden incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 1-8.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. Celal Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s.1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayınları.
- Akbaşı, S. (2010). Öğrenme ve öğretim sürecinin yönetimi. Celal Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s. 61-100). Ankara: Anı yayıncılık
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.277-310). Ankara: Anı yayıncılık
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 6 (21), 82-108.
- Akyol, H. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.243-264). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27.
- Ataman, A. (2004). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.289-310). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2004). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.93-104). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi ana bilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S. (2011) İletişim ve etkileşim. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.125-154). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brunswic, E. ve Valerien, J. (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa*. UNESCO. Paris.
- Ceyhun, İ., Savaş, O. ve Tosun, A. V. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve derslerin planlanması*. Erzurum: Aktif Yayınevi
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çalık, T. (2004). Sınıf yönetimi ve özellikleri. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.1-10). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. Atilla Tazebay (Ed.), *İlköğretim programları ve gelişmeler* içinde (s.27-60). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, K. (2005). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.241-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi. Çavuş Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde (s.151-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirbolat, A. (2004). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.41-66). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dunbar, C. (2004). *Best practices in classroom management*. Michigan: Michigan State University.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Efil, İ. (2004). Zaman yönetimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.129-149). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.155-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Enayati, T., Zamani, F., ve Movahedian, M. (2016). Classroom management strategies of multigrade schools with emphasis on the role of technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2), 165-179.
- Erdem, A. R. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erdem, A. R., Kamacı, S., ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2009). Zaman yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.119-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir ilçeleri örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



- Fosco, A. M., Schleser, R., and Andal, J. (2004). Multiage programming effects on cognitive developmental level and reading achievement in early elementary school children. *Reading Psychology*, 25(1), 1-17.
- Genç, S. Z. (2010). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenin yeterlikleri. Çavuş Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde* (s.31-53). Pegem Akademi.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güçlü, N. (2004). İletişim. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.191-218). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gülünay Sivri, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, N., Çapar, D. ve Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(4), 1450-1468.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, C. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Bileştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 693-706.
- Kılbaş, Ş. (2010). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koçoğlu, A.M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2004). Sınıf organizasyonu. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.150-166). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 266-277.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 369-377.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Seattle, Washington.
- Little, A. W. (2001) Multigrade Teaching: towards an international research and policy agenda, *International Journal of Educational Development* 21, 481-497.
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Paper Prepared for the *UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*.
- Lotan, R. A. (2006). Managing groupwork in the heterogeneous classroom. Evertson, C.M., Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.525-539). London: LEA.
- Martin, N. K., and Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., and Pickering, D. (2006). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. New Jersey: ASCD
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turhan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Miller, B. A. (1989). *The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools*.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness Conference, Netherlands.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.75-96). Ankara: Pegem Akademi

- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.197-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Palavan, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki birleştirilmiş sınıflardaki 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Paliç, G., Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-200.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(2), 491-503.
- Samancı, O. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2005). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.183-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, A.E. (2003). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.

- Şahin, Ç. (2010). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler. Çavuş Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde (s.2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.61-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, A. (2005). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1459-1475.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. Atilla Tazebay (Ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler* içinde (s.60-124). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tertemiz, N. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplin. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.67-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tombul, E. (2005). Sınıfta öğretmen öğrenci iletişimi. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.143-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topses, G. (2004). Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.11-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi Kilis ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tutkun, Ö. F. (2009). Sınıf düzeni. Zeki Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s.237-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, R. A., ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 16-23.
- Yaşar, S. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. Celal Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s.21-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.105-128). Ankara: Nobel Yayıncılık

## **YASAL METİNLER**

- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). *Resmi Gazete*. 28261, 11 Nisan 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik (2014). *Resmi Gazete*. 29026, 10 Haziran 2014.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 1.7.1968 tarih ve 171 sayılı kararı
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararı

## EKLER

### EK 1. GÖRÜŞME FORMU

#### AÇIKLAMA

Değerli Öğretmen Arkadaşlar,  
Aşağıda birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan siz değerli öğretmen arkadaşlarımızın sınıf yönetimi yeterliliklerini tespit etmek amacıyla "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekten elde edilen sonuçlar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Ebru OCAKCI**  
Sınıf Öğretmeni  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
ebrylmz89@gmail.com

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

Kadın       Erkek

2. Kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1 -2 yıl       3 - 4 yıl       5 ve üstü

5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet       Hayır

#### GÖRÜŞME SORULARI

1. Birleştirilmiş sınıflarda sınıfın fiziksel düzenlemesini yaparken nelere dikkat ediyorsunuz? (Isınma, aydınlatma, oturma düzeni, eğitsel araçlar, sınıf panoları ve tahtanın konumu vs)

2. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi planlar ve yönetirken nasıl bir yol izliyorsunuz? (Bir ders süresince neler yaptığınızı kısaca anlatabilirsiniz.)

3. Birleştirilmiş sınıflarda etkili bir zaman yönetimi sizce nasıl sağlanabilir? Zaman yönetiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

4. Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi açısından zorlandığınız durumlar nelerdir?

5. Birleştirilmiş sınıflarda daha etkili sınıf yönetimi için siz neler önerirsiniz?

## EK 2. ÖLÇEK

Değerli Öğretmen Arkadaşlar,

Aşağıda birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan siz değerli öğretmen arkadaşlarımızın sınıf yönetimi yeterliliklerini tespit etmek amacıyla "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekten elde edilen sonuçlar, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz?	Kadın		Erkek	
Kaç yıldır görev yapmaktasınız	1-2 yıl	3-4 yıl	5 ve üstü	
Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim aldınız mı?	Evet		Hayır	

### BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE İLİŞKİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretmenlerin Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışları	Her Zaman	Sık Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Gerekliğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yaparım.					
2. Sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup gerekli düzenlemelerde bulunurum.					
3.Sınıfta yer alan eğitsel araçları en verimli şekilde kullanırım.					
4.Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yaparım.					
5. Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanırım.					
6. Sınıfı, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenlerim.					
7. Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kalabalık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun tepkide bulunurum.					
<b>Öğretmenlerin Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışları</b>					
8. Dersi bir plan dahilinde sistematik bir şekilde yürütürüm.					
9. Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler veririm.					
10. Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklarım.					
11. Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtirim.					
12. Konuya ilişkin etkili sorular sorarım.					
13. Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlarım.					
14. Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yaparım.					
15. Öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alırım.					
16. Sınıfta kurallara uyulmasını sağlarım.					
17. Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluştururum.					
<b>Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışları</b>					
18.Ders süresinde zamanı iyi kullanırım.					
19. Derse hazırlıklı girerim.					
20.Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getiririm.					
21.Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alırım.					
22. Önemsiz konu ve ayrıntılardan kaçınırım.					



Öğretmenlerin Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışları	Her Zaman	Sık Sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
23. Dili etkin kullanırım.					
24. Öğrencileri dinlemeye-anlamaya çalışırım.					
25. Beden dilini etkili kullanırım.					
26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendiririm.					
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.					
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundururum.					
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranırım.					
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
31. Öğrencilere isimleri ile hitap ederim.					
32. Öğrencilere samimi ve içten davranırım.					
33. Öğrenciye iletişime açık olduğumu sezdiririm.					
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluştururum.					
35. İlişkilerde empatik davranırım.					
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanırım.					
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoş görülü ve saygılı olurum.					
38. Gerektiğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlarım.					
<b>Öğretmenlerin Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışları</b>					
39. Kazandırılmak istenen davranışı tanımlarım.					
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklarım.					
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgularım.					
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi veririm.					
43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olurum.					
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranırım.					
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanırım.					
46. İstenmeyen davranışı, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alırım.					
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanırım.					

## EK 3. İZİN

←
+
!
🗑️


Gelen Kutusuna taşı

📧
⌵

Diğer ▾

**ACILI LÜTFEN OKUYUN** Gelen Kutusu x

---



**ebru yilmaz** <ebrylmz89@gmail.com>  
Alıcı: ficetin ▾

27.01.2015 ☆

↩
⌵

Sayın Filiz Çetin Hocam, Öncelikle merhabalar.


Daha önce gönderdiğim maili görmediğinizi tahmin ederek tekrar rahatsız ediyorum.

İsmim Ebru OCAKCI, Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezimde tarafınızca geliştirilen "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" nizi kullanmak istiyorum.

Bu konuda izninizi ve yardımınızı talep ediyorum. Tezimin uygulama iznini alabilmek ve bir ana evvel tezime başlayabilmek için acilen cevabınıza ihtiyacım var.

Şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılarımla...

---



**FILİZ CETİN** <ficetin@gazi.edu.tr>  
Alıcı: bana ▾

28.01.2015 ☆


↩
⌵

Sevgili Ebru ölçeği kullanabilirsin .Gazide maillerle ilgili sıkıntı vardı mail gelmiyordu sanırım ozamana rastladı. Çalışmalarında başarılar diliyorum kolay gelsin.

**FİLİZ ÇETİN**  
----- Orijinal Mesaj -----  
Kimden: "ebru yilmaz" <ebrylmz89@gmail.com>  
Kime: ficetin@gazi.edu.tr  
Gönderilenler: 27 Ocak Salı 2015 22:47:20  
Konu: ACILI LÜTFEN OKUYUN

...

---



**ebru yilmaz** <ebrylmz89@gmail.com>  
Alıcı: FILİZ ▾

4.02.2015 ☆

↩
⌵

Sayın hocam, çok teşekkür ederim. Ölçeğin analizi aşamasında yardımınıza başvurabilir miyim?

28 Ocak 2015 18:46 tarihinde FILİZ ÇETİN <ficetin@gazi.edu.tr> yazdı:

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel bilgiler:**

Adı Soyadı: Ebru OCAKCI

Doğum Yeri: Konya

### **Eğitim Durumu:**

Lisans: Selçuk Üniversitesi

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği

Dil: İngilizce

### **İş deneyimi:**

2011-2017 : Milli Eğitim Bakanlığı / Sınıf Öğretmeni

2017- : Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / Araştırma Görevlisi

### **İletişim:**

[ebru.ocakci@atauni.edu.tr](mailto:ebru.ocakci@atauni.edu.tr)