

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNİN İNCELENMESİ**

Gamze ATASEVER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN

2012

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN
İNCELENMESİ

(The Study Of The Teaching Of Turkish Lesson in Joint Primary Schools)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze ATASEVER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN

ERZURUM
Haziran, 2012

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Semra Şen danıŐmanlıĐında, Gamze Atasever tarafından hazırlanan “Birleştirilmiş Sınıflarda Tũrkçe Őđretiminin İncelenmesi” başlıklı çalışma 05/10/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jũrimiz tarafından İlkŕđretim Anabilim Dalı’nda Yũksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiŐtir.

Jũri Őyesi : Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU

İmza: 

Jũri Őyesi : Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN

İmza: 

Jũri Őyesi : Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŐİMŐEK

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen ŕđretim ũyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitũ Mũdũrũ

TEZ ETİK BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretimi” 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.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

05/10/2012


İmza

Gamze ATASEVER

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN İNCELENMESİ

Gamze ATASEVER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN

2012, 102 Sayfa

Bu çalışmada, Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında işlenen Türkçe dersi ele alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın I. bölümünde; problem, Türkçe kavramı, Türkçenin tanımı ve Türkiye'deki tarihi gelişimi, Türkçe ünitelerinin uygulanmasıyla ilgili esaslar, birleştirilmiş sınıf kavramı, uygulanma nedenleri, oluşturma biçimleri, uygulamanın faydaları ve zararları ele alınmıştır.

II. bölümde; araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, veri toplama teknikleri ve tanımlar ele alınmıştır.

III. bölümde ise; etkinliklerin planlanması, yapılan çalışmalar, sınıf yönetimi, yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş sınıf, Türkçe. Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

MASTER THESIS

**THE STUDY OF THE TEACHING OF TURKISH LESSON IN JOINT
PRIMARY SCHOOLS**

Gamze ATASEVER

Survior: Assistant Professor Dr. Semra ŞEN

2012, 102 Pages

This study has focused on joint primary schools and the Turkish lesson given in these schools.

In the first chapter, problem, the concept the definition, and the historical development of Turkish, the principles of the application of the units of Turkish lesson, the concept of joint classes, the reasons of application, the way they are formed, and the advantages and disadvantages of these classes were examined.

In these cond chapter, the purpose,importance, limitations and data collection techniques, and definitions have been given.

In the third chapter, the planning of the activities, the studies, classroom management, methods and techniques, materials and data evaluation studies were given.

Keywords: Joint class, Turkish, Turkish Lesson

ÖN SÖZ

Türkiye’de zorunlu eğitimin ilk kademesi ilkokullarda gerçekleştirilmektedir. Yeterli sayıda öğrenciye sahip olmayan yerleşim birimlerinde eğitim birleştirilmiş sınıflarda yapılmaktadır.. Her köye sekiz yıllığa göre okul yapmak, İlköğretim birinci kademe için her sınıfa, ikinci kademe için her branşa öğretmen atamak hem çok masraflı hem de gereksiz olmaktadır. Bu yüzden küçük yerleşim birimlerine, öğrenci sayısına göre bir veya birkaç derslikli okullar yapılmakta ve bir veya birkaç öğretmen atanmak suretiyle birinci kademede sınıflar birleştirilerek bir öğretmenin yönetiminde eğitim öğretim yapılmaktadır.

Bu çalışmada, Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe dersi için belirlenen genel ve özel amaçların gerçekleşebilmesi, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgi ve isteklerinin artarak dersi sevmeleri ve öğrenmelerin verimli olması için yapılacak etkinlikler, yani, derslerin planlanması, sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği, öğrencilerin yapacakları kendi kendilerine çalışmaları, kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, araç ve materyaller, ölçme değerlendirme etkinlikleri ele alınmıştır.

Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflar ve Türkçe eğitim-öğretimi üzerine daha önce yapılan çalışmalardan, makale ve eserlerden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada her konuda bana yardımcı olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Semra ŞEN’e ve eşim Özkan Öz’e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
1.5. Tanımlar	2

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1. Birleştirilmiş Sınıf Nedir?	4
2.2. Neden Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapılır?	5
2.3. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri.....	8
2.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamanın Faydaları	9
2.5. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Olumsuz Yönleri.....	11
2.6. Türkçe Öğretimi	14
2.7. Türkçe Öğretiminin Önemi	15
2.8. 2005 Tarihli Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzuna Göre Ana Dili	
Eğitiminin Öğrenme Alanları	16
2.8.1. Dinleme	16

2.8.2. Konuşma	16
2.8.3. Okuma	17
2.8.4. Yazma	17
2.8.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	17
2.9. Türkçe Öğretiminin Faydaları.....	18
2.10. Türkçe Öğretiminde Uygulanacak İlkeler.....	18
2.11. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinde Öğretme-Öğrenme Teknikleri	19
2.11.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin Planlanması	19
2.11.1.1. Eğitim-öğretimde plan ve gerekliliği	19
2.11.1.2. Eğitim-öğretimde planın yararları.....	21
2.11.1.3. Planlama yapılırken dikkat edilecek hususlar	21
2.11.1.4. Türkçe dersinin planlanması	22
2.11.1.5. Plan çeşitleri	24
2.11.1.5.1. Ünitelendirilmiş yıllık plan	24
2.11.1.5.2. Ders planı	27
2.11.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin İşlenmesi ve Yapılacak	
Çalışmalar	29
2.11.2.1. Seviye grupları oluşturma	29
2.11.2.2. Sınıf çalışması	30
2.11.2.3. Bireysel çalışma	30
2.11.2.4. Küme çalışmaları	31
2.11.2.4.1. Küme çalışmalarının yararları.....	32
2.11.2.4.2. Küme çalışmalarının sınırlılıkları	33
2.11.2.4.3. Uygulamada dikkat edilecek hususlar.....	33
2.11.2.5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli ve ödevli dersler	33
2.11.2.5.1. Öğretmenli dersler.....	34
2.11.2.5.2. Ödevli dersler	35
2.11.2.6. Öğrencilerin kendi kendine çalışmaları	35
2.11.2.7. Türkçe dersi için kendi kendine çalışma ödevleri.....	36
2.11.2.8. Kendi kendine çalışmaların planlanması	38
2.11.2.9. Kendi kendine çalışma ödevlerinin amaçları	38
2.11.2.10. Kendi kendine çalışma ödevlerinin nitelikleri	39

2.11.2.11. Birleştirilmiş sınıflarda yapılacak kendi kendine çalışmalar	40
2.11.2.11.1. Sesli çalışmalar	40
2.11.2.11.2. Sessiz çalışmalar	41
2.11.2.12. Ödevli saatlerde kendi kendine çalışma etkinlikleri	42
2.11.2.13. Kendi kendine çalışma için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar	43
2.11.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersi İçin Öğretim Yöntemleri	44
2.11.3.1.Yöntem seçiminde dikkat edilecek hususlar	44
2.11.3.2.Anlatım yöntemi	45
2.11.3.3.Tartışma yöntemi	46
2.11.3.4.Gösteri	47
2.11.3.5.Gözlem ve inceleme	47
2.11.3.6. Rol yapma	48
2.11.3.7. Oyunlar	49
2.11.3.8.Özetleme	49
2.11.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersi İçin Öğretim Teknikleri.....	50
2.11.4.1. Beyin fırtınası.....	50
2.11.4.2. Soru-cevap	50
2.11.4.3. Drama.....	51
2.11.4.4. Kavram haritaları	52
2.11.5. Öğretme Stratejileri ve Öğrenme Yaklaşımları	54
2.11.5.1. Öğretme stratejileri	54
2.11.5.1.1. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi	54
2.11.5.1.2. Buluş (keşfetme) yoluyla öğretme stratejisi	55
2.11.5.1.3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi	56
2.11.5.2. Öğrenme yaklaşımları	56
2.11.5.2.1. Tam öğrenme yaklaşımı.....	56
2.11.5.2.2. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı	58
2.11.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersi İçin Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri	59
2.11.6.1. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel araçlar	61
2.11.6.1.1. Kitaplar	61
2.11.6.1.2. Yazı tahtaları	61

2.11.6.1.3. Projektörler	62
2.11.6.1.4. Bilgisayar	62
2.11.6.2. Türkçe öğretiminde kullanılan işitsel araçlar	63
2.11.6.2.1. Radyo	63
2.11.6.2.2. Teyp, ses bantları ve kasetçalar	63
2.11.6.3. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel-ışitsel araçlar	63
2.11.6.3.1. Film makinesi ve hareketli filmler	64
2.11.6.3.2. TV ve video	64
2.11.6.3.3. Etkileşimli video	64
2.11.7. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinde Ölçme-Değerlendirme Teknikleri	65
2.11.7.1. Ölçme ve değerlendirme kavramları	65
2.11.7.2. Ölçme değerlendirmenin önemi	65
2.11.7.3. Türkçe dersinde ölçme - değerlendirme	66
2.11.7.4. İyi bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikler	68
2.11.7.4.1. Güvenilirlik	68
2.11.7.4.2. Geçerlilik	69
2.11.7.4.3. Kullanışlılık	69
2.11.7.5. Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersi için ölçme teknikleri	70
2.11.7.6. Değerlendirme çeşitleri	78
2.11.7.6.1. Yapılış biçimine göre	78
2.11.7.6.2. Karşılaştırma (kıyaslama) amacıyla yapılan değerlendirme	78
2.11.7.6.3. Belli amaçlar için yapılan değerlendirme	79
2.11.7.7. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve not verme	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Evren ve Örneklem	82
3.3. Veri Toplama Araçları	82

3.4. Verilerin Analizi.....	82
-----------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	83
4.1. Bulgular.....	83
4.1.1. Birleştirilmiş Sınıf İle İlgili Sorular İçin Elde Edilen Bulgular	83
4.1.1.1. “Birleştirilmiş sınıf nedir?” sorusu için elde edilen bulgular.....	83
4.1.1.2. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasına neden ihtiyaç duyulur?” sorusu için elde edilen bulgular	83
4.1.1.3. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları nelerdir?” sorusu için elde edilen bulgular	85
4.1.1.4. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu için elde edilen bulgular	87
4.1.2. Türkçe Öğretimi İle İlgili Sorular İçin Elde Edilen Bulgular	90
4.1.2.1. “Türkçe öğretiminin önemi nedir?” sorusu için elde edilen bulgular	90
4.2. Yorum	91

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Sonuç.....	93
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA	98
ÖZ GEÇMİŞ.....	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri	9
Tablo 2.2. Ünitelendirilmiş Yıllık Plan.....	26

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Örümcek Harita.....	53
Şekil 2.2. Balık Kılçığı Haritası	53

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

bs.	: Baskı
C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
Nu	: Numara
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
T.D.	: Tebliğler Dergisi
VEA	: Virginia Education Asocation
AEL	: Appalachia Educational Laboratory

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen sosyal hayat; doğru ve hızlı düşünüp değerlendiren, doğru anlayan ve anlatan üretici insanların yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da ancak verimli ve etkin bir anadili öğretimiyle gerçekleşebilir.

Öğrencilerin sosyal ve kültürel imkânlardan en üst düzeyde yararlanabilmesi, dünyaya bakış açısını genişletebilmesini, kendini yarınki yaşama hazırlayabilmesi, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı en iyi biçimde anlayıp anlatabilmesi, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi, onların anadili beceri alanlarındaki yeterliliği ile mümkün olabilir.

Türkçe öğretiminin, “Türkçenin inceliklerinin, güzelliklerinin, zenginliklerinin sezdirilmesi ve öğrencilerin güçlü bir ana dili bilinci ve sevgisi kazanmalarının sağlanması” olarak özetlenecek temel işlev ve amacına ulaşmada bazı problemler yaşanmaktadır.

Bu problemlerden birkaçını; birleştirilmiş sınıflardaki derslik, öğretmen, araç-gereç ve imkânların azlığı oluşturur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile 5+3 şeklinde yapılan ilköğretim okullarının ilk beş yılında (1. kademedeki) sınıfların birleştirilmesi şeklinde uygulanan *birleştirilmiş sınıf* kavramı, uygulanma biçimleri uygulanma nedenleri, faydalı ve zararlı yönleri ile Türkçe kavramları ele alındıktan sonra Türkçe dersinin öğretilmesi ele alınmıştır.

Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım, yazım ve dilbilgisi kurallarının temel hedefi, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup

düşündüklerinin ve öğrendiklerinin doğru, maksada uygun olarak sözle ve yazıyla anlatabilme yeteneklerini geliştirmektedir. Bu nedenle Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılması, tam ve verimli olarak öğrenilmesi, öğrenilenlerin davranışa dönüşebilmesi için birleştirilmiş sınıf öğretmenin yapacağı etkinliklerin ele alınması amaçlanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflar ve Türkçe öğretimi ile ilgili birçok çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde birleştirilmiş sınıflardaki Türkçe öğretiminin etkili, verimli ve kalıcı olması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe Eğitim Programındaki genel amaçlara bakıldığında, bu dersin birinci derecede fonksiyonunun dil edinimi ve gelişimini sağlamak olduğu kabul edilir. Türkçe öğretimi, yetişmekte olan kuşaklara etkin dinleme; etkili ve canlı konuşma; eleştirel ve hızlı okuma; okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru anlama; güzel yazma gibi beceriler kazandıran bir alandır.

Bu çalışma birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersiyle ilgili konuların tam olarak öğrenilebilmesi, öğrenilen konuların davranışa dönüşebilmesi, olumlu beceri ve alışkanlıklar kazanılması, öğrenmelerin kalıcı ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için yapılması gereken etkinliklerin neler olduğu ya da neler olabileceğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Ayrıca konuyla ilgili daha sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma birleştirilmiş sınıflarda okutulan Türkçe dersinin öğretimi ile sınırlandırılmıştır.
- İlköğretimin I. kademesi ile sınırlıdır.
- 2011-2012 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Toplanan veriler ve ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Birleştirilmiş Sınıf: Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek

suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesidir (Kocaoluk,1997).

Öğrenme:Birey ile çevresi arasındaki kalıcı etkileşimle oluşan, kalıcı izli yaşantı ürünlerinin, bireyde oluşan davranış değişimidir (Köstüklü, 2001).

Plan: Plan, bir faaliyetin gerçekleştirilmesi için önceden tasarlanmış hareket tarzıdır (Dikmen, 1997).

Planlama: Bir sorun hakkında karara varabilmek, muhtemel güçlükleri önceden görebilmek ve onları bertaraf etmek gayesiyle ileriye yönelik sistemli çalışma tekniğidir (Dikmen,1997).

Bireysel Çalışma: Öğrencinin herhangi bir konuda, bir işte tek taşına gösterdiği çaba, yaptığı çalışmadır (Köklü, 2000).

Ödevli Dersler: Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin daha az aktif olarak öğrencilerle ilgilendiği derslerdir (Köklü, 2000).

Sınıf Yönetimi: İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 1999).

Strateji: Hedeflere ulaşmayı sağlayan ve yöntemin seçimine yön veren genel bir yaklaşımdır (Bilen, 1993).

Ölçme: Varlıkların, olayların veya olguların herhangi bir niteliğini gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmek olarak tanımlanabilir (Şaban, 2000).

Değerlendirme: Bir durum hakkında nesnel koşullara bağlı olarak yapılan ölçümleri, bir ölçütle karşılaştırarak, yargıda bulunmadır (Köklü, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak ilgili literatürde birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğretimi üzerine bilgiler yer almaktadır.

2.1. Birleştirilmiş Sınıf Nedir?

1968 yılı İlköğretim Programına göre birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf denir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1988).

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak bir öğretime, "Birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denir (Binbaşoğlu, 1999).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye’de daha çok kırsal kesimlerde görülmektedir. Öğrenci sayısının azlığı, yerleşim yerinin merkezi bölgelere uzak olması, ulaşım koşullarının eksikliği, öğretmen sayısının azlığı ve ekonomik durumun yeterli olmaması gibi nedenlerden dolayı kırsal bölgelerde birleştirilmiş sınıflara daha çok rastlanılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar sorunu yalnız Türkiye’de değil, dünyanın pek çok ülkesinde vardır. 1951 yılında köy okullarını incelemek ve çözüm önerileri bulmak amacıyla çağrılan K.V.Wofford çalışmaları sonunda sunduğu raporda "sınıf sistemi" yerine "grup sistemi" ni önermiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. 3. sınıfları bir 4. 5. 6. sınıfları da ayrı bir grup altında birleştirerek, her grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır (Binbaşoğlu, 1999).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler birbirleriyle etkileşim içerisindeyler. Farklı gelişim ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrenciler aynı ortamda, düzeylerine uygun öğretme-öğrenme yaşantıları geçirmektedir.

"Birleştirilmiş sınıf" uygulaması farklı gelişim ve seviyedeki öğrencilerle

birlikte etkileşim sağlayarak öğretimin gerçekleştirildiği uygulamalar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Batı eğitim uygulamaları içerisinde eğitsel faydası düşünülerek ve derslik, öğretmen, öğrenci yetersizliği gibi olumsuz şartlara dayalı olmaksızın uygulanan bir öğretim tekniği olarak uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Bu uygulamalarda, farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler, ön şart öğrenmeler gerektirmeyen kimi derslerde, birlikte etkileşime dayalı öğretim uygulamalarına tabi tutulabilmektedirler. Bu süreçte ileri sınıflardaki öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimi, onlara rehberliği sağlanabilmektedir. Dolayısı ile, öğretimin gereği, farklı gelişim ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrencilerle aynı ortamda, düzeylerine uygun öğrenme öğretme yaşantılarının gerçekleştirildiği bir öğretim olarak tanımlamak daha uygun olacaktır (Taşdemir, 2000).

2.2. Neden Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapılır?

Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. AB ülkelerinin hemen hepsinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır (<http://www.ogretmenlik.com/birles.htm>).

Birleştirilmiş sınıflar nüfusun az olduğu, engebeli ve dağlık kesimlerde bulunan yerleşim yerlerinde görülmektedir. Bu yerleşim yerlerinin her birine ilköğretim okulu yapmak hem ekonomik açıdan büyük zorluk, hem de öğrenci sayısının az olmasından dolayı gereksizdir. Ayrıca bu tür öğrenci sayısının az olduğu yerlere gereğinden fazla öğretmen görevlendirilmesi öğretmen kaynağının verimli olarak kullanılamamasına yol açmaktadır.

35-40 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş derslikli okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek yerine tek derslikli bir okul yaparak tek öğretmen görevlendirmek, öğrenci sayısının 60-70 olduğu bir köyde ise iki derslikli okul yaparak iki öğretmen görevlendirmek daha ekonomiktir (Köksal, 2009).

Küçük yerleşim birimlerinde çok derslikli okul binalarının yapılması ve her sınıf için bir öğretmen görevlendirilmesi ekonomik bir uygulama olarak görülmemektedir. Bu düşünce bu tür yerleşim birimleri maliyeti daha az olan bir-iki derslikli okul binaları ve birleştirilmiş sınıflı uygulamasını öngörmüştür (Taşdemir, 2000).

Ekonomik nedenlerin yanı sıra kırsal bölgelerde yerleşim yerlerinin dağınık olması ve nüfus azlığı gibi coğrafik ve demografik nedenler de birleştirilmiş sınıfların var olma sebeplerindedir. Ayrıca yakın zamanda uygulamaya geçirilen "taşımali eğitim" yerine öğrenci azlığından kapanan köy okullarının açılması birleştirilmiş sınıfları gündeme getirmektedir (Erdem, 2004).

Köyden kente doğru yaşanan göçlerin etkisiyle de köy nüfusu giderek azalmakta ve böylece öğrenci sayısı da düşmektedir. Devlet bazı yerleşim birimlerinin eğitim problemini çözmek için bölge okulları açmaya çalışırken, çoğu durumlarda eğitimi mahallinde gerçekleştirmek amacıyla birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmektedir. Günümüzde ise nüfus yoğunluğunun daha da azalması sonucu birleştirilmiş sınıflarla bile eğitimin yürütülmesine yetecek sayıda öğrenci olmayan yerleşim birimlerindeki öğrencilerin Taşımali sistem uygulaması yoluyla belirli merkezlerdeki okullara gününbirlik taşınmasına dayalı öğretime geçilmiştir (Taşdemir, 2000).

Türkiye’de ilköğretimin sekiz yıllık olması, fakat bazı yerleşim yerlerinde bunun için gerekli alt yapının olmayışı ve nüfusunun az olması nedeni ile bu tür yerleşim yerlerine sekiz yıllık okul yapılması da gereksizdir. Bu tür yerlerdeki ikinci kademe (6. 7. 8. sınıflar) öğrencileri de taşımali olarak çevrede bulunan okullara gönderilmekte ya da bölgede bulunan yatılı ilköğretim okullarında yatılı kalarak öğrenimlerine devam etmektedirler.

Ayrıca köylere atanan öğretmenlerin buldukları yerden memnun kalmamaları ya da çeşitli özür nedenleriyle (eş durumu, sağlık durumu, öğrenim durumu vb.) farklı yerlere atamalarının yapılması nedeni ile bu tür yerlerde öğretmen sürekliliği sağlanamamaktadır. Bunun sonucunda da birleştirilmiş sınıf uygulamasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sık sık öğretmen değiştirmesi de eğitim-öğretim sürecinin verimsiz geçmesine neden olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar oluşturulurken öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve derslik durumu göz önünde bulundurulmaktadır. Buna bağlı olarak değişik şekillerde sınıflar oluşturulmaktadır. Öğrenci sayısı fazlaştığında norm kadroda çoğalmakta ve buna göre de öğretmen ihtiyacı artmaktadır.

Derslik sayısının az olması birden çok sınıfın birleştirilmesine sebep olduğu için, birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler arasında gösterilmektedir. Bu şekilde

oluşturulmuş birleştirilmiş sınıfların sayısı ülkemizde oldukça az sayıdadır. Bu durumdaki okulların problemi, genellikle başka okullara tasıma yapılarak çözülmektedir. Köksal'a (2005) göre, derslik sayısının az olmasından kaynaklanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanana göre daha azdır.

Yeni eğitim fakültelerinin açılması ve öğretmenlik programlarına talebin artmasıyla birlikte, 2000'li yılların başından itibaren mezun olan öğretmen sayısı çok fazla artmıştır ve hızla artmaya devam etmektedir. Ülke genelinde var olan öğretmen ihtiyacının çok daha üstünde, mezun olan öğretmen bulunmaktadır. 2007 yılında mezun olan sınıf öğretmeni sayısı 15.231' dir. "<http://www.memurlar.net/haber/96430> 10.05.2009). 2007 yılında atanan toplam sınıf öğretmeni sayısı ise 9.742'dir. (http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207 10.05.2009). Bu yüzden birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler arasında öğretmen yetersizliğinin gösterilmesi doğruyu yansıtmamaktadır. Ayrıca, MEB tarafından yapılan atamalar artık nokta ataması olduğu için açık olan okullar doğrudan sistem tarafından görüntülenmektedir. Merkezi okullarda, özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacı olmadığından, daha çok köy okullarına atamalar yapılmaktadır.

Türkiye'de MEB 2005-2006 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; 16.069 ilköğretim okulunda 561.795 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim görmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye'nin bütün illerinde uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamındaki öğrencilerden 214,398'i iki, 167,053'u üç, 16,035'i de dört sınıf bir arada öğrenim görmektedir. Beş sınıf bir arada öğrenim gören öğrenci sayısı ise 164 bin 309'a ulaşmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısı 26,470'dir. Türkiye'de ilköğretim okullarının % 47'si birleştirilmiş sınıf içeren okullardır. İlköğretim kademesinde görev yapan toplam 368,091 öğretmenden 26,470'i birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır (yaklaşık %7'si) (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=2>).

Bu değerler göz önüne alındığında Türkiye' de birleştirilmiş sınıf uygulamasının oldukça yaygın olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen nedenler, birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasının bazı sosyal ve ekonomik gereksinimlerden kaynaklandığını göstermektedir. Yıldız'ın (2005) aktarımıyla, Little (2001), birleştirilmiş sınıf uygulamasının diğer sebeplerini şöyle

göstermektedir:

- Okula kayıt yaptıran öğrencilerin seviyeleri farklı sınıflara aittir. İşte bu tür sınıfları bünyesinde barındıran okullarda da bir çeşit birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Yani, farklı düzeydeki öğrencilerden oluşturulmuş bir sınıf grubundan oluşturulan birleştirilmiş sınıf.

- Bazı okullarda pedagojik nedenlerden dolayı öğretmenler, sınıfların tekli eğitimden daha çok birleştirilmiş sınıf olmasını tercih ederler.

Belirtilen bu seçenekler göstermektedir ki, birleştirilmiş sınıf uygulaması çoğunlukla gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkmakla beraber, pedagojik nedenlerden dolayı bir tercih olarak da uygulanmaktadır.

2.3. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Birleştirilmiş sınıflar öğretmen ve öğrenci sayılarına göre birleştirilir. İlköğretim birinci kademe 1. 2. ve 3. sınıflar A grubunu, 4. ve 5. sınıflar ise B grubunu oluşturmaktadır.

Tek Öğretmenli Okullarda; A ve B grupları birlikte okutulur. Eğitim-öğretim açısından en verimsiz birleştirme seklidir. Sınıf sayısı fazla olduğu için, belirlenen kazanımlara, her ders için ulaşmak çok zordur. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri bu sınıflarda diğer dersler gibi ödevli işlenmektedir.

İki Öğretmenli Okullarda; A grubunu bir öğretmen, B grubunu bir öğretmen okutur. Ancak, sınıf sayılarında bazen dengesizlikler olabilmektedir. Bu durumlarda dengeyi sağlamak için 3.sınıf öğrencileri B grubu ile birlikte ders alabilir. Öğretmen onlar için 3.sınıf planlarını uygular. Diğerine göre daha tecrübeli olan öğretmen A grubunu alır.

Üç Öğretmenli Okullarda; A grubu 1. sınıf öğrencilerini bir öğretmen, 2. ve 3. sınıf Öğrencilerini bir öğretmen, B grubu öğrencilerini ise bir öğretmen okutur. Birinci sınıfların müstakil olarak okutulması üç öğretmenli okulların avantajıdır. Bazen üç öğretmen olmasına karşın okulda iki derslik bulunmaktadır. Bu durumlarda birinci sınıflar tam gün, diğer gruplardan birisi sabahçı birisi de öğleci olarak eğitim verilir.

Dört Öğretmenli Okullarda; 1. 4. ve 5. sınıf öğrencilerini bir öğretmen, 2. ve 3. sınıf Öğrencilerini bir öğretmen alır. 2. ve 3. sınıfların mevcudu çok fazla olursa, 4. ve 5. sınıflar birleştirilir (MEB, 2005b).

Tablo 2.1.

Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1					
2	2					
2*	2					
3	3					
4	4					
4**	4					

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

** 2. ve 3. yıl öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2. ve 3. yıl öğrencileri bağımsız, 4. ve 5. yıl öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur (MEB, 2005b).

2.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları

Uygun çalışma koşullarının sağlandığı düşünülürse, “Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması”nın bazı avantajları şu şekilde özetlenebilir:

- Birden çok sınıfın birleşmesiyle oluşan sınıflarda, farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunması onlara birbirleriyle etkileşme, yardımlaşma ve birbirinden öğrenme imkânı sağlar.

- Her köye beş dershaneli okul yapmak yerine, köyün nüfus durumuna göre bir ya da iki derslikli okul yapılması, hem okulsuz olan köyleri okula kavuşturma imkânı sağlar hem de ekonomik açıdan uygundur.

- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarıyla geçer. Öğrenciler bu tür çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkânına sahip olurlar.

- Rekabetçi bir ortam yerine dayanışma ve işbirliği gerektiren bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin iyi yürütülmesi durumunda öğrencileri yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre bir öğretim ortamı hazırlama imkânı olabilmektedir.

- Taşınmalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okullarına alternatif durumdadır. Bu sistemlerden kaynaklanan sorunlar (güvenlik, aile sevgisi eksikliği gibi) için çözümdür

(Erdem, 2004; Köklü, 2000; Koksall, 2005).

Milburn (1981), birleştirilmiş sınıflarda okuyan her yaş grubundan öğrencinin, bağımsız sınıflarda okuyan akranlarına göre, okula karşı çok daha fazla olumlu davranış gösterdiğini tespit etmiştir. Schrankler (1976) ve Milburn (1981) birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere göre benlik kavramı gelişim düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sherman (1984) birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin kendilerini farklı yaşlardaki sınıf arkadaşlarına daha yakın hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Chace (1961) ve Mycock (1966) birleştirilmiş sınıf öğrencileri ile bağımsız sınıf öğrencileri arasında öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sosyal gelişim konularında birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu araştırmalar göstermektedir ki birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere nazaran kendilerine, sınıf arkadaşlarına ve okula karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmeye eğilimlidirler (VEA ve AEL, 1990).

OECTA' ya göre birleştirilmiş sınıfların avantajları şunlardır:

- Öğrencilerin kişisel ve kişilerarası yeteneklerini geliştirir.
- Toplumsal yaşamın modeli olduğu için toplumsal yaşamı kurmak ve sürdürmek için gerekli davranışları geliştirir.
- Bitişik sınıfların programları ile ilgili ön izleme yapmak ve bu programları tekrar gözden geçirmek için fırsatlar sağlar.

Bu avantajların yanı sıra Milburn (1981)' e göre birleştirilmiş sınıflar, öğretmenlerin açıkça belli etmelerine gerek kalmaksızın öğrencilere farklı alanlarda farklı seviye gruplarıyla çalışma imkânı verir. Açıkça bir düzeltme almayan öğrenciler duygusal, sosyal ve zihinsel olarak zarar görmezler (VEA ve AEL, 1990).

VEA ve AEL (1990), Virjinya'da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 75 öğretmene uyguladıkları anket sonucunda öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantajlarını şu başlıklar altında toplamıştır:

Grup Oluşturma Avantajları

- Öğrenciler daima küçük bir grup içinde öğrenirler.
- Sınıf mevcudu daima daha azdır.
- Tüm öğrenciler eğitim alabilirler.

Akademik Avantajlar

- Üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere yardımcı olurlar.
- Bir grup diğer grubu motive eder.
- Alt sınıflardaki öğrenciler üst sınıflara öğretilenleri dinleyerek bilgilerini artırır.
- Alt sınıflardaki öğrenciler bir sene sonrası için daha iyi hazırlanma imkânı bulurlar.

Davranışsal Avantajlar

- Öğrenciler farklı yaş grupları ile iletişimi öğrenirler.
- Öğretmenler, farklı yaşlardaki öğrencilerin birbirlerini etkilemelerini gözlemleme fırsatı bulurlar.
- Öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıkları gelişir.
- Üst sınıftaki öğrenciler alt sınıftaki öğrenciler için birer rol model olurlar.

UNESCO (1989)'a göre birleştirilmiş sınıfların avantajları şunlardır:

- Öğrenciler bağımsız çalışma becerisi ve kendi kendilerine çalışma yeteneklerini geliştirirler.
- Farklı yaş grupları arasında birlikte çalışma sonucu ortak ahlak, düşünce sistemi ve sorumluluk alma ortaya çıkar.
- Öğrenciler birbirlerine yardım etmeyle ilgili olumlu davranış geliştirirler.
- Hataları düzeltme ve öğrenilenleri zenginleştirme aktiviteleri bağımsız sınıflara göre daha dikkatli bir şekilde devam ettirilir.

2.5. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Olumsuz Yönleri

Sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı bir zorunluluk olarak karşımıza çıkan birleştirilmiş sınıf öğretiminin faydalı yönleri olduğu gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan zorlukları OECTA şöyle belirtir: Öğrenciler için:

- Öğrenci öğretmene daha az erişmektedir. (Öğretmen diğer sınıfları yönlendirmeye meşgul olduğu için).
- Daha fazla bağımsızlık ve kişisel motivasyon gerektirir.
- İnteraktif bir çalışmadan ziyade daha sessiz ve oturarak çalışma gerektirir.

- Dikkat dağılması yaşanır.
- Öğretmenler İçin:
- Daha fazla ders planı yapmak zorunda kalır.
- Daha fazla ders anlatımı yapmak zorunda kalır.
- Daha çok farklı kaynağa ihtiyaç duyar.
- Sınıf yönetimi ve organizasyonunda daha fazla yeteneğe ihtiyaç duyar.
- Programı uygulamak ve öğretim için daha az zamana sahiptir.
- Birleştirilmiş sınıflarla ilgili kaynak ve destek eksikliği yaşar.

Aileler İçin:

- Öğretmene daha az erişirler.
- Çocukları için daha az kişisel dikkat ayrılır.
- Yarı zamanda programın uygulanamayacağı ile ilgili endişe duyarlar.
- Çocuklarının öğretmeninin yarı zamanına değil tüm zamanına ve eforuna ihtiyacı olduğu kaygısını duyarlar.

• Çocuklarının bağımsız sınıflarda okuyan çocuklara göre geri kalacakları ve ilerleyen yıllarda onları yakalamakta zorlanacakları endişesi duyarlar.

Ayrıca bu sınırlılıklara ek olarak Çınar (2004), birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflı okullarda çalıştıklarını ve ilk yıllarda ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olunursa olursun, öğretmenlerin birçok zorluğu (öğrenmiş olduklarını uygulayabilmek, yeni başladığı meslekteki bürokratik sosyalleşme süreci içinde olmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede sosyolojik yabancı olmak, köyde yaşamının zorlukları, aile kurmak sorumluluğuyla ilgilenmek) bir arada yaşadıklarını belirtmiştir.

VEA ve AEL (1990), Virjinya' da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 75 öğretmene uyguladıkları anket sonucunda öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre birleştirilmiş sınıfların sınırlılıklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

- Farklı gruplarla ders işlemek için zaman yetersizliği,
- Plan yapmak için zaman yetersizliği,
- Farklı sınıflar için farklı programlara hakim olmaları gereken öğretmenlerin yeterli zamanı bulamayışı,
- Öğrencilerle birebir çalışma ve hataları düzeltme işlemleri için zaman yetersizliği,

- Bilimsel deneyler yapmak için zaman eksikliği.

UNESCO (1989), birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüklerini şu başlıklar altında toplamıştır:

- a. Öğretim programından kaynaklanan güçlükler

İlköğretim programları, genellikle, önemli öğrenme yeterliliklerini içeren bir listeden oluşur. Bu yeterlilikler her sınıf seviyesi için ayrı ayrı ayarlanmıştır ve birleştirilmiş sınıflara göre hazırlanmayan bu programların birleştirilmiş sınıflarda uygulanması güçtür.

Okul planları, öğretimsel materyaller ve yöntemler bağımsız sınıflar için hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin bunları kullanmaları güçtür.

Merkezi bir şekilde hazırlanan program, kırsal alanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına ve kültürel yaşantılarına uygun olmayabilir.

Öğretmenlerin öğretimsel materyallere ulaşması ve öğrencilerin her birinin bu materyallerden faydalanması konularında sıkıntılar vardır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim, eski ve geleneksel öğretim yöntemleri olan sözel aktarım ve öğretmen otoritesi yöntemleriyle uyuşmaz.

- b. Öğrenme -öğretme sürecindeki güçlükler

Araya girme ve dikkat dağılması öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları en önemli sorunlardır.

Öğretmenler genellikle ne öğretildiğini özetlemeden ve bir sonraki basamakta neler yapılması gerektiğini anlatmadan bir gruptan diğerine aniden geçerler ve her bir gruba geçtiklerinde konuyu baştan alırlar.

Öğretmenler sınıfı tek bir grup gibi görerek uzun süre çalışma eğiliminde olabilirler. Bu yüzden öğrencilerin özel ihtiyaçlarını, yetenek seviyelerini ve gelişim düzeylerini gözden kaçırabilirler.

Yavaş veya hızlı öğrenen öğrenciler derse dikkatlerini verme konusunda yetersizdirler.

Öğretmenin kullandığı dilin yabancı gelmesi nedeniyle öğrenciler kendilerine ne anlatıldığını anlamada zorluk çekebilirler.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bazı öğretmenler derse hazırlanma konusunda gerekli ilgiyi göstermemektedirler.

Bazı sınıflar çok kalabalıktır.

Bazı okullarda sınıflar oluşturabilmek için yeterli alan yoktur.

Birçok öğretmen birleştirilmiş sınıflarda görev alma konusunda kendine güvenmemekle birlikte gerekli donanıma da sahip değildir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hataların düzeltilmesi işlemine pek önem vermezler.

c. Sınıf organizasyonu ve yönetiminde karşılaşılan güçlükler

Bağımsız sınıflı okullarda genellikle tüm öğrencilerin yüzlerinin tahtaya dönük olduğu bir oturma sistemi kullanılır. Eğer bu sistem birleştirilmiş sınıflarda da kullanılırsa sorunlar ortaya çıkacaktır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, genellikle bu tür sınıflarda sınıf organizasyonu ve yönetimini sağlamada önemli rolleri olan toplu öğretim ve küçük gruplar halinde öğretim gibi konularda eksiktirler.

Öğretmen herhangi bir grupla araç-gereç (harita vb.) kullanarak ders işlediğinde diğer gruplarda dikkatlerini aynı araç-gereçlere yönlendirmektedirler.

Birleştirilmiş sınıflı okulların taşınabilir ve değiştirilebilir eşyalarla daha etkili bir fiziksel yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Birçok ülkede derslerin pek çoğu sınıf dışında, açık alanlarda işlenecek şekilde oluşturulmuştur ancak birleştirilmiş sınıfları okutan öğretmenler için sınıf dışında uygulanan derslerin idaresini nasıl yapacaklarına dair bir plan henüz bulunmamaktadır.

2.6. Türkçe Öğretimi

Tekışık'a (1994) göre; okuma, dinleme, anlama, anlatma gerek okul hayatında gerekse yaşam boyunca öğrenmenin temelini teşkil eder. Türkçeyi iyi kullanabilmek, bir bireyin, meslek sahibi bir vatandaş, aile ve toplum üyesi olabilmesi için gereklidir. Okuma yazma becerisi, gerek ilköğretimde gerekse öğrenim hayatının boyunca öğrencilerin, bütün derslerde başarılarını önemli derecede etkiler. Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan, kelime hazinesi zengin olan, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde basan göstermesi mümkündür. Birçok dersin başarısızlığının sebebi okuma, anlama ve anlatma yetersizliğidir.

Öz'e (2001) göre; Türkçe öğretimi, belirli yöntem teknik ve amaçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır. Bu şekilde sistemli bir çalışma ile, Türkçe öğretimi etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler için zevkli bir hale gelebilir ve istenen

amamca ulaşabilir. Öğrenci bu şekilde basan zevkini tadabilir, başarıma hevesini edinir. Atatürk'ün de belirttiği gibi "Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir". Dil, kültürel gelişmenin, milli birlik ve beraberliğin temel ögesidir.

2.7. Türkçe Öğretiminin Önemi

İlköğretimde, Türkçe Öğretiminin önemi, Tekişik'in (1994) da belirttiği gibi; öğrencilere, okuma, yazma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatım beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak ve dilimizi sevdirmektir. Yazılı ve sözlü anlatım, dinleme, dinlediklerini ve okuduklarını anlaması ve kelime hazinesinin gelişmesi ile çocuğun muhakeme gücü gelişir, yetişkin olarak toplum içinde uyumlu, üretken, yenilikçi, kendine güvenen, insanlara ve olaylara, fikirlere hoşgörü ile yaklaşan bir birey olur. İşte çocuğun kişiliğinin gelişmesindeki becerileri kazandırmak ilköğretimde Türkçe öğretiminin görevidir.

Birey, dilini yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini çevresinden kazanmaktadır. Bu şekilde birey, öğrendiği dili tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla dil öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır.

Türkçe öğretimi, bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu amaçlar, anadili duyarlığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2000).

Öz (2001) ise özellikle, Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için günlük hayatta kullanılabilir bir tarzda öğretilmesi gerekir, demektedir. Eğer çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verir ise, öğrenciler, Türkçe dersini sevecekler ve daha ileri seviyelere ulaşma isteği duyacaklardır. Bu nedenle, etkinlikler ilgi çekici ve zevkli bir şekilde düzenlenmeli, çocukların hoşlanmadıkları çalışmalardan kaçınmalı ve gereksiz tekrarlar yapılmamalıdır.

İlköğretim üstü öğrenim görmeyen çocuklar çalışma hayatına atılmakta, İlköğretimde kazandıkları bilgi ve becerilerle, günlük hayatlarında mektup, dilekçe, telgraf, kart, makbuz yazmak, düşünce ye duygularını başkalarına anlatmak, gazete ve dergi okumak,

televizyondan, internetten, radyodan faydalanmak, çalışma hayatlarının gereklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu gibi ihtiyaçlarının karşılanacağı ilk kaynak Türkçe öğretimidir.

2.8. 2005 Tarihli Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzuna Göre Ana Dili Eğitiminin Öğrenme Alanları

2005 Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde ham kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005).

2.8.1. Dinleme

Dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işleme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır.

Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacakların başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.

Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

2.8.2. Konuşma

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir.

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler belirlenmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel

işlemlerden geçirilmektedir. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır.

Öğrencilerin günlük hayatta, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (MEB, 2005).

2.8.3. Okuma

Okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

2.8.4. Yazma

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir.

Programda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallara uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

2.8.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı *şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili,*

doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (MEB, 2005).

2. 9. Türkçe Öğretiminin Faydaları

Türkçe öğretimi, öğrencilerin düşünme ve duygu yönünden gelişmelerine yardım eder. Kelime hazinesi genişleyen ve yeni kavramlar kazanan öğrenciler; insanlara, olaylara, çevreye değişik açıdan bakma beceri ve davranışını kazanırlar. Tekişik'a (1994) göre, Türkçe öğretimi öğrencilerin;

1. Milli kültürümüzün değerli eserleri karşılaşmasını sağlayarak, milli bilincini ve milli coşkusunu,
2. Dil bilgisi öğrenimindeki ayrıntıları inceleyerek, kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla muhakeme edebilmesini,
3. Güzel metinlerin zevkini tadarak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini,
4. Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini,
5. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü,
6. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirir.

2. 10. Türkçe Öğretiminde Uygulanacak İlkeler

Tekişik (1994) ve Öz (2001), Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Türkçe öğretimi çeşitli yönleri ile bir bütün olarak ele alınmalıdır.
2. Türkçe öğretiminde çocuğun dili hareket noktası olmalıdır.
3. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
4. Türkçe Öğretiminde çevre özellikleri dikkate alınmalıdır.
5. Türkçe, bir bilgi dersi değil ifade, beceri ve alışkanlık eğitimidir.
6. Türkçe öğretiminde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
7. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
8. Türkçe öğretiminde çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

9. Türkçe Öğretimi çalışmaları sürekli olarak değerlendirilmelidir.
10. Öğretmen Türkçe öğretimi etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlamalıdır.
11. Türkçe öğretimi etkinliklerinde öğretmenin görevi, çalışma ortamı hazırlamak ve öğrencilere rehberlik etmektir.
12. Türkçe öğretimi çalışmalarında konunun özelliğine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Her ders Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesinde hizmet eder. Her ders bir Türkçe dersi gibi işlenmeli, hatalar hemen yerinde düzeltilmelidir. Unutulmamalıdır ki, Türkçe, her dersin ifade ve beceri dersidir. Türkçe dersi şu yönlerden diğer derslerle alakalıdır:

1. Her derste çocuğa yeni kavramlar kazandırılmaya çalışılır ve bunların anlamları ve kullanışları hakkında fikir sahibi olmaları sağlanır. Çocuk başka üniteler üzerinde çalışırken de ünitenin gerektirdiği yeni kavramla birlikte yeni kelimeleri kazanır, onları sözlü ve yazılı anlatımda kullanmayı başarır.

2. Her derste öğrenci okuma yoluyla birtakım bilgiler edinmek zorundadır. Öğrenci okuduklarını gereği gibi anladığı ölçüde başarılı olur.

3. Öğrenci dil kullanma imkânı ne kadar çok bulursa, bu alanda o kadar çok gelişir. Türkçe derslerinde öğrendiklerini uygulama alanı bulur. Türkçe dersinde kazandırılmak istenen beceriler üzerinde her derste dikkatle durulduğunda bunlar bir alışkanlık haline gelir.

Türkçe öğretiminde, ders kitaplarından başka, çeşitli yardımcı ve kaynak kitaplardan, sözlük, ansiklopedi, Yazım Kılavuzu, kelime defteri, çocuk gazetesi ve dergilerinden yararlanılmalıdır. Radyo, teyp, film ve televizyon, bilgisayar, internet gibi görsel ve işitsel araçlardan da yararlanılmalıdır.

2.11. Birleştirilmiş Sınıflarda, Türkçe Dersinde Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

2.11.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin Planlanması

2.11.1.1. Eğitim-öğretimde plan ve gerekliliği

Plan, bir faaliyetin gerçekleştirilmesi için önceden tasarlanmış hareket tarzıdır. Planlama ise, bir sorun hakkında karara varabilmek, muhtemel güçlükleri önceden görebilmek ve onları bertaraf etmek gayesiyle, ileriye yönelik sistemli çalışma

teknikiğidir (Dikmen, 1997).

Öğretimde planlama, öğretmenin bir öğretim etkinliğini ortaya koymadan önce, o etkinlikle ilgili olarak öğrencilere kazandıracığı, bilgi, beceri, tutum ve davranışları nasıl kazandıracığını belirlemek için yaptığı tasarımı ve çabayı içerir. Öğretmenin böyle bir çaba içerisine girmesinin temel nedeni sınıfta yürüttüğü etkinlikleri daha etkili ve verimli kılmaktır (Beydoğan, 2001). Öğretim işi, bir plan çerçevesinde belli amaçla yapılan faaliyetlerin tümüdür. Plan, öğretim sürecinde öğretim işinin nasıl yapılacağını, neyin, nerede ve niçin yapılacağını belirleyen bir belgedir (Ceyhun ve diğerleri, 1999).

Öğretmenin planlama çabası belli seviyedeki öğrenci grubuna öğretilecek davranışları ne zaman, nasıl ve hangi sırada, hangi araç-gereç ve materyalleri kullanarak, hangi yöntem ve teknikleri işe koşacağını ve sonuçta ortaya çıkacak durumu nasıl değerlendireceğini zihninde tasarlayarak kağıt üzerine dökmesidir (Beydoğan, 2001).

Eğitim-öğretim ve yönetimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve verimin artırılmasını sağlamak için eğitimde planlama kaçınılmaz bir zarurettir. Planlama, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarını boşa harcamamaları bakımından önemlidir (Dikmen, 1997). Öğretimin planlanması başarının anahtarıdır. İyi planlama derslerde hoş bir havanın doğmasında, tutarsız ve faydasız faaliyetler yerine amaçlı faaliyetlerin yer almasına ve öğretmenin kendine güvenmesine yardım eder. İyi planlama doyurucu bir öğretimle sonuçlanabilir (Taşdemir, 2000b)

Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği önceden tasarlanıp kağıt üzerinde saptanır.

Eğitim-öğretim konusuna giren etkinlikler, geliştirici niteliklere göre dikkatle seçilir, bu konuların hangi eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştireceği önceden belirlenir. Bu şekilde eğitim-öğretim etkinlikleri içinde ne öğretileceği öğrencilerce birlikte planlanır ve onların neleri öğrenecekleri önceden bilinir.

Öğretimde ne öğretileceği öğrenciler tarafından açıkça bilinmeli ve onlarla birlikte planlanmalıdır.

Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir.

Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır.

Ayrıca okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, meslekî ve teknik eğitim ile yaygın eğitim kurumları yönetmelikleri ile bu kurumların eğitim-öğretim programlarında eğitim-öğretim çalışmalarının planlı ve programlı olarak yürütülmesi gerektiği hükümlerine yer verilmiştir (MEB, 2003b).

2.11.1.2. Eğitim-öğretimde planın yararları

Eğitim-öğretimde planlı çalışmanın yararları şunlardır:

- 1) Planlar; öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olur.
 - 2) Öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini arttırır.
 - 3) Öğretim programlarının planlanması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar.
 - 4) Öğretmen ve öğrencileri dağınlıktan kurtarır ve düzenli çalışmasını sağlar.
 - 5) Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.
 - 6) Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar.
 - 7) Eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar.
 - 8) Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- (MEB, 2003b)

2.11.1.3. Planlama yapılırken dikkat edilecek hususlar

Planlarda aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulur:

- 1) Planlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.
- 2) Planlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hale getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri

(fiziksel, duygusal, bilişsel ve psikomotor) ile okul-çevre ilişkileri göz önüne alınmalıdır.

3) Plan, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.

4) Plan, eğitim-öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.

5) Planda öğretim programlarına göre konular belirlenir. Ayrıca konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler göz önünde bulundurulur.

6) Her plan belli bir süreyi kapsayacak şekilde olur.

7) Plan, öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, öğretim dalına ve amacına uygun olur. (MEB, 2003b).

Planlar hazırlanırken hedefler çok iyi belirlenmeli, öğrencilerin ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmeli ve plan yaparken bunlar göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Planlar kısıtlı ve belli bir örneğe bağlı olmamalı (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999), çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak, öğrenciyi merkeze alacak şekilde, birçok öğrenme modelini içine alarak, disiplinler arası bir anlayışla hazırlanmalı ve uygulanabilir etkinliklere dayanmalıdır.

Planlama çalışmalarında öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ile okul-çevre ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Her plan belli bir süreyi kapsamalı ve öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, derse ve amaçlara uygun olarak hazırlanmalıdır (İşman ve Eskicumalı, 2003;MEB, 2003b). Bunun sağlanması için öğretmenlerin her açıdan kendilerini her an geliştirmesi, yeniliklere açık olması sağlanmalıdır (Ültanır, 2003).

2.11.1.4. Türkçe dersinin planlanması

Okul planları, öğretimsel materyaller ve yöntemler bağımsız sınıflar için hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin bunları kullanmaları güçtür. Merkezi bir şekilde hazırlanan program, kırsal alanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına ve kültürel yaşantılarına uygun olmayabilir. Bu nedenle öğretmen içinde bulunduğu durumun farkında olmalı derslerin öğretiminde planlamayı çok iyi yapmalıdır.

Yaşamda, her bireyin kendi kendine çalışması, öğrenmesi, karşılaştığı sorunları kişisel çabasıyla çözmesi ve hayatını bu biçimde sürdürmesi esastır. Okul aracılığı ile yaşama hazırlanan öğrencilere, okulda kendi kendine çalışma ve öğrenme, zamanını iyi kullanma davranışları kazandırılmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin uygulamak zorunda olduğu kendi kendine çalışma zamanı iyi planlanırsa, kayıp zaman olmaktan çok, büyük bir kazanç ve fırsat olabilir (Köksal, 2009).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür. Buna ek olarak, birleştirilmiş sınıf uygulaması, köye yönelik bir uygulamadır. Öğretmenin başarılı olması köyü iyi tanmasına da bağlıdır. Bunun için öğretmen, köyün tarihçesini, coğrafi, ekonomik ve toplumsal yapısını, gelenek ve göreneklerini iyi incelemeli ve gözlemlemelidir.

Birleştirilmiş sınıflarda bulunan A ve B grubuna öğretmen aynı anda farklı konuları anlatamayacağı için bu gruplardan biriyle ders işlerken diğerini ödevlendirmek zorundadır. Bu nedenle öğretmen bir dersi planlarken hangi gruba ödev vereceğini hangi grupla ders işleyeceğini iyi planlamalıdır.

Sınıf öğretmeni öğretmenli ve ödevli dersleri planlamalı ona göre öğrencilere hangi ödevi vereceğini, öğrencilerden hangi çalışmalarını isteyeceğini iyi bilmelidir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sadece A ya da sadece B grubunu okutuyorsa, bu öğretmen için öğretmenli ya da öğretmensiz ders saati yoktur. Öğretmen, bir grupla aktif olarak ilgilenirken diğer grubun (ödevli grup) çalışmalarını sürekli izleyerek onlara gerekli yardımlarda bulunur. Örneğin, öğretmen A grubunu okutuyor ve Türkçe dersinde 1. sınıflara bir sesin öğretimiyle ilgili bir etkinlik yaptırıyorsa, kendi kendine çalışan 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ödevlerini kontrol ederek düzeltmeler yapar.

Anadili öğretimi tüm diğer derslerin temelini oluşturmaktadır. Kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir öğrencinin diğer derslerde güçlükler yaşaması kaçınılmazdır. Birey kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça, düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini etkin bir anlayışla geliştirmeye çalışarak öğrencilerin bilgi çağına uygun özellikler taşıması sağlanabilecektir.

Dil öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri kazandırma dersi olarak

düşünülmelidir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkin katılımının sağlanması ve uygulamaya yönelik etkinliklerin kullanılması son derece önemlidir.

Sever'e (2004) göre, anadili derslerinde öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konu alanına ilişkin becerileri program amaçlarına uygun ve tam olarak kazanabilmesi için, her öğrenciye anılan becerilerini sınayabileceği olanakların sunulması ya da fırsatların yaratılması gerekir.

Anadili öğretiminde, dilsel becerilerin uygulamalı çalışmalarla sürekli yinelenerek kalıcı davranışlara dönüştürülebileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.11.1.5. Plan çeşitleri

Eğitim-öğretim çalışmalarında; ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı olmak üzere iki çeşit plan hazırlanır.

2.11.1.5.1. Ünitelendirilmiş yıllık plan

Öğrenme ve öğretme sürecinde plan yapmak esastır. Ayrıca plan ve planlama çalışmalarının zamanla güncelleştirilmesi ve ortaya çıkan öğretimle ilgili ihtiyaçlara cevap vermesi zorunludur. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanırken her öğrenci için uygun yıllık amaçlar belirlenmeli ve bütünlük içinde ele alınarak ünitelerin seçimi ve süresi konusunda öğrenci performansı dikkate alınmalıdır.

Okul Öncesi eğitimi öğretmenleri, ünitelendirilmiş yıllık ders ve planlarını kendi mevzuat hükümlerine göre hazırlar.

Ünitelendirilmiş yıllık plan, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma planıdır.

Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanırken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur:

a) Plan; öğretim yılının başında hazırlanır. Özel eğitime ihtiyacı olanlar için

yapılacak planlamada, öğrenci ihtiyaçlarının saptanması için belirli bir süre ayrılmalı ve bu süre planda gösterilmelidir.

b) Ders işlenirken hazırlanan planda yer alan başlıklar dikkate alınır.

c) Plan yapılırken zümre öğretmenleri ve şube öğretmenleri okulda, o yıl uygulanacak haftalık ders dağıtım çizelgesinin kesin biçimini almasını bekler. Hangi sınıflarda ve hangi günlerde derslerinin olduğunu öğrenir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için planlama, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili hükümlerine göre Bireysel Eğitim Programları Geliştirme birimince yapılır.

d) Önerilen süre bölümünde, her ay hangi sınıfta haftada kaç saat ders okutulacağı belirlenmelidir.

e) İşlenecek derslere ait ünitenin kaç konuya ayrılacağına mümkün olacağı ve konunun işlenişi için kaç ders saatine ihtiyacı olacağı saptanır.

f) Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanırken zümre öğretmenleri, haftalık ders saatleri toplamına ve aylar, yarıyıl esasına göre bir öğretim yılında toplam kaç gün ve kaç saat ders işleneceğini saptar. Bu yapılırken tatil, bayram ve diğer özel günler belirlenerek çalışma takvimi hazırlanır.

g) Yıllık plan aylara göre haftalık çalışma süresini gösterir.

Ünitelendirilmiş yıllık planın yapılışı

Ünitelendirilmiş yıllık plan aşağıdaki şekilde yapılır:

a) Zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulunda gezi, gözlem, inceleme, deney, ödev ve değerlendirme çalışmalarının belli hafta veya günlerde toplanıp toplanmadığı araştırılır, bu konuda ortak önlemler alınması sağlanır.

b) Öğretmenler geçmiş yıllardaki uygulamaları da gözden geçirerek okulun durumuna göre planlarını, kendileri veya zümre öğretmenler kurulu ya da şube öğretmenler kurulundaki diğer öğretmenlerle beraber yaparlar.

c) Hazırlanan plan okul müdürüne öğretim yılının başlamasından itibaren 15 gün içinde onaylattırılır.

d) Öğretmen, ünitelendirilmiş yıllık planın onaylanmış bir örneğini yararlanmak üzere yanında bulundurur. Yıl içinde meydana gelebilecek aksaklıkları, nedenleri ile birlikte not eder.

e) Öğretmenler, özel eğitim gerektiren çocukların ihtiyaçları ve öğrenme hızları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirme birimi ile iş birliğine giderek planlarını güçleştirirler.

Tablo 2.2.

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

1. HAFTA	AYLAR	HAFTA	ÖĞRENME	KAZANIMLAR	ARA DİSİPLİNLER ve DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	ÖÇLME ve DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMA
		1. HAFTA	DİNLENME	Dinleme kurallarını uygulama: 1,2,3, Dinlendiğini anlama: 1,4,6,14 Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme: 1,2	İNKILÂPÇILIK KONULARI ARA DİSİPLİNLER Özel Eğitim 16 2.21. Acil durumlarda binaları tahliye ederken neler olabileceği ve neler yapabilecekleri ile ilgili bir metin okunarak dinlemeleri sağlanabilir, bunun sonucunda dinledikleriyle ilgili yaptıkları çıkarımları sorulabilir.	Gözlem formları, Çalışma yaprakları Bireysel değerlendirme formları, Yazılı anlatım, Görselleştirme, Kendini değerlendirme ölçekleri vb. kullanılarak ölçme ve değerlendirmeler yapılır Metinler Yurt Türküsü Müzeler Ayşegül Bursa Peri Bacaları Bafa Gölü	Bu tema kapsamında yer alan belirli gün ve haftalar ile temaya uygun yapılacak gezi ve gözlem çalışmaları ile güncel ve önemli olaylarla ilgili yapılabilecek farklı etkinlikler için gerekli süre ayrılmıştır.
	KONUŞMA		Konuşma kurallarını uygulama: 1,2,3,4,5,6,7 kendini ifade etme: 1,2,3,5,11,12 Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma: 2,9,12				
	OKUMA		Okuma kurallarını uygulama: 1,2,3,4,5,7,8,9 Okuduğunu anlama: 1,2,3,21,27,30 Anlam kurma: 1,2,3 Söz varlığını geliştirme: 1,2 Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma: 5,6,8				
	YAZMA		Yazma kurallarını uygulama: 1,2,3,4,5,6,7,8 kendini ifade etme: 2,6,11,14 Tür, yöntem ve tekniklere uygun Yazma: 5,8				
	GÖRSEL OKUMA GÖRSEL SUNU		Görsel Okuma: 6,13 Görsel Sunu: 1,2				
		2. HAFTA	DİNLEME	Dinleme kurallarını uygulama: 1,2, 3 Dinlediğini anlama: 1, 4, 5, 9 Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme: 1, 2			
			KONUŞMA	Konuşma kurallarını uygulama: 1,2, 3, 4, 5, 6 Kendini ifade etme: 1, 11, 12 Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma: 3, 6, 8			

FTA	AR	FTA	ÖĞRENME	KAZANIMLAR	ARA DİSİPLİNLER ve DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	ÖÇLME ve DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMA
Tablo 2.2 (Devamı)							
			OKUMA	Okuma kurallarını uygulama: 1,2, 3,4,5,6, 7, 8,9 Okuduğunu anlama: 1, 5, 7, 23,27 Anlam kurma: 1, 2,3 Söz varlığını geliştirme: 2 Tür.yöntem ve tekniklere uygun okuma: 1, 5			
			YAZMA	Yazma kurallarını uygulama: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Kendini ifade etme: 1, 14,20 Tür.yöntem ve tekniklere uygun yazma: 3, 9, 14			
			GÖRSEL OKUMA GÖRSEL SUNU	Görsel okuma: 1, 2, 5,6 Görsel sunu: 1, 2			

2.11.1.5.2. Ders planı

Madde 12 - (Değişik: AĞUSTOS 2005/2575 TD) Ders planı, bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma sorulan, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plandır.

Ders planı, belli bir ders için bir ya da birden çok ders saatinde işlenecek konuların planlamasıdır. Ders planında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin katkısıyla gerçekleştirilir. Ders planının uygulanmasından ders öğretmeni sorumludur.

Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders planı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması halinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan planların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir. Ders defterine uygulanan etkinliğin adı veya etkinliğin ilgili olduğu kazanım yazılır.

Öğretmen kılavuz kitabı bulunmayan dersler için, eğitim-öğretim kurumlarında bir veya birkaç ders saati için sınıf öğretmeni, alan (brans) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından ders planı hazırlanır ve uygulanır.

Öğretmen tarafından hazırlanan ders planı, okul müdürü ve müfettişlerce denetlenir.

Ders planı;

- a) Eğitim-öğretim çalışmalarını daha düzenli hale getirmelidir.
- b) Öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesini sağlamalıdır.
- c) Her dersin eğitim programına ve konuların özelliklerine uygun olarak işlenmesini sağlamalıdır.
- d) Derslerde sürekliliği ve bütünlüğü sağlamalıdır.
- e) Öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri belgelemelidir.
- f) Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamalıdır.
- g) Eğitim-öğretim süreci ve öğretim programlarının değerlendirilmesinde geri bildirim sağlamaya uygun olmalıdır.

h) Eğitim teknolojilerinin kullanımına uygun olmalıdır. Ders planının hazırlanması

Madde 13 - (Değişik: AĞUSTOS 2005/2575 TD) Ders planı hazırlanırken;

- a) Dersin doğası ve öğretim basamağındaki diğer derslerle olan ilişkisi,
- b) İşlenecek konu örüntüsü,
- c) Öğrencinin kazanımları ve hedef davranışları,
- d) Konunun işleneceği tarih ve olası süre,
- e) Konunun en etkin biçimde işlenebilmesi için gerekli olan eğitim araç-gereç ile başvurulacak kaynakları,
- f) Öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik etkinlikler, gerekiyorsa güvenlik önlemleri, deney ve gözlemi,
- g) Konunun işleneceği sınıftaki öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıklarının öğretim sürecinde göz önünde bulundurma,
- h) İhtiyaçlarını belirleme ve öğrenme-öğretme yaşantılarında değerlendirme süreci,
- i) Öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçme etkinlikleri ve değerlendirme yaklaşımı saptanır.

2.11.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin İşlenmesi ve Yapılacak Çalışmalar

2.11.2.1. Seviye grupları oluşturma

Okullarda öğrencilerin bütün derslerde aynı oranda başarılı olmaları beklenemez. Bireysel farklılıklar, aile ve okul çevrelerinin niteliği, okul başarısında farklılıklara neden olur (Tamer, 2001) . Birden fazla sınıfın bir arada öğrenim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler arasında bireysel farklılıklar daha da fazla görülmektedir. Bu farklar hem farklı sınıfların bir arada bulunmasıyla, farklı sınıflardaki öğrenciler arasında hem de aynı sınıftaki öğrenciler arasında görülmektedir. Belli bir bilgi ve beceri alanında, birbirine yakın düzeyde bulunan öğrencilerin öğretim amacıyla birlikte çalışmak için oluşturdukları gruba "seviye kümesi ya da seviye grubu" denilmektedir (Köksal, 2002). Seviye grupları daha çok Türkçe ve Matematik başta olmak üzere ifade ve beceri derslerinde oluşturulabilir. Çünkü Matematik ve Türkçe gibi derslerde bütün öğrencilerin aynı anda öğrenmeleri, aynı başarıyı göstermeleri zordur. Birleştirilmiş sınıflarda seviye grupları oluşturmak, bağımsız sınıflara göre daha kolaydır. Bağımsız sınıflarda Matematik, Türkçe gibi derslerde başarılı olamayan bir öğrenciyi bir alt sınıftaki öğrencilerle aynı gruba almak öğrenciyi psikolojik açıdan olumsuz etkiler. Birleştirilmiş sınıflarda farklı sınıflardaki öğrenciler bir arada bulunurlar. Bu öğrenciler, mihver derslerinde farklı ilgi kümelerinde yer aldıklarından anlatım ve beceri derslerinde düzeylerine uygun alt sınıf öğrencileriyle aynı seviye grubu içinde yer almaları öğrenci psikolojisi açısından olumsuzluk oluşturmaz (Köklü, 2000).

Seviye gruplarındaki öğrenciler yıl boyunca hep aynı gruba tutulmamalıdır. Ayrıca bir öğrenci bütün derslerden aynı gruba alınmamalıdır. Çünkü Matematikten başarılı olamayan bir öğrenci Türkçe dersinden daha ileri bir düzeyde olabilir. Bu yüzden sadece geri olduğu dersten veya ileri olduğu dersten dolayı seviye grubuna dahil edilmelidir.

Öğretmenin alacağı tedbirlerle ve ek çalışmalarla öğrencilerin yıl içerisinde guruplarını atlamaları ve yaşlarına uygun sınıf seviyelerine ulaşmaları sağlanır. Bütün çalışmalara rağmen, bilgi, beceri ve davranış yönünden başarılı olamayan öğrencilerin sınıf geçmeleri "İlköğretim Kurumları Yönelmeliği"ne uygun olarak sonuçlandırılır

(Ceyhun ve diğeri, 1999).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenin zamanı çok ihtiyacı vardır. Öğretmenin özellikle sınıf düzeyinin altında olan öğrencilere daha fazla zaman ayırması gerekir. Öğretmen bu zamanı ileri düzeydeki öğrencileri kendi kendine çalışmaya yönlendirerek ve zaman zaman ileri düzeydeki öğrencileri yardımcı olarak görevlendirerek kazanır. Öğretmen aynı zamanda diğer kümelerle de etkileşim içinde olur ve gerek duyduklarında onlara yardım eder (Köklü, 2000).

2.11.2.2. Sınıf çalışması

Öğretmen merkezli bir yöntem olan sınıf çalışmasında daha çok anlatım yöntemine ağırlık verilir. Anlatımı etkili kılmak için, soru-cevap, gösteri, tartışma gibi yöntemlere de yer verilir. Bütün öğrencilere aynı anda iletiler sunulur. Bireysel ayrımlar dikkate alınmaz. Onun içinde her çocuk öğrenme gücü ve hızı oranında öğretimden yararlanır (Nas, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda, özellikle mihrer derslerinde, bireysel ve küme çalışmalarının yanında sınıfça yapılan çalışmalara da yer verilir. Sınıf çalışmasında, öğrencilerin hepsi aynı çalışmayla ilgilenir ya da yapılan etkinlik sınıftaki öğrencilerin tümüne yöneliktir. Gezi-gözlem yapma, öğretmenin gösterip sınıfın izleyeceği bazı etkinlikler, belirli gün ve hafta kutlamaları, sergi düzenleme, üniteye hazırlık yapma, okul gazetesine yazı, resim, şiir hazırlama gibi uygulamalar sınıfça yapılacak etkinliklerdir (Köklü, 2000).

Öğrenciler arasında yetenek, ilgi, güdülenme, anlama ve kavrama gücü, yaşantı birikimi, öğrenme gücü, biçimi, hız bakımından farklılıklar vardır. Bu nedenle her öğrencinin öğrenmeye başlangıç noktasının belirlenmesi, yöntemlerin çeşitlendirilmesi, her öğrenci için değişik öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekir (Nas, 2000).

2.11.2.3. Bireysel çalışma

Bireysel çalışma, öğrencinin herhangi bir konuda, bir işte tek başına gösterdiği çaba, yaptığı çalışmadır. Bütün çalışmalarda olduğu gibi, bireysel çalışmada da öğretmen rehberdir. Etkinliğin içinde öğrenci vardır. Çünkü öğrenecek olan yani, davranış değişikliği olacak olan öğrencidir. Bu nedenle öğretme-öğrenme

etkinliklerinde etkin olması gereken öğrencidir (Köklü, 2000).

Ödevli (öğretmensiz) derslerde, öğrenci verilen konularla ilgili olarak bireysel çalışmalar yapar ve kendi kendine öğrenir. Öğretmen ise öğrenciye rehberlik eder.

Öğretmenli dersler için bireysel çalışmada, öğrenci her derste konulara veya etkinliklere bireysel olarak hazırlanır. Konuya hazırlanan öğrenciden, konuyu sınıfta anlatması istenir. Konuyu sınıfta anlatan öğrenci, sınıftan gelen soruları cevaplamaya çalışır. Anlatım sırasında yapılan yanlışları, eksikleri diğer öğrenciler görmezse, öğretmen devreye girerek dikkatleri oraya yönlendirir. Her öğrencinin bir başka konuyu anlatması ve böylece tek tek etkinlikte bulunması sağlanır. Bu çalışmada, öğretmen rehberlik yaparken, öğrenci çalışmanın merkezinde yer almaktadır (Köklü, 2000).

Öğrencinin bireysel çalışmada isteksiz oluşu, iyi planlama yapmaması ve kendini yönlendirmede zorlanması gibi durumlar ise bireysel çalışmanın sınırlılıklarıdır (Köklü, 2000).

2.11.2.4. Küme çalışmaları

Birleştirilmiş sınıflarda, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde öğrencilerin ilgi duydukları konularda derinlemesine çalışma fırsatları hazırlamak için "ilgi kümeleri" oluşturulur (Tamer, 2001). Daha çok mihver derslerinde oluşturulan ilgi kümeleri, en az 3, en fazla 7 kişiden oluşur.

Kümelerin oluşmasında oylamada belirsizliği gidermek amacıyla, genellikle 3,5,7 gibi tek sayılar kullanılır (Köklü, 2000). Küme çalışmaları yapılırken, diğer çalışma şekillerinde olduğu gibi Öğrencilerin yaşları, ilgileri ve seviyeleri dikkate alınmalı, herhangi bir zorlamaya gidilmemelidir (Taşdemir, 2000). Öğrenci, konulardan ilgi duyduğu birini seçerek üzerinde çalışmalıdır. Öğretmen, kümeleri oluşturmadan önce konuları öğrencilere tanıtmalıdır. Kümelerde işbölümünün yapılması, başkanın seçilmesi, küme içi iletişim ve ilişkilerde demokratik bir işleyiş oluşturulmalıdır. Kümede demokratik bir ortamın oluşturulması, Öğrencilerde sorumluluk alma, başkalarını hesaba katma, açık fikirli olma, işbirliği yapma, katılımcı olma gibi demokratik davranışlar gelişir. Yine küme çalışmalarında öğrencilerin kapasiteleri yetenekleri, gelişmişlik düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğretmen sürekli olarak kümelerin çalışmalarına katılmalı, rehberlik yapmalı ve yapılan hataları anında düzeltilmelidir (Köklü, 2000).

2.11.2.4.1. Küme çalışmalarının yararları

1. Öğrenci ilgisi doğrultusunda ve kendi isteğiyle üstlendiği bir konu üzerinde daha istekle çalışır.
2. Bir kümede görev almanın, bir kümeye yararlı olmanın mutluluğunu duyar, bu da çocuğun kendine olan güvenini artırır.
3. Kümede belirli sorumluluklar üstlendiği için çocuğun, sorumluluk duygusu gelişir.
4. Çocuğun konuşma, inceleme, dinleme, iş yapma vb yetenekleri gelişir.
5. İşlenen ünite ile ifade ve beceri dersleri arasında doğal, organik bir bağ kurulur.
6. Çocuk, kümeyle (başkalarıyla birlikte) çalışmaya alışır. İşbirliği yapar, yardımlaşır ve toplumsal davranışlar kazanır.
7. Küme çalışmasında her düzeydeki, çeşitli yeteneklere sahip olan çocuklar etkin olurlar.
8. Bilgiler ezberlenmez, özümсенir. Her çocuk kendi çabasıyla anlayarak öğrenir.
9. Küme içinde çocuklara daha çok söz hakkı düşer; böylece çocuklar daha çok konuşma imkânına kavuşurlar.
10. Öğrenciler arasında iletişim, etkileşim olur.
11. Öğrenciler küme içinde daha çok yapma, deneme imkânına kavuşurlar; yaparak-yaşayarak öğrenirler.
12. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve buluş yetenekleri gelişir.
13. Başkalarının görüş ve düşüncelerine saygı duymaya alışır.
14. Topluluk karşısında konuşabilirler, görüşlerini savunabilirler.
15. Başkalarını kırmadan eleştirebilirler, kendilerinin eleştirilmesini anlayışla ve hoşgörüyle karşılarlar, özeleştiri yapabilirler.
16. Bir kümenin başkanı olduğunda, o kümeyi yönetmeyi öğrenirler; önderlik (liderlik) yetenekleri gelişir.
17. Yaşam boyu uygulayacakları öğrenme yollarını (yöntem ve tekniklerini) öğrenirler (Nas, 2000). Kısaca, öğrenmeyi öğrenirler.

2.11.2.4.2. Küme çalışmalarının sınırlılıkları

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yeterli araç-gerecin bulunmaması, etkinliklerin etkisiz ve verimsiz olmasına neden olabilir.
2. Öğretmenin, küme çalışması konusunda yeterli bilgi ya da deneyime sahip olmaması çalışmaları sınırlayabilir.
3. Öğrencilerin yeterince hazırlanamamaları sınıf içindeki çalışmaları sınırlayabilir.
4. Zamanın sınırlı olması etkili ve verimli çalışmaya engel olabilir (Köksal, 2002).

2.11.2.4.3.Uygulamada dikkat edilecek hususlar

1. Öğretmen küme çalışması konusunda iyi yetişmiş olmalıdır.
2. Kümenin konusu sunulurken soru-cevap tekniği etkin kullanılmalıdır.
3. Öğrenciler küme çalışmasına ve bireysel çalışmaya hazır duruma getirilmelidir.
4. Kümelerin oluşturulmasında öğrencilerin ilgi, yetenek ve gelişmişlik düzeyleri göz önüne alınmalıdır.
5. Çekingen öğrencilerin kümelerde rol almaları ve durumlarına uygun görev üstlenmeleri sağlanmalıdır (Köklü, 2000).

2.11.2.5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli ve ödevli dersler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen, aynı anda birden fazla grup veya sınıfla ilgilenmek ve öğretme-öğrenme etkinliklerini sürdürmek zorundadır. Öğretmen bir grup veya sınıfla aktif olarak ders yaparken, diğer grup ya da sınıfları ödevlendirir. Yani bir sınıf (grup) öğretmenle beraber ders yaparken diğer grup ödevli olarak çalışacaktır. Öğretmen hem bir grupta ders işlemek hem de ödevli grubu yönlendirmek ve çalışmalarını kontrol etmek durumundadır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler dersleri çok iyi planlamalı, önceden iyi hazırlanmalı ve daha fazla çaba sarf etmelidirler.

Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişmişlik düzeyinde, farklı yetenekte, farklı öğrenme yaşantılarına sahip öğrenciler bir arada bulunur. Aynı ders saatinde farklı

sınıflardaki öğrencilerin bir arada bulunması, öğretmenin bir grupta ders yaparken, diğer grubun ödevli çalışmasını denetlemesi gibi zorlukları vardır. Bu zorlukların yanında, aynı grupta farklı yetenekle, farklı düzeylerde öğrencilerin olması, öğrenciler arasında bilgi alışverişini, iletişimi, işbirliğini ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme işinin kolaylaşması, grupta olumlu bir havanın bulunması, iletişimin iyi olması, grubun okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve de güdülenmesini sağlar (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapan öğretmen öğretimi öğretmenli ve öğretmensiz ders saatleri olarak gerçekleştirir (Akbaşlı ve Pilten,1999).

2.11.2.5.1. Öğretmenli dersler

Öğretmenin sınıfın bir üyesi olarak öğrenci çalışmalarına, diğer gruptan daha fazla zaman ayırdığı derstir (Komisyon MEB, 2000). Bu derslerde, öğretmen birlikte bulunduğu öğrencilerle ders yaparken, diğer öğrencilerin dikkatini üzerine çekmeden, dersle kazandırılması istenen davranışların öğrenci tarafından yapılmasına yol gösterir. Öğretmenli derslerin öğretmensiz geçen ders saatleriyle bir bütünlük oluşturması beklenir. Bu amaçla, öğretmenli ders saatlerinde, öğretmen öğrenci için kendi kendine çalışma yapacakları saatlerdeki ödev ve çalışmalarına açıklık getirir (Ceyhun ve diğerleri, 1999). Öğretmen öğrencileri ile birlikte olduğu zaman konunun ve kazandırılmak istenen davranışların temel ve önemli noktaları üzerinde durmalı, öğrencilere değişik örnek ve yol gösterici ipuçları sağlanmalıdır. Yine, öğretmen aktif olarak katıldığı bu derslerde öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri güç olan konulara öncelik vermelidir (Tamer, 2001).

Öğretmenli derslerde:

Öğretmen öğretim için çok iyi bir hazırlık yapmalıdır.

Yapılacak öğretimin planı ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri güç olan konulara öncelik vermelidir.

Öğrencilerin, öğretmensiz (ödevli) saatlerde yaptıkları çalışmalar grupça değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin öğretmensiz derslerde yapacakları çalışmalara yol gösterici bir strateji takip edilmelidir.

Öğretmensiz derslerde bir bütün oluşturacak biçim düzenlenmeli ve işlenmelidir (Erdem, 1997).

2.11.2.5.2. Ödevli dersler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin daha az aktif olarak öğrencilerle ilgilendiği dersler öğretmensiz derslerdir. Bu derslere, ödevli dersler veya kendi kendine çalışma dersi de denmektedir (Köklü, 2000). Birleştirilmiş sınıfların öğretiminde başarı, öğretmensiz geçen derslerde öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları çalışmaların verimli olmasına bağlıdır. Öğretmenin yönetiminde yapılmayan çalışmalar rastlantıya bırakılmaması için, öğrencilere, hangi amaca ulaşmak için nasıl etkinlikte bulunacakları önceden belirlenmiş sözlü ve yazılı açıklamalarla açıkça duyurulmalıdır. Öğretmensiz geçen derslerde verimli olmak, verimli çalışmaya ve öğrenme tekniklerini bilmeye bağlıdır. Kendi kendine çalışmaların verimli olması, bu tür çalışma sonuçlarının değerlendirilmesine de bağlıdır (Tamer, 2001).

Öğretmensiz derslerde:

Öğretmen çalışmaları çok iyi planlamalıdır

Bir eksiklik olarak değil, öğrencilerin kendi kendilerini etkin kılmaya yarayan özel bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Öğrencilere ne yapacakları ve nasıl çalışacakları konusunda örneklerle ayrıntılı bir açıklama yapılmalıdır.

Öğrenciler kendi kendilerine meşgul olacakları bu saatlerde sadece öğrendiklerini tekrarlama değil, aynı zamanda yeni öğrenmelere, çalışmalara hazırlanma imkânı verilmelidir

Çalışmalar mutlaka öğretmenle birlikte grupça ödevli saatin amacına ulaşıp, ulaşılmadığını anlamak üzere değerlendirilmelidir (Erdem, 1997).

2.11.2.6. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları

Kendi kendine öğrenme, birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Kendi kendine çalışarak öğrenmeyi gerçekleştirmek bütün öğrenciler için gerekli, birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler için ise zorunludur öğretmensiz geçen kendi kendine çalışma derslerinde başarılı olmak verimli çalışma ve öğrenme tekniklerine

sahip olmaya bağlıdır. Bu nedenle, çocuklara sürekli olarak verimli çalışma teknikleri, okuduğunu anlama, sessiz okuma, not alma, özet çıkarma, sözlük kullanma, harita okuma, gözlem yapma, kompozisyon yazma gibi temel çalışma tekniklerine ait beceriler kazandırılmalıdır (Ceyhun ve diğerleri, 1999).

Eğitimde, öğretmen merkezli yaklaşımlar, yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bıraktıkça, ister istemez, öğrencinin etkinliğin içine girmesi ön plana çıkmıştır. Olması gereken de budur. Yani öğrenme olayında öğrencinin etkin olması gerekir. Çünkü öğrenme, öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla olur. Öğretme yaklaşımlarından "araştırma yoluyla öğretme" yaklaşımının temelinde de kendi kendine çalışma vardır (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları çok önemlidir. Öğretmen bir grup öğrenci ile meşgul olurken, diğerleri kendi kendilerine çalışmak zorundadırlar. Bu bakımdan, öğrenciler kendi kendilerine çalışmaya alıştırmalıdır.

Öğretmen, öğrencilere ders vermekten çok onları kendi kendilerine çalışmaya ve öğrenmeye alıştırdıkları derecede başarı sağlanmış olur (Taşdemir, 2000).

Kendi kendine çalışmaların etkili olarak yapılabilmesi, bu tür çalışma sonuçlarının değerlendirilmesine bağlıdır. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışırken, çalışmalarını bitirdikten sonra yaptıkları işlemin izlenmesi ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu suretle onların eksik ve yanlış yönlerini tespit etmek ve düzeltmek mümkün olabilir (Ceyhun ve diğerleri, 1999).

2.11.2.7. Türkçe dersi için kendi kendine çalışma ödevleri

Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından yapılabilecek sessiz çalışmalar, devrelere göre şöyle belirtilebilir:

Birinci devrede (A grubunda)

1. Yazı yazmaya hazırlık yapmak amacıyla önce düzensiz daha sonra düzenli çizgi çalışmaları (birinci sınıf).
2. Verilen sözcüklerden yeni tümceler ya da metinler hazırlama (birinci sınıf).
3. Verilen (öğrenilmiş) hecelerden yeni sözcükler, tümceler ve kompozisyonlar yazma (birinci sınıf).
4. Anne-babasının, sıra arkadaşının adını, evinin adresini yazma çalışmaları

(birinci sınıf).

5. Düzeylerine uygun hikaye vb. ni sessiz okuma çalışmaları (birinci sınıf).
6. Ünitelerle ilgili okuma parçalarını okuma, bu parçalarla ilgili sorulara yanıtlar hazırlama, bu parçaların ana fikrini bulma.
7. Şiirler ezberleme.
8. Okunan parçaya uygun resimler yapma.
9. Resimleri yazılı olarak anlatma.
10. Gösterilen resim veya resimlere uygun kompozisyon hazırlama.
11. Okuma parçalarında geçen sözcük çeşitlerini (isim, sıfat, zamir, eylem vb.) bulma.
12. Bir metni değişik yazı çeşitleri ile yazma.
13. Öğrenilen konularla ilgili kısa özetler yazma.
14. Eksik tümceleri tamamlayarak kompozisyonlar hazırlama.
15. Eksik hikayeleri, anlatımları tamamlama.
16. Çalışmaları süresinde geçen tanımadığı sözcüklerin anlamını bulma, cümlede kullanma,
17. Özlü sözleri ve atasözlerini açıklama.
18. Okuma parçalarıyla ilgili anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım ile ilgili sorular hazırlama; hazırlanan sorulara yanıtlar bulma.
19. Belirli takı (ek) ve diğer dilbilgisi kurallarını içeren tümceler bulma.
20. Okuduğu parçayla ilgili hazırlanmış soruları yanıtlama, ana fikri bulma çalışmaları.

İkinci devrede (B grubunda)

Birinci devrede yapılacak etkinliklerin yanında, aşağıda belirtilen etkinliklere de yer verilir.

1. Okunan bir kitabı, metni, öykü vb.ni belirlenen ölçüte göre ve kendi cümleleriyle özetleme.
2. Görülen bir nesne ya da olayı yardımcı (kılavuzlayan) sorulardan yararlanarak yazılı olarak anlatabilme.
3. Geziler, yaşantılar ve diğer kişisel yaşantılar ile ilgili serbest yazma çalışmaları yapma.
4. Herhangi bir konu ile ilgili rapor düzenleme.

5. Verilen resim ya da resimlere bakarak kompozisyonlar hazırlama.
6. Eksik kalmış bir öyküyü, bir masalı, bir anlatımı tamamlama.
7. Yeni öyküler, masal, şiir, fıkra, piyes vs. gibi yaratıcı yazma çalışmaları.
8. Bir olay, nesne, duruma karşı duygu ve düşüncelerini yazma.
9. Gördüğü rüyaları yazma.
10. Mektup, tebrik, dilekçe ve senet yazma.
11. Ünite ve yaptığı gezi, gözlem ile ilgili rapor yazma.
12. Fıkra ve öykülerden sonuç çıkarma.
13. Belirli takı, tamlama ve diğer dilbilgisi kurallarıyla, konularıyla ilgili tümceler bulma, alıştırmalar yapma.
14. Her türlü yazılı kaynaklardan yararlanarak sessiz okuma ve not alma çalışmaları (Köklü, 2000).

2.11.2.8. Kendi kendine çalışmaların planlanması

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmensiz geçen derslerde öğrenciler başıboş bırakılmamalıdır. Öğrenciler bir plana göre çalışmaya yöneltilmelidir. Bu planlara göre çalışmak, bir tür öğretim etkisi yapmalıdır. Bunun için hazırlanacak planlar bir "kendi kendine öğrenme materyali" niteliği taşımalıdır. Kendi kendine çalışma planları, öğretim sürecinin ilke ve yöntemlerine göre hazırlanır. Konudan konuya değişiklik göstermekle birlikte, amaçlar, kendi kendine yapılacak etkinlikler, sonuç ve değerlendirme kısımları bulunabilir. Bunlardan amaçlar sözlü olarak anlatılabilir. Diğer iki bölümün yazıyla açıklanması kaçınılmazdır. Kendi kendine çalışma planlarında, öğretmenin rehberliğini belirten, öğrenciye birtakım ipuçları veren anlatımlar da yer almalıdır. Bu tür planlar, öğretimde çalışma ve araştırma soruları niteliğindedir (Binbaşoğlu, 1999).

2.11.2.9. Kendi kendine çalışma ödevlerinin amaçları

Öğretmenli derslerde açıklanan, incelenen konuların ayrıntılarını öğrenmek ve öğrenilenleri uygulamak.

Öğrenilen bilgileri tekrarlamak ve başka alanlarda kullanarak bilginin geçişini sağlamak.

Öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemek, kendi kendine öğrenme yöntem ve tekniklerini kazandırmak.

Öğrencilere planlı çalışma alışkanlığı kazandırmak.

Öğrencinin araştırma ve inceleme becerilerini, problem çözme ve eleştirici düşünme gücünü geliştirmek.

Üst sınıflardaki öğrencilere alt sınıflarla, alt sınıftaki öğrencilere de üst sınıflarla birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak (Köksal, 2009).

2.11.2.10. Kendi kendine çalışma ödevlerinin nitelikleri

Öğrencilerin kendi kendine çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler şöyle belirtilebilir:

1. Öğrencilerin kendi kendine çalışabilmesi için, kendi kendine çalışma alışkanlığı kazanmalı ve geliştirmelidirler. Bu amaçla kontrollü çalışmada kazanılan alışkanlık ve çalışma teknikleri kendi kendine çalışmalarda kullanılır. Kaynaklardan bilginin yerini, tespit etmek, bulunan bilgileri yazmak, araç-gereçleri kullanmasını öğrenmek gibi beceriler kazandırılmalıdır. Ayrıca kümelerde ve öğretmensiz derslerde çalışma şekilleri öğretilmelidir.

2. Kendi kendine çalışmalarda yapılacak etkinlikler eğitim amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Yapılacak çalışmalar öğrenciler için bir önem taşımalı ve onlar tarafından benimsenmelidir.

3. Kendi kendine çalışma saatlerinde verilecek çalışmalar, aynı saatte öğretmenli geçecek derste yapılacak çalışmayla birbirine benzemelidir. Örneğin; her iki grupta ünite çalışmaları bir derste öğretmenli, diğer derste ödevli olarak yürütülmelidir. Aynı biçimde her iki grupta birbirine benzer matematik veya dil çalışmaları yapılmalıdır.

4. Kendi kendine çalışma saatlerinde öğrencilere becerilerini geliştirme, kaynakları inceleme, çeşitli araçları kullanma fırsatı verilmelidir.

5. Öğrencilerin yararlanabileceği düşünülen bütün yazılı kaynaklar dersliğin kitaplığında bulundurulmaya çalışılmalıdır.

6. Ne tür çalışma yapılırsa yapılsın, bu çalışmaların ayrıntılarına kadar düşünülmesi ve plana yansıtılması gerekir.

7. Kendi kendine çalışmalar, öğrenciyi buluş yoluyla öğretme veya araştırma yoluyla öğretme yaklaşımına uygun olarak çalışmaya sokmalıdır.

8. Yapılacak çalışmalar öğrenci düzeyine uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa giden bir düzenleme içermelidir. Öğrencinin yapamayacağı herhangi bir çalışma öğrenciye verilmemelidir. Verilecek iş, öğrencinin üstesinden gelebileceği güçlükte olmalıdır ki, öğrenci başarabilme duygusunu tatsın ve kendine güveni artsın.

9. Her çalışma denetlenmelidir. Çalışmanın mutlaka denetleneceği öğrenci tarafından da bilinmelidir. Bu yapılmazsa, öğrenci baştan savma davranışı geliştirebilir.

10. Kendi kendine çalışmaların süresi, öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin dağılmasına neden olacak ve bıkkınlık yaratacak kadar, uzun olmamalıdır. Bu süre, ilk sınıflarda yarım saati geçmemelidir.

11. Yapılacak çalışmada araç kullanılacaksa, o araç veya araçlar hazır bulundurulmalı ve bu araçlarla çalışma tekniği önceden öğretilmiş olmalıdır. Örneğin; ölçme yapılacaksa cetvel veya iletke hazır bulundurulmalı ve bu araçları kullanma becerisi daha önceden öğrencilere öğretilmiş olmalıdır.

12. Kendi kendine çalışmalar sonunda harita, resim, grafik, diyagram gibi somut bir yapıt ortaya çıkmalıdır. Ancak öğrencinin yapacağı işler hiç bir zaman kopya olmamalıdır. Yapılacak iş, öğrenciye önce düşünme, sonra planlama, daha sonra bir yapıt ortaya koymayı amaçlamalıdır.

13. Sergi, müsamere, okul gazetesi çıkarma, bayram, özel gün ve 7 haftalara yönelik çalışmalar bütün öğrencilerin katılacağı çalışmalardır. Bu tür çalışmaların ağırlıklı olarak kendi kendine çalışma derslerinde yapılması uygun olur (Köklü, 2000).

2.11.2.11. Birleştirilmiş sınıflarda yapılacak kendi kendine çalışmalar

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin yapacağı kendi kendilerine çalışmaların bir kısmı sesli, bir kısmı da sessizdir. Çalışmaların tek derslikte yürütüldüğü birleştirilmiş sınıflarda verilebilecek ödevler, daha çok sessiz çalışma ödevleri olabilir. Çalışmaların ayrı dersliklerde yürütüldüğü birleştirilmiş sınıflarda ise sesli ya da kümece çalışmayı gerektiren ödevler verilebilir (Köklü, 2000).

2.11.2.11.1. Sesli çalışmalar

Birleştirilmiş sınıflı okullarda derslik sayısı, öğretmen sayısından fazla ise ve bu dersliklerde sıra vb. gibi araç ve gereçler bulunuyorsa, öğretmen boş olan bu sınıflarda

öğrencilere sesli çalışmalar yaptırabilir. Birleştirilmiş sınıflarda verilecek sesli çalışma ödevleri şunlar olabilir;

- 1 -Bir çalışmayı planlamak, çalışmayla ilgili yapılacak olanları tartışmak.
- 2-Herhangi bir çalışmanın, raporun veya yazma çalışmasının düzeltilmesini yapmak,
- 3-Bireysel olarak veya kümece bir kitabı, okuma parçasını ya da yazıyı okumak,
- 4-Bir film ya da televizyon seyretmek,
- 5-Geçmiş dersleri yinelemek, pekiştirmeler yapmak.
- 6-Bir piyes oynamak ya da herhangi bir konuyu hareketle canlandırmak (dramatize etmek),
- 7-Oyun oynamak,
- 8-Bir müzik aleti çalmak,
- 9-Beden hareketleri yapmak vb (Binbaşoğlu, 1999; Erdem, 2004; Köklü, 2000).

2.11.2.11.2. Sessiz çalışmalar

Birleştirilmiş sınıflı okullarımız genellikle bir-iki dersliklidir. Yani boş derslik bulmak zordur. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda sesli çalışmalardan çok sessiz çalışmalar yapılmakta, sessiz çalışma ödevleri verilmektedir.

A ve B grubunda çeşitli sessiz çalışmalar verilebilir.

A grubunda (1.2.3. sınıflar) verilebilecek sessiz çalışmalar şunlardır (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köklü, 2000)

1. Birinci sınıflara düzensiz ve düzenli çizgi alıştırılmaları yaptırmak
2. Cümlelerin kesilmesiyle elde edilen kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturma
3. Öğrenilmiş hecelerden yeni kelimeler, yeni kelimelerden yeni cümleler ve metinler hazırlama
4. Düzeylerine uygun hikaye kitaplarını okuma
5. Temalarla ilgili okuma parçalarını okumak, ana fikirlerini bulmak
6. Çeşitli kaynaklardan şiirler okumak
7. Resimleri yazıyla anlatmak
8. Okuma parçasında geçen sözcük çeşitlerini bulmak,
9. Yabancı sözcüklerin anlamlarını öğrenmek ve cümle içinde kullanmak

10. Öğrenilen konularla ilgili özet hazırlamak

11. Atasözlerini açıklamak

12. Okunan parçanın sorularını cevaplandırmak

B grubunda (4. 5. sınıf) verilebilecek sessiz çalışmalar şunlardır (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köklü, 2000)

1. Okunana bir metni kendi ölçütlerine göre kendi cümleleriyle özetleme

2. Kişisel yaşantıları üzerine serbest yazılar yazabilme

3. Herhangi bir konuyla ilgili rapor düzenleme

4. Verilen resimlerden kompozisyonlar hazırlama

5. Yarım kalan bir öyküyü tamamlama

6. Gördüğü rüyaları yazma

7. Öğrendiği dilbilgisi kurallarıyla ilgili alıştırmalar yapma

8. Fıkra ve öykülerden sonuçlar çıkarma

9. Mektuplar yazma

10. Okuduğu öykülere benzer öyküler yazma Matematik dersinde

2.11.2.12. Ödevli saatlerde kendi kendine çalışma etkinlikleri

Kendi kendine çalışma saatleri için uygun olacak etkinlikler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, ele alman üniteye ve zamana göre şunlar olabilir.

1. Yeni derse hazırlanmak.

2. Geçen dersleri tekrar etmek.

3. İnceleme, araştırma ve gözlem yapmak.

4. Öğrencilerin öğrendiği bilgilerin yoklanması

5. Okuma etkinlikleri: Zevk ve eğlence için kitap ve dergilerden hikaye, masal, şiir vs. okumak.

6. Yazma etkinlikleri: Mektup, telgraf, dilekçe, tutanak, okul gazetesi için haber, makale ve hikaye yazmak.

7. Dershane ve okulla ilgili işler yapmak

8. Sosyal çalışmalara hazırlık: Bayram hazırlıkları yapmak, sınıf ve okul müsamerelerine hazırlanmak, gezi ve gözlem planları hazırlamak.

9. Değerlendirme etkinlikleri: Bülten panosuna asılacak, okul gazetesine konacak yazı, resim, şiir vs. bayramlarda, özel günlerde okunacak şiir ve konuşmaların

seçimi.

Yukarıda sıralanan kendi kendine çalışma şekilleri yazılı ve yazısız olmak üzere iki şekilde yapılır.

1- Yazılı çalışmalar: Yazı, yazım, yazılı anlatım, özet çıkarmak ve rapor hazırlamak gibi çalışmalardır. Bu çalışmalarda belli bir amaç gözetilmeli, amaçsız metin kopyaları şeklindeki, çocuğu usandırıcı, yazısını bozan, fayda yerine zarar getiren, eğitsel olmayan çalışmalara yer verilmelidir.

2- Yazısız Çalışmalar: Gözlem ve incelemeler yapmak, ders ve kaynak kitapları okumak, harita, şekil, resim, grafik, kroki çizmek; çeşitli ders ve araç gereçlerini incelemek gibi çalışmalardır (Komisyon, MEB, 2000).

2.11.2.13. Kendi kendine çalışma için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar

Bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık olarak tanımlanan beceriler öğrencinin yeni şeyler öğrenmesinde ve öğrendiklerinin günlük hayata uygulamasında büyük bir önem ve değer taşır (Taşdemir, 2000a). Öğrenciler, kendi kendilerine çalışma yapabilmek için, bu tür çalışmanın gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar (Tamer, 2001).

Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri için aşağıdaki becerileri kazanmaları gerekir. Bu beceriler;

1. Okuduğunu anlama, düşüncelerini kendi sözcükleriyle söyleme ve yazma, temel düzeyde hesaplama yapma.
2. Çevreden ve kitaplardan alınacak bilginin yerini belirleme..
3. Sınıf ve okul kitaplığından nasıl yararlanacağını bilme,
4. Resim, şekil vb. görsel araçlardan bilgi edinmenin yollarını kavrama,
5. Gözlem ve inceleme yapabilme,
6. Gözlem, deney, inceleme ve araştırma teknikleriyle toplanan bilgileri, düzenleyip basit bir rapor biçimine getirebilme,
7. Sözlü ve yazılı raporları kümeye sunabilme ve tartışmaya katılabilmek (Köklü, 2000; Tamer, 2001; Taşdemir, 2000).

Türkçe dersinde beceriler kazandırılırken ve geliştirilirken bazı özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu özellikler;

1. Beceriler kazandırılırken öğrencilerin buldukları küme içindeki düzeyleri,

bireysel ayrılıkları dikkate alınmalıdır. Bu bakımdan öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, hazır bulunuşluk düzeylerini başlangıç olarak öğrencilerin gereksinim duydukları becerilerle ilgili bireysel olarak ve grup içinde yeteri kadar yardımda bulunmalıdır.

2. Bütün beceriler insanların başkalarıyla olan ilişkilerinin geliştirilmesinde rol oynayan önemli etkenlerdir. Bundan dolayı, öğrencinin kazanacağı beceri, çevreyle olan ilişkilerinin gelişmesine yardımcı ve yararlı olmalıdır. Bu bakımdan, okuma-yazma; dilbilgisi ve yazım kurallarını tam, doğru ve yerinde kullanma; iyi konuşma; zihinden ve yazılı hesaplarla doğru ve çabuk işlem yapabilme gibi beceriler üzerinde öncelikle durulmalıdır.

3. Konuşma, tartışma, izleme, dinleme gibi becerileri geliştirmek için bu becerilerin kazanılabileceği gerçek koşullar oluşturulmalıdır. Bu bakımdan grup içinde çalışma, tartışma, rapor yazma, değerlendirme etkinliklerinde öğrenciler görev almalıdır.

4. Becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere doğru örnekler sunulmalıdır.

Örneğin; öğrencilerin doğru konuşma becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmen, önce kendisi doğru konuşmalıdır (Köklü, 2000; Taşdemir, 2000).

2.11.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersi İçin Öğretim Yöntemleri

2.11.3.1. Yöntem seçiminde dikkat edilecek hususlar

İyi bir öğretmenin Türkçe derslerinde uygulamayı düşündüğü herhangi bir yöntemi seçerken şu noktaları göz önünde bulundurması gerekir.

a. Genel anlamda dil öğretimine, özellikle de anadil öğrenimine uygunluk.

b. Özel anlamda Türkçe dersinin değişik öğrenme alanlarında (dil bilgisi, noktalama, yazım, metin, çözüm, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkınlık

c. Anadili ile ilgili, becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk.

d. Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan öğretmene uygunluk (Cemiloğlu, 2004).

Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve

teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır.

2.11.3.2. Anlatım yöntemi

Bu yöntem, derse giriş yaparken konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında kullanılır.

Özellikleri

1. Öğretmen merkezlidir,
2. Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır,
3. Dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır,
4. Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verir.

Dikkat Edilecek Hususlar

1. Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı
2. Doğru ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli
3. Konuların ana başlıkları belirlenmeli
4. Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin rahat duyabileceği bir şekilde olmalı
5. Gereksiz ve anlamsız konuşmayı (verbalizm) önlemek için plan, kroki, grafik gibi görsel araçların kullanılmasına yer verilmeli
6. Ara sıra sınıf tartışmalarına zaman ayrılmalı
7. Espri ve şakalarla anlatım desteklenmeli
8. Küçük grup çalışmaları ile anlatılanlar tartışılmalıdır (Demirel, 2006).

Anlatım yöntemine, bir konuya giriş yaparken, bilgi aktarırken ya da özetlerken başvurulmaktadır. Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, soru sorulmasına ve öğrencilerin not tutmalarına imkân verilmesine dikkat edilmelidir. İşlenen konuların öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantıları kurulmalıdır. Basit, kısa ve tam cümleler ile anlatım yapılmalıdır (MEB, 2005).

2.11.3.3. Tartışma yöntemi

Kullanımı

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim yaklaşımında kullanılır.

Özellikleri

1. Öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur.
2. Öğrencilere geniş yaşantılarından örnekler vermesi için olanak sağlar.
3. Öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesini ve yorum yapmasını sağlar.

Dikkat Edilecek Hususlar

1. Öğretmen sınıfta tartışma ortamını hazırlarken soruları önceden liste halinde belirlemeli,
2. Sınıfta topluca tartışma yapılacaksa, öğretmen soruyu sorup bunu tüm sınıfın tartışmasını istemeli,
3. Grup tartışması yapılacaksa aynı konu sınıfta oluşturulacak küçük gruplar içerisinde tartışmalı, daha sonra topluca tartışılmaya geçilmeli,
4. Bir konu bölümler halinde ayrı ayrı gruplarda tartışıldıktan sonra toplu tartışma çalışması, ders sona ermeden muhakkak yapılmalı,
5. Bir konu ile ilgili okunacak kaynak kitapların listesi önceden verilmişse o konu üzerindeki tartışma sınıfta daha sonra hep birlikte yapılmalı,
6. Tartışma yapılırken önemli hususlar tahtaya yazılmayı, yansıtılmalı,
7. Tartışmaya dersin tümü ayrılmamalı,
8. Öğrencilerin düşünce ve görüşlerini rahatça söylemelerine imkân sağlanmalı,
9. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılmaları sağlanmalı.(Demirel, 2006).

Öğrencileri belli bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, konu ile ilgili anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturmak ve konuya ilişkin bilgileri pekiştirmek, öğrencinin konu hakkındaki ön bilgilerini öğrenmek gibi amaçlarla tartışma yapılabilir(MEB, 2005).

2.11.3.4. Gösteri

Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Gösteri, sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişilerce yapılabilir. Gerektiğinde öğrencilerden de yararlanır. Gösteri tekniğini sınıf içinde etkili bir şekilde uygulayabilmek için dikkatli bir hazırlık gerekir.

Gösteri sırasında dikkat edilecek hususlar:

1. Tüm öğrenciler iyi duyuyor ve görüyor mu? Gösteri ilerledikçe tahtaya bir taslak çıkartılıyor mu? Bu taslaktan amaç öğrenciye düşünmesine yol göstermek ve gösteriyi daha iyi anlamasını sağlamaktır.

2. Bilinmeyen yeni terimlere dikkat ediliyor mu? Gösteriye devam etmeden önce öğrenciler bunları anlıyor mu?

3. Kimi sorularla öğrencilerde merak uyandırıyor mu? Öğrencilerin de öğretmenle birlikte tahmin yürütmesine izin veriliyor mu?

4. Öğrenciler soru sormaları için cesaretlendiriliyor mu? Gerektiğinde gösteri için öğrencilerden yardım isteniyor mu? Gösteri tamamlandığında öğretmen kendisine şu sorulan sormalıdır.

a. Öğrenciler ne öğrendi?

Öğrendiklerinin uygulaması yapılabildi mi? Tüm gösterilerin öğretmen tarafından yapılması zorunluluğu yoktur. Gerektiğinde öğrenciler, bunu kendi aralarında da yapabilirler. Bu sayede kendi yeteneklerini geliştirme ve başkalarıyla iletişim kurma olanağı bulabilirler (Demirel, 2006).

Türkçe derslerinde bu yöntem, örneğin; bir şiirin nasıl okunabileceğini, harflerin nasıl yazılacağını, verilen bilgilerin bir nasıl grafiğe dönüştürülebileceğini gösterirken kullanılabilir.(MEB, 2005).

2.11.3.5. Gözlem ve inceleme

Gözlem, bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işidir. İnceleme ise ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamaya çalışmak için

yapılan yöntemli çalışmalardır. Gözlem ve inceleme, birbirini tamamlayan iki uğraş gibidir.

Öğrencilerin, gözlem çalışmaları ve inceleme gezileri sırasında gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir.

Gözlem sürecinde aşağıda hususlara dikkat edilmelidir:

- Gözlenecek varlık veya olay kendi doğal şartlarında olmalıdır.
- Gözlemin amaç veya amaçları olmalıdır.
- Gözlem planlı yapılmalıdır.
- Gözlem planının öğrencilerle ve hatta velilerle yapılması, plana öğrencinin ve velisinin katkısının sağlanması önemlidir.
- Gözlemin bir gezi ile birlikte olmasının gerektiği durumlarda, disiplin problemleri olmaması için organizasyonun çok iyi yapılması gereklidir.
- Öğrenciler, gittikleri yerlerde neye dikkat edeceklerini, neyi gözleyeceklerini bilmelidirler.
- Gözlem sırasında öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Gözlem sonunda gözlem sonuçlarını görmeye yönelik bir değerlendirmenin yapılması esastır. Bu süreçte gözlem sırasında tutulan notlar, toplanan materyaller, alınan fotoğraf veya filmler, ses kayıtları vb. ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir.(MEB, 2005).

2.11.3.6. Rol yapma

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir yöntemdir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir (Oğuzkan, 1993).

Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir. Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da

durum öğrencilere açıklanır. Rol yaparken öğrencilerden öğrendikleri diyalogda ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir (Demirel, 2006).

2.11.3.7. Oyunlar

Oyunlar, öğrenilen konuyu ilgi çekici hâle getirmek, öğrencileri etkin kılmak, rahat bir ortamda, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. (MEB, 2005).

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır.

Oyunlar öğrencilere neşeli ve rahat bir ortam sağlamakta, sınıf içi çalışmalara da değişiklik getirmektedir.

Eğitsel oyunlarla derste konular, ilgi çekici duruma getirilebilir, en pasif öğrencilerin bile bu etkinliklere katılmaları sağlanabilir.

Öğretmen her oyuna ders saatinin beş ya da on dakikasını ayırmalı ve genellikle bu etkinliklere dersin ortasında ya da sonunda yer vermelidir. Oyunun oynanması sırasında sürekli kontrol etmeli ve ilgi göstermelidir. Oyun sırasında yapılacak hatalar üzerinde durulmadan her öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır (Demirel, 2006).

2.11.3.8. Özetleme

Özetleme; bir eseri ya da konuşmayı özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmak şeklinde tanımlanabilir.

Özetlerken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Metin dikkatlice dinlenmeli/okunmalıdır.
- Okunan/dinlenen metin üzerinde önemli görülenler işaretlenmeli ya da not alınmalıdır.
- Metnin ana ve yardımcı düşünceleri belirlenmelidir.
- Öğrencinin eseri kendi ifadeleriyle özetlemesi önemlidir.
- Özette metinden doğrudan yapılan alıntılar tırnak içinde verilmelidir.

- Geniş zaman ifadeleri kullanılmalıdır.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyulmalıdır (MEB, 2005).

2.11.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersi İçin Öğretim Teknikleri

2.11.4.1. Beyin fırtınası

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Buna "Buluş Fırtınası" da denilmektedir.

Bu tekniğin temel ilkeleri şunlardır. Bir problem çözmekle görevlendirilen bir grubun üyeleri mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm teklifi diğer grup üyelerini daha yeni ve iyi buluşları ortaya çıkarmaya yöneltir. Ancak ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ya da savunulması istenmez. Sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve sonra değerlendirilmesi istenir (Demirel, 1996).

2.11.4.2. Soru-cevap

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır (Demirel, 2006)

Türkçe dersinin öğretiminde soru cevap öğrencilerin düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde aynı zamanda anlamayı kontrol etmede başvurulan önemli bir tekniktir (MEB, 2005)

Soru sorarken dikkat edilecek hususlar:

a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular, gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.

b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar

ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.

Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen sorabileceği gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır (Demirel, 2006)

2.11.4.3. Drama

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Problem, çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu teknik, bilinen en eski öğretme tekniklerinden birisidir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir:

- a. Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- b. Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- c. Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- ç. Akıcı konuşmayı geliştirir.
- d. Dile hakimiyeti ve doğru ifade yeteneğini geliştirir.
- e. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir (Demirel, 2006).

Dil öğrenme ve öğretme açısından bunlara bir göz atılacak olursa en önemlilerin, serbest oyunlar, kuklalar ve hikayeleri sahneleme oyunları olduğu görülür. Örneğin, serbest oyunlar yoluyla çocuklar meramını anlatma ve konuşma yeteneklerini geliştirirler. Bu oyunların en büyük özelliği ise her zaman ve her yerde oynanabilir olmalarıdır. Fazla araç ve gereç gerektirmez. Örneğin, öğretmen masası bir bilet gişesi ya da, bir banka veznesi yapılabilir. Bu oyunun tipik bir doğal drama türüdür, ne bir sınırlama ne de bir zorlama söz konusudur. Öğrenci o anda aklına ne gelirse söyler, hatta şarkı bile söyleyebilir. Bu teknikte öğretmen çok az rol oynar, daha çok yönetici rolündedir ve oyunun kendi çizgisi üzerinden gelişmesine izin verir. Sadece herhangi bir engel ya da bir sorun çıktığında yardımcı olur.

Drama tekniği, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda daha çok "yaratıcı drama" anlamında ele alınmıştır. Buna göre drama; doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ya da

drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi, ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır (MEB, 2005).

2.11.4.4. Kavram haritaları

Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır.

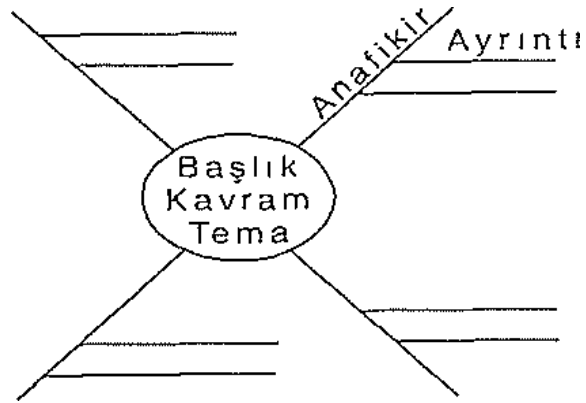
Kavram haritaları, kavramları ve kavramların birbirlerine çizgilerle nasıl bağlandığını göstermektedir. Öğrencileri ezberden uzaklaştırmakta ve öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlamaktadır.

Kavram haritaları öğrenciler tarafından hazırlandığı zaman öğrencileri bir ders konusunda geçen kavramları bulmaya ve onları ilişkilendirmeye zorlamaktadır. Öğrenciler kendi kendilerine ders konularının anlamlı bir biçimde öğrenilmesini öğrenmektedirler. Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar. Çünkü tüm bir öğretim yılı tek bir ünite ya da bir ders içinde önemli kavramlar arası ilişkileri şematize etmede etkili bir yoldur.

Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren plânlama düzenekleri olarak düşünülebilir.

Kavram haritaları, değerlendirme amacı için de kullanılmaktadır. Öğrencilerin bir konuyu ne kadar anladıklarını ve anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirlemede etkili olmaktadır. Kavram haritaları farklı şekillerde, görsel olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda bunlardan en yaygın kullanılanlar için örnekler verilmiştir (Demirel, 2006).

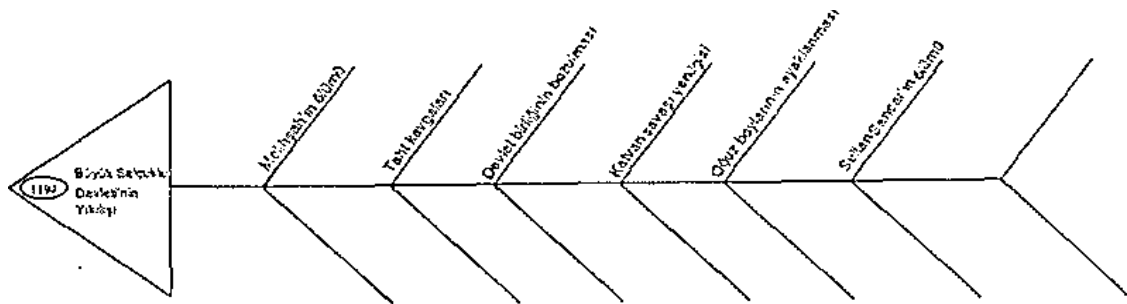
1. Örümcek Harita: Temel bir kavramı tanımlamak için kullanılmaktadır. Merkezdeki temel kavram nedir? Bununla ilgili özellikler nelerdir? Bu tür sorulara yanıt aranır.



Şekil 2.1. Örümcek Harita

2. Balık Kılıcı Haritası: Karmaşık bir olayın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak için kullanılır. Kılıcın üst tarafında olaylar, alt tarafında da olayların nedenleri gösterilir. Bir bakıma olayların neden-sonuç ilişkileri kurulmuş olur.

Yıkılışla Meydana Gelen Olaylar



Bir Devlet Neden Yıkılır

Şekil 2.2. Balık Kılıcı Haritası

2.11.5. Öğretme Stratejileri ve Öğrenme Yaklaşımları

2.11.5.1. Öğretme stratejileri

Strateji, Clark ve Starr'a göre, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da strateji, konu alanının seçimi ve öğretim modellerinin belirlenmesi gibi işlemleri içerir. Öğretme stratejileri genel yollar olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretim yöntemlerini belirlerler. Strateji kavramı, hedeflere ulaşmayı sağlayan ve yöntemin seçimine yön veren genel bir yaklaşımı ifade etmektedir (Bilen, 1993).

Strateji, öğretim sürecinde, hedeflenen duruma ulaşmak için sınıf içi öğretimi etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecinde yönlendirme biçimi olarak ele alınabilir. Bu özelliği nedeniyle dersin hedeflerine ulaşmasına ve yöntemlerin belirlenmesine de hizmet eder (Beydoğan, 2001).

Strateji, eğitim-öğretimde önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için alınan önlemler olarak tanımlanabilir (Düzgün, 2002).

Belli başlı öğretim stratejileri şunlardır:

2.11.5.1.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi

Ausubel tarafından geliştirilmiş bir yaklaşım biçimidir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde davranışçı kuram ile bilişsel kuramın ilkeleri temel alınmaktadır. Sunuş yoluyla öğretimde amaç öğrencilerin düşünmesi, veriler arasında bağlantı kurması ve yeni durumlar keşfetmesi değil, bunların dışında, nesnel olarak yer alan gerçekliğe ait bilgiyi onlara aktarmaktır. Öğretimin merkezinde öğretmen vardır (Düzgün, 2002).

Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler:

1- Sunuş yoluyla öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirir. Öğretmen, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını öğretmen yapmakla birlikte, hemen arkasından öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar, tartışırlar. Bu durum ders boyunca sürer.

2- Sunuş yoluyla öğretim bol örnek vermeyi gerektirir. Ağırlık sözel öğrenmede olmakla birlikte örnekler, resimler, şemalar gibi görsel ve diğer uyarıcıları kapsar. Özellikle soyut kavramları anlamlı hale getirmek için görsel ve diğer duyu organlarına

hitap eden uyarıcılar büyük ölçüde kullanılır.

3- Sunuş yoluyla öğretme genelden özele doğru bir sıra izler. Daha genel ve kapsamlı kavramlar önce, bu kavramın kapsamında yer alan daha özel ve dar kavramlar sonra sunulur.

4- Öğretmen, adım adım ilerler. Ders ön organize edicilerle başlar. Her öğrenme basamağında, önce yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Öğrencinin anlamlı öğrenmesi sağlanır.

Herhangi bir konu ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda sunuş yoluyla öğretim, öğrenmeyi daha etkili olarak sağlamaktadır.

Sunuş yoluyla öğretimde dikkate alınması gereken bir diğer önemli noktada öğrencilerin yaşlarıdır. Bu strateji, fikirleri zihinsel olarak yönlendirmeyi gerektirmektedir. Hatta bu fikirler nispeten basit ve somut gerçeklere dayansa bile, öğrencinin zihinsel olarak bu fikirleri anlamlandırabilecek yaşta olmaları gerekir. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenlerinin, sunuş yoluyla öğretimi kullanırken, fikirleri en somut yollarla ve öğrencinin çok sayıda duyu organını harekete geçirecek şekilde sunmaları zorunludur (Senemoğlu, 2001).

Sunuş yoluyla öğretim, açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretme yoludur. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi, açıklamanın gerektirdiği her durumda başarıyla uygulanabilir (Bilen, 1993).

2.11.5.1.2. Buluş (keşfetme) yoluyla öğretme stratejisi

Bu yaklaşıma göre öğrencinin konu alanını daha iyi anlamasının yolu öğretme- öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve buluş yapmasıdır. Öğretme – öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Bilgi ve beceri kazanmak için öğrenci etkin olmalıdır. Çalışmalı, soru sormalı, inceleme ve deney yapmalı, sonucu bulmalıdır. Öğretmenin görevi öğrencinin kendi kendine çalışabileceği ortamı oluşturmaktır (Düzgün, 2002). Bu öğretme yaklaşımı Bruner tarafından geliştirilmiştir.

Bu yaklaşım belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretme yoludur (stratejisidir), keşfetme yoluyla öğretim bir tüme varım yolu olup, uygulamada sunuş yoluyla öğretme sürecinden daha büyük bir dikkat ister. Buluş yoluyla öğretme

öğrencilerin düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunan bir yoldur (Bilen, 1993).

Buluş yoluyla öğretimin en önemli üstünlüğü, öğrencinin merak güdüsünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini, cevaplan buluncaya kadar, çalışma boyunca sürdürebilmesidir. Bir diğer üstünlüğü de öğrencileri bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirmesidir. Öğrencileri, bilgiyi alıp çözümlenmekten çok, bilgiyi analiz etmeye uygulamaya, sentez yapmaya zorlanmaktadır (Senemoğlu, 2001).

2.11.5.1.3.Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi

Bu yaklaşımda izlenen yol probleme çözüme izlenen yolun aynısıdır. Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu yaklaşımda yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur (Demirel, 1996).

Araştırma – inceleme yaklaşımı, her öğretmen, özellikle de mesleğe yeni başlayan bir öğretmeni için birçok bakımlardan yarar sağlar. İnceleme-araştırma yaklaşımını kullanan bir öğretmen, öğrencilerine, problem çözme becerisi kazandırır. Problem çözme yoluyla, yaşamlarında karşılaşacakları diğer problemlerin çözümünde kullanabilecekleri değişik yollar öğretir. Ayrıca başka yaklaşımlarla öğrendikleri, konulan kendi güçlerini kullanarak yeniden denemelerini sağlayıcı beceriler kazandırır (Bilen, 1993).

2.11.5.2. Öğrenme yaklaşımları

2.11.5.2.1.Tam öğrenme yaklaşımı

Tam öğrenme yaklaşımı, toplu öğretimin (sınıf öğretiminin) öğrenme başarısını artırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı ortaya koyan Amerikalı Eğitimci B.Bloom'a göre, uygun öğrenme şartları sağlanırsa, sınıfta öğretilenlerin hepsini öğrencilerin hemen hemen tamamı öğrenebilir. Belli bir dönemde gerçekleşen öğrenmeler, daha sonra öğrenilecek olanların temelini oluşturur (Köklü, 2000).

Tam öğrenme modeli, tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir varsayımına dayanmaktadır. Bu modelle Bloom, belirleyici etkenler olan öğrencinin özgeçmiş ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hale getirilmesi durumunda

öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesinin ve okuldaki öğrencilerin en azından % 95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşeceğini öne sürmektedir (Demirel, 1996).

Tam öğrenme modelinin ana değişkenleri, öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği (öğretim) ve öğrenme ürünleri olarak belirlenmiştir. Öğrenci nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini kapsamaktadır. Her yeni öğrenme kendinden önceki öğrenmeleri hazırlayıcıdır. Bu nedenle tam öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin başında, yeni öğrenmeler için gerekli olan bilişsel giriş davranışları kullanıma hazır hale getirilmelidir.

Bloom'un tam öğrenme modelinin ana değişkenlerinden olan giriş davranışlarının bir grubu da “duyuşsal giriş özellikleri”dir.

Tam öğrenme modelinin ana değişkenlerinden ikincisi öğretimdir. Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar, ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltmedir (Bilen, 1993).

İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğrenebileceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan mesajların tümüdür. Katılma, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun ilgili öğeleriyle etkileşmesi ve etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesidir. Pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını attırma işlemidir. Öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öge ise dönüt ve düzeltmedir. Dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bilen, 1993).

Öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliği gereken düzeye ulaşınca tam öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenme düzeyinin belirlenmesi ise her ünite sonunda verilecek testlerle ortaya çıkar. Bu testlerde elde edilen sonuçlara bakarak öğrenenlerin eksikleri ve öğrenme güçlükleri ortaya çıkartılarak yardım sağlar (Demirel, 1996).

Tam öğrenme yaklaşımının uygulanmasında şu ilkelere uyulmalıdır:

1. Öğrencilere planlı öğretim ve olumlu öğrenme koşulları sağlanmalıdır.
2. Öğrenmenin oluşabilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı yeterli zaman ayrılmalıdır.
3. Öğretimin niteliğini artırmak için uygun ipucu verilmeli, pekiştireç

kullanılmalı, dönüt alınıp düzeltme yapılmalı ve öğrenci katılımı sağlanmalıdır.

4. Tam öğrenme ölçütü belirlenmelidir.

5. Ön koşul öğrenmeler gerçekleşmeden sonraki öğrenmelere geçilmemelidir (Demirel, 1996).

2.11.5.2.2. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, sıradan bir küçük çalışması değildir. İşbirliğine dayalı öğrenmede yer alan öğrenciler, hem kendilerinin, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalışırlar. Esas olan grubun başarısıdır. Herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur (Köklü, 2000).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz iş birlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu becerilerde öğrenilir.

2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikçi çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.

3. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikle çalışmalarıyla mümkündür (Demirel, 1996).

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu gruplar içinde gerçekleştirilir.

2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.

3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.

4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlıkları bireylerden çok gruplara aittir.

5. İşbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.

6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel, 1996).

2.11.6. Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersi için öğretim araç-gereç ve materyalleri

Eğitimde araç ve gereçler kazanımlara daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaçla çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları ve sınıf içinde çoklu ortam oluşturmaları gerekmektedir.

Kullanılan öğretim materyalleri ile başarı arasında, doğrusal bir ilişkili olduğu gözlenmektedir, bu nedenle öğretmenlerin araç ve gereç kullanmaya özen göstermeleri ve bu araçların seçiminde itinalı olmaları beklenmektedir.

Bir ünite ya da konu öğrencilere öğretilirken araç gereçlerden yararlanıldığı ölçüde, öğrenciler, bol ve etkili yaşantı kazanmak imkânı bulurlar. Böylece, öğrenciler, daha sağlam bilgi ve beceri kazanırlar ve kalıcı davranışlar edinirler (Erdem, 2002).

Öğretim materyallerinin kazandırılacak hedef ve davranışlar ile öğrenci ve konu özelliğine uygun olması gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 1999).

Öğretim materyalleri, öğretim ortamında farklı amaçlar için kullanılır. Materyaller, bazı öğretim ortamlarında öğretmeni destekleyici amaçla kullanıldığı halde bazı ortamlarda ise tamamen öğretmen rolü üstlenerek içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Öğretim materyallerinin en etkin kullanılma amaçları, öğretilecek içeriğin soyuttan somuta doğru aşamalandırılması ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesini sağlamaktır. Örneğin Piaget'e göre, ilkokul çağındaki işlemler dönemindedir. Bundan dolayı o bu dönemdeki çocuklara kazandırmak istediğimiz davranışlar için hazırladığımız ders içeriği, onların beş duyu organına hitap edecek özellikte somut materyallerle desteklenmiş olmalıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereç çeşidi hayli fazladır. Eskiden anadili öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırken, çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu görsel-işitsel araçlar, bilgisayar teknolojileri öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olmaktadır.

İlköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kullanılması önerilen araçlar; görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere genelde üç grupta toplanmaktadır. Bu araçları özelliklerine göre şöyle sınıflandırabiliriz.

Görsel araçlar;

- Kitaplar ve basılı gereçler
- Yazı tahtası
- Projektörler
- Bilgisayar

İşitsel araçlar;

- Radyo
- Kasetçalar

Görsel-işitsel araçlar;

- Televizyon
- Video

Öğretim materyalleri seçilirken şu ölçütlere uymak gerekir.

a-Öğretim materyali pratik olmalıdır. Kolaylıkla elde edilebilir ve kullanılabilir olmalıdır.

b-Materyal öğrencilerin özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin psiko-sosyal, beden, psiko-motor ve bilişsel gelişim ile öğrenme özelliklerine uygun olmalı, öğrencinin bir bütün olarak tüm gelişimlerine yardım edebilmelidir.

c-Materyal hedef davranışları kazandırıcı nitelikte olmalı, düzenlenen öğretim etkinliklerine uygun olmalıdır (Senemoğlu, 2001).

Öğretim materyallerinin hazırlanması ve kullanılmasında dikkat edilecek hususlar:

1. Öğretmen, ders planında hangi araç-gereçleri ne zaman kullanacağını belirtmeli ve yeri gelince işe koşmalıdır.

2. Araç ve gereçler eğitim teknolojisi ilkelerine göre kullanılmalıdır.

3. Öğretim materyalleri hedef davranışlara, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.

4. Devinişsel alanla ilgili hedef davranışlar kazandırılırken, her bir öğrenciye öğretim materyalleri sağlanmalıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999).

5. Birleştirilmiş sınıfı okutan öğretmenler, Türkçe dersinde imkânlar ölçüsünde aşağıdaki araç ve gereçlerden yararlanabilir.

2.11.6.1. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel araçlar

Türkçe öğretiminde kullanılan görsel, araçlar sırasıyla aşağıda tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.11.6.1.1. Kitaplar

İlkokulda çocuklarda okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılmasında, kitap sevgisinin uyandırılmasında sınıf kitaplığının katkısı büyüktür. Çocuklara kitap sevgisi, okuma zevk ve alışkanlığı, onların ellerine nitelikli kitaplar vermekle kazandırılabilir.

2.11.6.1.2. Yazı tahtaları

Kara Tahta: Geleneksel sınıf ortamında her öğretmenin ve öğrencinin çok kullandığı araçlardan birisi kara tahtadır. Kara tahta üzerine yazılan, çizilen yazı, resim ve şekilleri öğrenmeyi somutlaştırmak için çok sık kullanılmaktadır;

Manyetik Tahta: Kara tahta ve pazen tahtanın yanı sıra manyetik tahta ya da mıknatıslı tahta kullanılmaktadır. Kullanılacak fiş, resim ve şekillerin arkasına mıknatıs, takılır. Bu mıknatısla, fiş, resim ve şekiller manyetik tahtada düşmeden durabilmekte ve bunlardan faydalanılarak çalışmalar yapılabilir.

Bülten Tahtası: Bülten tahtası, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında okuldaki genel duyurular için kullanılan bir araçtır. Duyurular, duvar gazeteleri, öyküler, şiirler, bulmacalar, atasözleri, karikatürler bu tahtaya asılarak öğrencilerin ders dışı ilgilerini çekmek ve onları sürekli güdülemek mümkündür.

Son yıllarda cam tahta, akıllı tahta ve beyaz tahta gibi çeşitli yazı tahtaları da sınıflarda kullanılmaktadır (Demirel, 1996).

Türkçe öğretiminde yazı tahtasından nasıl yararlanabiliriz sorusu akıllara önce “güzel yazı yazma becerisinin kazandırılmasında” yanıtını akla getirir. Öğrencilere ana etkinlik olarak güzel yazı eğitiminin yazı tahtası aracılığıyla verildiği gerçektir. Ancak, yazı tahtası, örneğin eş ve zıt anlamların sunulmasında da rahatlıkla kullanılabilir. Uzun parçaların yazılması vakit aldığından okuma becerisinde kullanılması fazla ekonomik

olmayan yazı tahtası dilbilgisi çalışmalarında da çok kullanışlı bir ortamdır. Yazı tahtası kelimeler arası ilişkiyi göstermek açısından rahatlıkla kullanılacak bir ortam özelliğini taşır.

2.11.6.1.3. Projektörler

Okullarımızda Türkçe Öğretiminde projektörler yaygın olarak kullanılabilir. Bunlar özellikle sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında yararlı olabilir.

Opakprojektörü: Fotoğraf, resim, kitap sayfası gibi şeffaf olmayan materyalleri ekrana yansıtmaya yarayan bir araçtır.

Slayt/Diya Projektörü: Slaytların/Diaların ekrana yansıtılmasına yarayan araca slayt/dia projektörü denilmektedir.

Yukarıda kısa tanımlarıyla tanıtılan bu araçların sınıflarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sınıfın karartılması gerekmektedir (Demirel, 1996).

Türkçe öğretiminde slayt projektörler, en yaygın kullanım alanını konuşma alıştırmalarında bulurlar. Öğrenciler ardarda gösterilen slayt görüntülerine ilişkin konuşma yapabilecekleri gibi, tek bir görüntü üzerinde de konuşabilirler. Örneğin, ardıl olayları yorumlamada gerekli bağlaçların öğretiminde slayt projektörün olanaklarından yararlanabiliriz.

2.11.6.1.4. Bilgisayar

Günümüzde artık hayatın her alanına giren, bilgisayarlar, eğilim-öğretimde kitaplar kadar gerekli bir araç haline gelmiştir. Bilgisayarlar okullarda kullanılan önemli bir öğretim aracı durumundadır (Köstüklü, 2001).

Bilgisayar değişik programlama özelliklerinden dolayı Türkçe öğretiminde çok yararlı bir ortam olarak kullanılabilir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- Konuşma eğitiminde yanlış çıkartılan seslerin düzeltilmesinde kullanılabilir. Öğrenci kendi çıkarttığı sesin ekrandaki görüntüsünü düzeltmeye çalışarak düzgün ve doğru sese ulaşabilir.
- Karışık cümle dizinleri verilerek öğrencinin düzgün cümle yapıları oluşturması istenebilir.
- Metin içerisinde boşluklar bırakılarak uygun kelime seçimi istenebilir.

- Yarım cümleler ya da kelimeler verilerek birebir eşleştirmeler yapılabilir.
- Yeni bilgisayar programlarının imla kılavuzu biçiminde de programlanmasından dolayı öğrenciler yazdıkları bir kompozisyondaki dil yanlışlarını görebilirler.

2.11.6.2. Türkçe öğretiminde kullanılan işitsel araçlar

2.11.6.2.1. Radyo

Radyo kulağa hitap eden ve büyük insan kitlelerini etkileyen bir iletişim aracıdır. Radyo sınıf içinde pek yaygın olarak kullanılmamakla birlikte güzel konuşma örneklerinin vurgulandığı ve bu maksatla öğretmenlerin eğitsel kulüp saatlerinde sık başvurdukları önemli bir araç olarak varlığını sürdürmektedir (Demirel, 1996).

2.11.6.2.2. Teyp, ses bantları ve kasetçalar

Öğrencilerin kendi konuşmalarını kendilerinin dinleyip değerlendirmesini sağlar. Genel olayları radyo ve TV programlarını kaydetme ve sonra sınıfta öğrencilere dinletme olanağı verir. Öğretmen öğrencilerin dinlediklerini doğru algılayıp algılamadıklarını ölçmek amacıyla da bu araçlardan faydalanabilir (Demirel, 1996).

Kasetçalarlar Türkçe öğretiminde dinleme, anlama ve konuşma etkinliklerinde kullanılabilir. Öğrencilerin belirli bir konuşmayı dinleyerek vurgu ve tonlama çalışmaları yapmaları istenebilir. Kasetçaların kayıt özelliği sayesinde öğrencilerin bir konu hakkındaki kendi konuşmaları kaydedilerek ve bu kayıt sonradan öğrencilerin kendilerine dinlettirilerek düzeltme olanağı verilebilir. Yanlış kelime seçimleri, vurgu ve tonlamalarla doldurulmuş bir kaset dinletilerek, öğrencilerin yanlışları bulmaları istenebilir.

2.11.6.3. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel-işitsel araçlar

Türkçe öğretiminde hem göze hem de kulağa hitap eden araçlar ve özellikleri aşağıda tanıtılmıştır.

2.11.6.3.1. Film makinesi ve hareketli filmler

Hareketli ve sesli görüntü veren makineye film makinesi denir. Filmler dilin kültürle olan ilişkilerini en iyi şekilde ortaya koyan araçlardır. Konulu filmlerin getirilip sınıfta sunulması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin güdülenmeleri artabileceği gibi dinlediğini anlama becerilerini de geliştirirler. Film gösterilmeden önce ve sonra soru-cevap şeklinde sınıf içi çalışmalara da imkân sağlar.

2.11.6.3.2. TV ve video

Televizyonun en güçlü yanı olgu ve olayların olduğu anda olduğu gibi verilmesidir. Her ne kadar televizyon kapalı devre yayınları sayesinde sınıf ortamına getirilse de, günümüzde kolaylığı açısından video, televizyona tercih edilmektedir.

Video, televizyon teknolojisiyle bütünleşen bir ortam olarak öğrenmede yeni yöntemler oluşturmakta, uzaktan öğretim ve bireysel öğrenme süreçlerinde büyük potansiyele sahip bulunmaktadır. Eğitimde kullanılmalarında eğitime sağladığı yararlar pek çoktur.

Türkçe öğretiminde videolar sayesinde örnek olayları görüp, taklit ya da düzeltim olanağı vardır. Sessiz gösterilen bir videokasetle ise öğrencilerin görüntü üstüne konuşması sağlanabilir. İllerdeki ders araçları merkezlerinde Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli videokasetleri bulunmaktadır. Bu kasetleri rahatlıkla edinilip, derslerde kullanılabilir.

2.11.6.3.3. Etkileşimli video

Etkileşimli video, video ile bilgisayarın tümleşik olarak kullanıldığı öğretme-öğrenme ortamıdır. İki aracı bir araya getirmekteki amaç bilgisayarın esnek, etkileşimli ve erişilebilir öğretim programlarını videonun iyi nitelikteki görsel ve işitsel özellikleriyle birleştirmektir.

Özellikle dil öğretiminde etkili kullanıma sahip etkileşimli video teknolojisi Türkçe öğretimi üzerine yazılmış programlar aracılığıyla etkili olarak kullanılabilir. Bireysel çalışmalarda öğrencinin konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerinde birer canlı uygulama olanağı verebilecektir.

2.11.7. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinde Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

2.11.7.1. Ölçme ve değerlendirme kavramları

Ölçme günlük yaşantımızın önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Çünkü ölçme olarak gerçekleştirdiğimiz işlem, aslında, çevremizdeki olayların veya varlıkların belli özelliklerini ve bu özelliklere sahip oluş derecelerini tespit etmektir. Ölçme varlıkların, olayların veya olguların herhangi bir niteliğini gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmek olarak tanımlanabilir (Şaban, 2000).

Değerlendirme ise, en genel anlamıyla bir durum hakkında nesnel koşullara bağlı olarak yapılan ölçümleri, bir ölçütü karşılaştırarak, yargıda bulunmadır (Köklü, 2000).

Değerlendirme, ölçmeyi içine alan daha geniş bir kavramdır ve ölçme işlemi değerlendirme işleminden her zaman önce gelmektedir. Çünkü, ölçme sonuçları kendi başlarına hiçbir anlam ifade etmezler. Dolayısıyla ölçme işlemleri sonucunda elde ettiğimiz sayıların bir anlam kazanabilmeleri için, onları aynı alana ait bir kriterle kıyaslamamız ve buna bağlı olarak da bir karara varmamız gerekmektedir. Buna değerlendirme denir (Şaban, 2000).

Ölçme yaparken, öğrencilerin bilgi vasıflarını (niteliklerini) ele alırız. Bunun içinde, sorular hazırlayıp sınavlar yaparız. Kullandığımız sorular ve bu soruların ortaya çıkardığı nitelikler arasındaki ilişkiler, deneysel ilişkileri oluşturur. Ölçmeyi gerçekleştirdikten sonra yapacağımız değerlendirmede kullanacağımız rakam ve sembollerin kendi aralarındaki ilişkileri formal ilişkiler meydana getirir (Çam ve Bayraklı, 1992).

2.11.7.2. Ölçme değerlendirmenin önemi

Bir öğretim programının: öğretim hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç temel unsuru vardır. Bunlardan eğitim hedefleri, program süresince yetiştirilecek olan kişilere kazandırılması düşünülen eğitim yoluyla kazandırılabilir özellikler içerir. Eğitim durumları, eğitim hedeflerine nasıl bir yaşantıyla ulaşılabileceği sorusuna cevap aramaya dönük ilke, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. unsurların işe koşulduğu bölümdür. Değerlendirme ise eğitim durumları sonucunda program

hedeflerine ne düzeyde ulaşılabildiği problemiyle ilgilenir. Bundan dolayı ölçme değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yönünü oluşturur (Taşdemir, 2000).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğretmen ve öğrencilere öğretimin niteliği hakkında dönüt verir, Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini açığa çıkarır (Köksal, 2000).

2.11.7.3. Türkçe dersinde ölçme – değerlendirme

Eğitim, öğrencilerde istenilen nitelikte yeni davranışlar oluşturmak, eksik davranışları geliştirmek, kusurlu ve istenmeyen davranışları düzeltmek gibi amaçlarla yapılır. Bu süreçte öğrencilerin bir öğretim hedefi düzeyinde sahip olmaları gereken yeni davranışları kazanmalarına dönük öğretim faaliyetlerine yer verilirken bu çalışmalar eksik davranışları geliştirmek ya da kusurlu davranışları düzeltmek gibi bir amaca dönük olabilir (Taşdemir, 2000).

Birleştirilmiş sınıf okutan bir öğretmen, öğretme-öğrenme etkinlikleri süresinde harcadığı zamanın ve emeğin, belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını anlamak için ölçme yapar. Ölçme sonuçlarına bakarak yargıda bulunur ve karar verir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir (MEB, 2005).

Ölçme-değerlendirme süreci, eğitimin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını, davranışların ne kadarının kazanıldığını yapacakları ölçme-değerlendirme sonucunda anlayabilirler. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler Türkçe dersi ile ilgili belirlenen amaçları gerçekleştirmek için, sınıf ortamında öğretme-öğrenme etkinliklerinde bulunurlar. Bu etkinliklerin, beklenen öğrenci davranışlarına dönüşüp dönüşmediğini belirlemek amacıyla bir ölçme ve değerlendirme etkinliğinin yapılması gerekir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni ölçmeyi sınıfa yönelik değil, tek tek öğrenciye yönelik yapmalıdır. Öğrenci değerlendirilirken bilgisinin yanında, çevreye duyarlılığı, temizlik alışkanlığı, beslenme alışkanlığı, kurallara uyma, beceriklilik, iş yapabilme,

bağımsız çalışabilme, araç-gereçleri kullanabilme, verilen görevleri yapabilme sorumluluk duygusu gibi davranışlar da değerlendirilmelidir (Köksal, 2000).

Birleştirilmiş sınıf okutan bir öğretmenin sık sık test hazırlaması ve sınav yapması zaman bakımından kolay olmayabilir. Öğretmenler sadece test ve yazılı yoklamalarla ölçme – değerlendirme yapmamalıdır. Az sorulu – uzun cevaplı veya çok sorulu – kısa cevaplı yazılı yoklamalar ve test uygulamaları yanında, soru – cevaplarla sözlü yoklamalar yapmalı, gözlemlere yer vermeli, hazırlık ve alıştırma çalışmaları, ödevler, projeler vb. yöntemlerle de ölçme ve değerlendirme etkinliklerini desteklemelidir (MEB, 1993). Çünkü sadece yazılı sınavlarla öğrenme ve öğrenci davranışlarını ölçmek sağlıklı sonuçlar vermeyebilir.

Öğrencilerin okul kurallarına, temizlik kurallarına uyup uymadığı; büyüklerine, öğretmenlerine, arkadaşlarına karşı sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde davranıp davranmadığı, diğer öğrencilerle işbirliği ve dayanışma halinde olup olmadığı, oyunda çevrede ve aile içerisinde demokratik davranışlar gösterip göstermediği, okul araç gereçlerini ve çevreyi korumada duyarlı davranıp davranmadığı vb. konuları sadece yazılı sınavlarla ölçmek mümkün değildir. Bu konuları çok iyi bilen ve bu konularla ilgili soruları cevaplayan bir öğrencinin aynı davranışları okulda ve çevrede gösterip göstermediği ancak gözlem vb. yöntem ve ölçme araçları ile ölçülebilir.

Öğretmen ilgi envanteri, tutum ve kişilik tasarımı ölçekleri gibi ölçek araçlarından yararlanarak, öğrencilerin ilgi, tutum ve kişilik tasarım gibi psikolojik özelliklerini belirlemelidir (MEB, 1993).

Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmeni görev yaptığı köyü (yerleşim birimini) çok iyi tanımalı, incelemeli, köyün ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi durumu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ölçme-değerlendirme yapılırken, öğrencinin aile durumu da dikkate alınmalıdır. Çünkü öğrencinin davranışları üzerinde çevrenin ve ailenin de etkisi büyüktür. Köylerde, genellikle aileler kalabalık olduğu için öğrencilerin çalışabilecekleri ayrı bir odaları yoktur. Olsa bile, yakacak problemi nedeniyle kış günleri kullanılamamaktadır. Çalışan ve yorulan aileler erken yatmakta, köylerde sık sık elektrikler kesilmektedir. Ayrıca, öğrenciler okul dışında aileleri tarafından değişik işlere gönderilmektedirler. Bütün bunlar, öğrencinin öğrenmesinde ve davranışlarında etkili olmaktadır. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler ölçme-değerlendirme yaparken bunları göz önünde bulundurmalıdır.

2.11.7.4. İyi bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikler

Bir ölçme aracının üç niteliği vardır. Bunlar geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliktir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri Türkçe ve diğer derslerle ilgili ölçme yaparken, ölçme araçlarının bu niteliklere sahip olmasına dikkat etmelidirler.

2.11.7.4.1. Güvenilirlik

Güvenilirlik, bir ölçme aracının, ölçmeye çalıştığı bir özelliği her defasında aynı sonucu verecek şekilde ölçebilmesi olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, bir ölçme aracı, her uygulandığında aynı sonucu veriyorsa, güvenilirdir denilebilir. Dolayısıyla, güvenilirlik, aynı ölçme aracı ile yapılan iki ölçme sonuçları arasındaki tutarlılık derecesidir (Şaban, 2000).

Ölçme, ölçülen her nesnenin ya da bireyin ölçmeye konu olan özellikleri hakkında veriler toplar. Bu yüzden ölçmelerin güvenilir olması gerekir. Ölçme sonuçları eğitimin sonuçlarını etkilemekte ve yanlış kararlar verilmesine sebep olmaktadır. Bu husus ölçülmek istenilen özelliklerin yeterli duyarlılıkta ölçülmüş olmasını önemli kılmaktadır. Ölçmelerin hatalardan arınık bir özellikte olması gerekir (Taşdemir, 2000).

Ölçme araçlarının güvenilirliği, ölçülecek niteliklere yönelik gerçek farkların dışında ölçmeye karışan hata varyansının azalmasıyla sağlanır. Ölçmeye karışan hatalar şans hataları ve sistematik hata olmak üzere iki kategoride ele alınabilir. Şans hataları, belli bir özelliği ölçülen bireyin, ölçümden ölçüme, durumdan duruma, zamandan zamana değişen özellikleri ve güvenilirliğe olduğu kadar, ölçme aracının geçerliğine de etki eder. Sistematik hata ise, ölçme araçlarının uygulanmasında her ölçüme bir miktar karışarak, sonuçlara sistemli etkide bulunan hata türüdür. Sistematik hatalar ölçme aracının geçerliğini etkilemesine rağmen, güvenilirliğini etkilememektedir (Beydoğan, 2001).

Yapılan bir testin güvenilirliği şu önlemlerle artırılabilir:

- 1-Bir testteki soru sayısını artırmak,
- 2-Açık, anlaşılır ve kesin cevaplı sorular sormak
- 3-Öğrencilerin seviyelerine uygun sorular sormak. Bir sınavda kullanılacak, sorular, o sınavı alacak öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru olarak cevaplandırılabilir güçlükte olmalıdır.

4-Sınav süresinin gereğinden kısa veya uzun olmamasına dikkat etmek. Burada, genel ilke, sınav süresinin, öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmasına dikkat etmektir (Şaban, 2000).

2.11.7.4.2. Geçerlilik

Geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Taşdemir, 2000).

Bir testin geçerliliğini artırmak için alınabilecek önlemler şunlardır:

1. Hazırlanan her soru, dersin öngördüğü amaçlardan en az bir tanesini karşılamaya yönelik olmalıdır.
2. Hazırlanan her soru, ayırt edici bir nitelik taşımalıdır. Yani, o soruyla ölçülmek istenen bilgi, beceri veya yeteneklere sahip olan bireyleri ve bunlara sahip olmayan öğrencileri birbirinden ayırt edebilmelidir.
3. Hazırlanan bütün sorular, hem belli bir sürede işlenen bütün konuları kapsamalı hem de konular arasındaki dengeyi sağlamalıdır.
4. Hazırlanan bir testin zorluk veya güçlük derecesi ile o testin geçerliği arasında yakın bir ilişki vardır. Yani, sınav ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır. Sınavın ortalama güçlük düzeyi % 50 civarında olmalıdır.
5. Ayrıca sınavda kopya çekilmesi, öğrencilere sınavdan önce soruları açıklamak, aynı soruları hiç değişiklik yapmadan her yıl kullanmak veya sınav süresinin yetersizliği gibi değişik faktörler, geçerliği düşüren etmenler arasında sayılabilir (Şaban, 2000).

2.11.7.4.3. Kullanışlılık

Kullanışlılık ile bir sınavın emek, maliyet ve zaman gibi faktörler açısından uygulanmasındaki kolaylığı kastedilir (Şaban, 2000).

Ölçme aracının kullanılabilirliği şu hususlarla ilgilidir:

- Uygulama sırasında güçlüklerle karşılaşılmalıdır.
- Testi puanlaması kolay olmalıdır.
- Baskı yönünden uygulanabilme kolaylığı sağlamalıdır.
- Cevaplaması gereksiz enerji ve zaman kaybettirmemelidir.

- Test ucuza mal olmalıdır (Turgut, 1990; Yılmaz, 1998).

2.11.7.5. Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersi için ölçme teknikleri

Türkçe öğretiminde kullanılan belli başlı ölçme teknikleri aşağıda açıklanmıştır. Buna göre öğrencilerin Türkçe becerileri, performansları ve yeterlikleri süreç içerisinde ve süreç sonunda uygulanacak çeşitli ölçme teknikleri ile ele alınmaktadır.

Eğitim-öğretimde kullanılan bazı ölçme-araçları teknikleri şunlardır:

1. Sözlü sınavlar: Sözlü sınavlar, öğrencinin veya sınav yapan kişinin, öğretmenlerin ya da sınav yapanların karşısında, sözlü olarak sorulan sorulara doğrudan cevap vermeleri şeklinde uygulanan sınavdır. Bu tür sınavlarda, öğrenci bütün kişiliği ile sınavı yapanların gözleri önündedir. Sözlü sınavlarda, öğrenci fiziksel olarak da öğretmenin karşısında bulunduğu için avantajlı sayılabilir. Ancak, öğrencinin öğretmen üzerinde sınav sırasında ve sınav öncesinde bıraktığı olumlu ve olumsuz izlenimler, etkiler not verilirken haksızlığa sebep olabilir (Bayraklı ve Çam, 1992). Sözlü sınav tekniğinin eğitim sistemimizdeki en yaygın kullanım şekli bir öğretmenin sınıftaki bir öğrenciyi genellikle yazı tahtasının önüne çağırıp ona konu ile ilgili birkaç soru yöneltmesi ve söz konusu öğrencinin sözlü olarak verdiği cevaplar doğrultusunda da ona bir not takdir etmesi biçimindedir (Şaban, 2000). Ancak bu uygulama şekli günümüzde kabul görmemektedir (Beydoğan, 2001).

Sözlü sınavlar, öğretim süreci sonunda öğrenmelerin ne kadarının edinildiğini yoklamak için kullanılmasının yanında; öğretme – öğrenme sürecinde her dersin başlangıcında ve bitişinde kullanılabilecek uyarıcılardır. Bir önceki derse ilişkin öğrenmeleri yoklamada sözlü sınava başvurabileceği gibi, dersin sonunda verilen uyarıcıların ne kadar kalıcı olduğunu görmek için de kullanılabilir. Bir önceki ders veya konuya ilişkin sorular, öğrencinin öğrenme düzeyi, eksikleri, yanlış anlamaları hakkında öğretmene ipuçları verdiği gibi, bütün öğrencilerin daha önceki öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri konular arasında bağ kurup, bütünleştirmesine hizmet eder (Beydoğan, 2001).

Sözlü sınav sorularını, değerlendirilmesi gerekli hususları belirleyecek şekilde hazırlamak hem zordur hem de çok zaman alır. Diğer taraftan, bu sınavlarda, öğrencileri eşit şartlar ve imkânlar içinde bulundurmamak da mümkün değildir. Bazı öğrencilere sorular, bildikleri yerden çıkarken, bazılarına da hiç bilmedikleri yerden ve zor sorular

çıkabilir. Ayrıca, kısa bir sürede, üç beş soru ile öğrencinin bilgisini ölçmek mümkün değildir. Sınav yapılacak öğrenci sayısı da, sözlü sınavların akışını etkiler. Çok sayıda öğrencinin sınav edilmesi gerektiği hallerde, öğretmen, zamanı daraltmak zorunda kalır.

Bu da sınavın öğrenci aleyhine işlemesine sebep olur. Sonuç olarak, sözlü sınavlar objektiflik, eğitim adaleti ve zaman tasarrufu yönünden savunulamaz (Bayraklı ve Çam, 1992).

2. Yazılı sınavlar: Yazılı sınav tekniği, bir sınavın hazırlanması için gerekli olan zamanın az, fakat puanlama için zamanın yeterli olduğu durumlarda tercih edilmelidir. Ayrıca, bir öğretmenin objektif testler geliştirmek için yeterli bilgi ve beceriden yoksun veya sınıftaki öğrenci sayısının az olduğu durumlarda, yazılı sınavlar önerilebilir. Yine yazılı sınavlarda, öğrencilerin soruları diledikleri gibi cevaplama bağımsızlığı bulunduğundan, cevaplar için "tek doğru" veya kesin yanlış" gibi sıfatlar kullanmak oldukça zordur ve doğru değildir. Bu nedenle de, yazılı sınav gerçekleştirilmeden önce her soru için mutlaka bir cevap veya puanlama anahtarı hazırlanmalıdır (Şaban, 2000).

Yazılı sınavların özellikleri:

1. Yazılı sınavlarda, öğrenci sorunun cevabını kendi bulmak ve yazılı olarak ifade etmek zorundadır.

2. Yazılı sınavlardaki soruların kolaylık derecesini objektif usullerle belirlemek mümkün değildir.

3. Yazılı sınavlarda sorular açık uçlu olduğu için, cevapları sınırlandırmak, sorular ne kadar dar kapsamlı tutulursa tutulsun, öğrencinin cevaplarını istediği gibi belirtme ve ifade etme şansı vardır.

4. Verilen cevapları tamamen doğru veya tamamen yanlış olarak ayırmak mümkün değildir. Verilen bir cevap iyiden kötüye ya da kötüden iyiye sonsuz sayıda derecelendirilecek bir kategori içinde düşünülebilir.

5. Cevaplandırılması çok zaman alır.

6. Yazılı sorularda verilen cevapların tamamen doğru veya yanlış olmaması nedeniyle, farklı kişilerce puanlandığında farklı sonuçlar elde edildiğinden objektif değildir.

7. Yazılı sorularda cevaplayıcı, enerjisinin büyük bölümünü yazmaya ayırdığından düşünmek, muhakeme etmek gibi etkinliklerde sınırlandırılmaktadır (Beydoğan, 2001).

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler, 4. ve 5. sınıf Türkçe dersinde yapacakları yazılı sınavlarda aşağıdakilere benze sorular sorabilirler:

Öğretmen yoklama yapınca Orhan'ın olmadığını gördü. Bunun üzerine ailesiyle görüşünce Orhan'ın hastanede olduğunu, beslenme yetersizliğinden hastalandığını ve hastaneye götürüldüğünü öğrendi. Öğrencilere:

—“Çocuklar yeterince beslenemezseniz vitamin eksikliğinden dolayı hastalanırsınız. Orhan gibi yemek seçmeyin. Sağlıklı olmak için her besinden yeteri kadar yemelisiniz” dedi.

Yasemin FEYİZ

İlk 5 soruyu metne göre cevaplayınız.

1. **Kim** okula gelmemiştir?

.....

2. Orhan okula **niçin** gitmemiştir?

.....

3. Orhan **nereye** götürülmüştür?

.....

4. Orhan **neden** hastalanmıştır?

.....

5. Sağlıklı olmak için **ne** yapmalıyız?

.....

3. Çoktan seçmeli testler: Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin verilen çeşitli cevaplar arasından doğru olanı seçmelerini gerektiren bir sınav tekniğidir. Çoktan seçmeli testlerdeki sorular, madde kökü, doğru cevap ve yanlış cevaplar veya çeldiriciler olmak üzere üç kısımdan oluşurlar. Çoktan seçmeli testler, öğretimde pek çok amaç ve konu için uygun olan bir sınav tekniğidir. Ayrıca çoktan seçmeli testler; puanlama objektifliği sağlaması, içeriği iyi örnekleyebilmesi ve öğrencilerin yüksek veya ileri düzeydeki yeteneklerini ölçebilmesi gibi özelliklerinden dolayı da, son yıllarda eğitimde en sık kullanılan bir sınav tekniği olmuştur (Şaban, 2000). Çoktan seçmeli testler, bilgi, kavrama ve kısmen analiz düzeyindeki davranışların ölçülmesinde kullanılır. Değerlendirme ve özellikle sentez düzeyindeki davranışları ölçmek için

yeterli değildir (Köstüklü, 2001).

Aşağıda çoktan seçmeli test sorularına örnekler verilmiştir:

1- “O kitabı iki defa okudum.”Cümlesinin öznesi(işi yapan) aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İki defa B) O kitabı C) Ben D) O

2-“Gözlerinden yaş aktı bugün annemin.” cümlesinde iş bildiren sözcük hangisidir?

- A) gözlerinden B) bugün C) aktı D) dedemin

3- Aşağıdakilerden hangisinde “Nasıl?” ve “Ne zaman?” sorularının ikisinin de yanıtı vardır?

A) Sonbaharda yapraklar dökülür. B) Okula yürüyerek gideriz.

C) Dün, teyzeme otobüsle gittim. D) Orman, içinde çeşitli ağaçların yer aldığı geniş bir alandır

4. Kısa cevaplı testler: Kısa cevap gerektiren testler, bazen "doldurmalı" ya da öğrencilerdeki hatırlama yeteneğini ölçmektedirler. Ancak, kısa cevap gerektiren sorular şans faktörünü ortadan kaldırdığından, puanlama objektifliği bakımından yazılı veya kompozisyon tipi sınavlardan daha etkilidirler (Şaban, 2000). Bu tür sınavlarda, sorular kısa cevap vermeyi gerektirdiğinden öğrencilerin az zamanda çok soruyu cevaplandırmaları mümkün olmaktadır. Çok sayıda sorunun sorulabilmesi, öğretim sürecinde kazandırılması düşünülen davranışlar evrenini kısmen de olsa örneklemeaktadır. Soruların cevaplandırılması, cevabın hazırlanarak yazımını gerektirmesi, salt tahminle doğru cevabı bulma gibi "şans başarısının" puanlamaya katılmasını önlemektedir. Bu testler, öğretimde bilgiye dayalı, kavram, olay, tarih, rakam gibi kısa olan duygusal nitelikli konuları ölçmede yaygın kullanıma sahiptir. Kısa cevaplı testlerin hazırlanması oldukça kolaydır. Kısa cevaplı testler, öğretimin her kademesinde kullanılabilir (Beydoğan, 2001).

Kısa cevaplı sorular şu şekilde olabilir:

- Seslerin yazıdaki işaretlerinedenir.

- Harflerin belli bir sıraya göre dizilmiş şeklinedenir.

-Ünsüz benzeşmesinin diğer adı nedir?

5. Doğru-yanlış testleri: Doğru-yanlış testleri, bazıları doğru yargı, bazıları da yanlış yargı içeren önermeler halinde verilmiş sınıflama testi türüdür. Bu teknikte, öğrencilerin maddelerin içeriğini oluşturan temel düşünceye göre doğru ya da yanlış olarak sınıflandırması beklenir (Taşdemir, 2000). Doğru – yanlış testlerini oluşturan soruları cevaplamak ve puanlamak diğer bütün test tekniklerine kıyasla oldukça kolay ve çabuk olduğundan, bu sınavlar genellikle daha fazla sayıda soru içermelidir (Şaban, 2000).

Doğru-yanlış soruları şu şekilde olabilir:

İyi bir dinleyici,

.... Sürekli göz teması kurar.

.... Açık görüşlüdür.

.... Eleştiri yapmaz ve yargılayıcı değildir.

6. Eşleştirmeli testler: Bu tür testlerde, bir sütundaki her kavramın, ilkenin ya da kuralın diğer sütundaki bir tanım, açıklama veya örnek ile karşılaştırılarak eşleştirilmesi söz konusudur. Genellikle, şans faktörünü ortadan kaldırmak veya azaltmak için, bir sütunda bulunan kavram, ilke ve kuralların sayısı, diğer sütundaki tanımlar, açıklamalar veya örneklerden daha fazladır. Ancak, eşleştirmeli sorular genellikle öğrencilerin ne, kim, ne zaman ve nerede gibi durumlara yönelik bilgileri ölçmeye çalıştıklarından, anlamadan çok ezbere yöneliktir. Nitekim, bu tür sorularla, öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel düşünme becerilerini ölçmek çok zordur (Şaban, 2000).

Eşleştirmeli testlere şu şekilde örnekler verebiliriz:

Aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

Sözünün eri olmak	Kolay kolay elde edilemeyecek şeyler istemek.
Ağız açtırmamak	İşi düzgün yürütme olanaklarını yitirip artık duruma egemen olamamak
İpin ucunu kaçırmak	Verdiği sözü ne pahasına olursa olsun yerine getiren bir kişi olmak.
Yüksekten uçmak	Çok konuşarak başkalarının bir şey söylemesine fırsat vermemek.

7. Diğer ölçme teknikleri: Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğrenci başarılarını ölçerken sadece yazılı ve sözlü sınav türlerini değil, öğrenciyi tanıyıcı, öğrenci davranışlarını ölçebilen diğer ölçme araçlarından ve tekniklerinden de yararlanmalıdır.

Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

a. Gözlem: Belki de, okullarda eğitimsel değerlendirme ve başka birçok amaçlarla en çok değer verilen ve kullanılan bilgi toplama tekniğidir (Öztürk ve diğerleri, 2002). Gözlem öğrencilerin tipik davranışlarına ilişkin güvenilir bilgiler elde etmek veya öğrencinin genel nitelik ve davranışlarının farklı ortamlarda gözlenen kişilerden almak uygun bir yoldur. Özellikle okul ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerinin tipik davranışlarını gözleme fırsatları vardır. Gözlem teknikleri vasıtasıyla geçmiş veya şu anı değerlendirmek için, sistematik yollarla bilgiler alınıp kaybedilmelidir (Beydoğan, 2001).

Gözlem yaparken, öğrencilerin bilgi düzeyleri, okuma, yazma, konuşma, problem çöme yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri gibi temel becerilerin gözlenmesi çok önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin amaçları, sosyal ilişkileri, okul alışkanlıkları ve yaşam tarzları da gözlem yaparken dikkate alınmalıdır.

Gözlem formu için konulacak ölçütler tüm öğrenciler için aynı olmalıdır. Öğrenciler değişik durumlarda ve farklı zamanlarda birkaç defa gözlenmelidir.

Gözlem formu bir becerinin ya da ürünün mükemmelliğini gözlemek için yapılmış ise 0,1,2,3,...olarak veya derecelendirmelerle betimlenerek yapılır.

b. Ürün seçki dosyası (Portfolyo): Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarını yansıttığı koleksiyonudur. Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarının bir dosya içinde toplanmış halidir. Öğrencinin yüksek nitelikli ödevlerini içerir. Ürün seçki dosyası içinde; ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen bir çok etkin malzeme bulunabilir. Ürün seçki dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (MEB, 2004).

Gilman, Andrew ve diğerleri (1998) portfolyo kullanımının avantajlarını şöyle açıklıyor:

1. Portfolyo ile hem ürün hem de süreç değerlendirilmektedir.
2. Öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir.
3. Değerlendirme tek bir puanla sınırlı değildir.
4. Öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir.
5. Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder.
6. Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
7. Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetenekleri geliştirmeye yardım eder.
8. Gerçekten sınav kağıdı okuma yükünü azaltabilir.
9. Portfolyo ile kazanılan bilgi anlamlı ve önemlidir.
10. Uygun ve anlaşılabilir bir içerikle öğrencilerin çalışma örneklerinin devamlılığını sağlar.
11. Düşünme yeteneklerini ve global anlamayı değerlendirir.
12. Ailenin de uygun bulduğu bir değerlendirme biçimidir.

Portfolyo çalışmaları eğitim-öğretim faaliyetleri süresince hazırlanır. Portfolyo çalışmalarını tamamlama; aile, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk ve rollerinde yoğun bir değişmeyi gerektirir (Melograno, 1994).

c. Performans değerlendirme: Performans değerlendirmede bireylerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin performansını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurarak bilgi ve becerilerini uygulamaya koymasını beklenir. Performans değerlendirme hem bilişsel öğrenmeleri hem de akademik alanlardaki tutumları ile sosyal becerilerini gözlemlenmede kullanılabilir.

Performans değerlendirme sürecinde;

1. Kompozisyon, makale yazma gibi ürünleri,
2. Bilgi edinme, bilgiyi düzenleme ve kullanma gibi üst düzey düşünme becerileri,
3. Resim çizme gibi gözlenebilir performansları,
4. Grup çalışmalarına katılma, kendini ifade etme ve sunum yapma gibi sosyal beceriler,

en yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir.

Performans ödevi öğrenciye verilirken verilecek olan yönergelerle, ne yapılacağı ve kullanılacak malzeme belirtilmelidir. Ayrıca ödevin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği de değerlendirme bölümünde verilmelidir.

d. Proje değerlendirme: Öğretmenin rehberliğinde öğrencinin bireysel ve gruplar halinde yaptığı çalışmalardır. Proje ödevlerini öğrenci istediği konuda seçebilir. Seçtiği konuda öğrenci yeni bilgilere ulaşma, inceleme, araştırma, yorum yapma ve kendi özgün düşüncesini oluşturma amacıyla çalışır. Öğretmen çalışmanın aşamalarını kontrol etmelidir. Yönergeler ve puanlama ölçütleri önceden belirlenmelidir.

e. Öz değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur. Ömür boyu kendi performans ve gelişimlerini bağımsız olarak ve gerçekçi şekilde değerlendirmeye yönlendirir. Öğrencilerin bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine, kendilerine olan güvenlerini artırmalarına, öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmen değerlendirme sürecinde öğrencileri dürüst ve açık olarak kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere bu değerlendirmenin, kendilerinin gelişimlerini izlemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla yapıldığı açıklanır.

Bu tür değerlendirmelerin en önemli sınırlılığı yanlılığın varlığıdır. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Ölçütleri belirlenmiş, yapılandırılmış öz değerlendirme formları ile değerlendirmeler yapılabileceği gibi teknoloji ve tasarım dersinde proje geliştirme sürecinde açık uçlu sorularla da değerlendirme yapılabilir.

f. Akran değerlendirme: Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları ödev, araştırma, proje vb. çalışmaların değerlendirmesine akran değerlendirme denir. Değerlendirme sürecinde öğrencilere değerlendirme ölçütleri verilerek yanlı davranmaları önlenmelidir. Bu tür değerlendirmede amaç değerlendirmeyi yapan öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek arkadaşlarının yaptıkları çalışmadaki yeterliklerini saptamaktır. Amaç not vermek değil, etkili öğrenme olmalıdır.

g. Derecelmeli puanlama anahtarı: Öğrenci ve öğretmen için yeterliliklerinin açıkça tanımlamak amacıyla dereceli puanlama ölçeği kullanılır. Dereceli puanlama anahtarı öğretmenin puanlamaya harcayacağı zamanın azalmasına katkı sağlar. Çalışmaları değerlendirmesini kolaylaştırır. Aynı zamanda öğrencinin de kendi

performansını değerlendireceği ölçütler de sağlar. Ölçekte belirlenecek ölçütler velilere de bildirilmeli onların da çocuklarına yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

h. Kontrol listesi: Öğrencinin bir zaman diliminde yaptığı çalışmaları ile ilgili olarak performansın ortaya çıkarılması amacıyla kaydının tutulmasıdır. Kayıtlar iki kategorili (doğru/yanlış; evet/hayır; var/yok; yapıldı/yapılmadı; görüldü/görülmedi vb.) olarak tutulmalıdır.

2.11.7.6. Değerlendirme çeşitleri

Değerlendirme, yapılaş biçimine, amacına, kıyaslama durumuna göre üç grubu ayrılabilir (Öztürk ve diğerleri, 2002).

2.11.7.6.1.Yapılış biçimine göre

Değerlendirme yapılaş biçimine göre ikiye ayrılır.

1. Düzenli değerlendirme: Bu değerlendirmede hedefler, ölçütler bellidir ve nesnedir. Aracın geçerliliği ve güvenilirliği yüksektir. Değerlendirmenin yapılacağı yer, zaman, değerlendirilecek kişiler önceden belirlenmiştir.

2.Düzensiz değerlendirme: Hedefler ve ölçütler genellikle belli değildir. Özne (subjektif)'dir. Ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği değil ya da çok düşüktür. Değerlendirmenin yapılacağı yer, zaman ve değerlendirmeye alınacak kişiler belirsiz ve düzensizdir (Köklü, 2000).

2.11.7.6.2. Karşılaştırma (kıyaslama) amacıyla yapılan değerlendirme

1. Bağlı değerlendirme: Öğrenci başarısının başka bir ölçütle karşılaştırılarak not verilmesi bağlı değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmede, en yüksek notu almak için bütün soruları doğru olarak cevaplamak gerekmez. Ortalamaya göre yapılan değerlendirmede, en çok doğrusu olan öğrenci, en yüksek notu alacaktır. Bağlı değerlendirmede kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde öğretmenden çok öğrenciler etkili olur. Öğrencinin başarısı, okuduğu sınıfın başarısıyla kıyaslanır. Bu değerlendirme normal dağılım göstermeyen sınıflarda, gerçek başarıyı yansıtmayacağından kullanılması doğru değildir.

2. Mutlak değerlendirme: Mutlak değerlendirme, bir standarda göre yapılan

değerlendirmedir. Program hedeflerinin gerçekleşme durumuna göre yapılır. Ölçüt hedefler olduğundan, bu değerlendirmeye, ölçüt dayanlı ya da hedef dayanlı değerlendirme de denir. Mutlak ölçülerle not vermede öğrenci başarısı, öğrenilmek için konulmuş olan tam öğrenme derecesine bağlıdır. Bu değerlendirmede, bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısından bağımsız olarak değerlendirilir (Köklü, 2000).

2.11.7.6.3. Belli amaçlar için yapılan değerlendirme

Öğretmen, dersinde yaptığı çalışmalarla ilgili olarak biçimlendirme, yönlendirme, tanıma, yerleştirme ve sonucu görme amacıyla davranışlara yönelik ölçme değerlendirme yapmalıdır. Bu amaçla yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları şunlardır.

1.Tanıma – yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Bu değerlendirme eğitim öğretim yılı başında, ya da dersin veya ünitenin başında yapılır. Bu yüzden bu değerlendirmeye “ön değerlendirme” de denilmektedir.

Tanıma – yerleştirmeye (ön değerlendirme) yönelik değerlendirmenin amacı, öğretim hedefleri ile ilgili olarak öğrencilerin önceden neleri öğrenmiş olduklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır. Böyle bir ön değerlendirme etkili öğretime hizmet eder. Ön değerlemenin sonuçları, öğretmene, öğrencilerin kendilerine öğretilen özelliklere önceden sahip olup olmadıklarını ya da sahip olmaları gereken ön davranışların öğrencide bulunup bulunmadıklarını görme imkânı tanır. Bu tür bilgiler, öğretimi planlamak için öğretmene son derece büyük katkılar sağlar. Böyle bir çalışmanın ardından, öğretmen öğretim hedeflerini daha gerçekçi olarak tespit eder (Taşdemir, 2000).

2. Biçimler-yetiştirmeye yönelik değerlendirme: Biçimlendirme yetiştirmeye yönelik değerlendirme uygulamanın her aşamasında ve her etkinlikten (ders, konu vb.) sonra yapılan değerlendirmedir. Öğretim sürecinin bir parçası olarak düşünülmesi gereken bu değerlendirmenin amacı, not vermektense çok, öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenip, giderilmesine yardımcı olmaktır. Bu değerlendirmede, periyodik olarak öğretim süreci boyunca, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmeler izlenir, tanımlanmış hedef davranışlara göre, öğretim sürecinde öğrencilerin edindikleri davranışlar kıyaslanır ve eksiklikleri giderilir. Davranışlar istenilen seviyeye gelinceye kadar yeni etkinlikler geliştirilir (Beydoğan, 2001).

Öğretmenin ünite süresince her ders ve konudan sonra başvurması gereken bu değerlendirme, okullarımızda yeterince uygulanamamaktadır. Bunun sonucu olarak, gereken yerde ve zamanda, gerekli pekiştirme ve düzeltme yapılamamakta, dolayısıyla öğretimin etkinliği arttırılamamaktadır (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler, eğitim-öğretim yılı süresince biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme yaparak eksik öğrenilen konuların tamamlanmaya çalışmalıdırlar. Fakat öğretmenlerimiz aynı anda birden fazla sınıfla ilgilenmek durumundadırlar. Bu nedenle, bu değerlendirmeleri yeterince uygulamaları, pekiştirme yapmaları, dönüt alıp düzeltme vermeleri güçleşmektedir. Bundan dolayı da öğretimin etkinliği azalmaktadır.

3. Sonucu görmeye yönelik değerlendirme: Bu değerlendirme, ünite veya dersin sonunda yapılır. Değerlendirmenin amacı, öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmek ve onların başarılı ya da başarısız olduklarını gözlemektir. Bu değerlendirmenin etkili olabilmesi için, sonuçların, dersin veya ünitenin başında yapılacak olan tanıma yönelik değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırılması yararlı olur. Sonucu görmeye yönelik en güzel değerlendirme dersin sonunda yapılır. Bu değerlendirme öğretmene dönüt sağlar (Beydoğan, 2001).

4. Teşhis edici değerlendirme: Öğretim sürecinin sonuna kadar her zaman yapılabilen bu değerlendirmelerde esas olan, öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerinin belirlenmesi, yetersizliklerine neden olan faktörlerin tespitidir. Bu tür değerlendirmede ilgili davranışı ayrıntılı yoklayacak standart testler ve ölçekler kullanılır. Amaç öğrencide görülmek istenen yeterliğin hangi boyutta ve ne düzeyde, hangi faktörlerle engellendiğini görmektir (Beydoğan, 2001).

2.11.7.7. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve not verme

Değerlendirmede temel alınan ölçüte göre ölçüm sonuçları değerlendirilerek öğrenciye not verilir. Verilen not aynı zamanda bir karardır. Not vermede değişik ölçütler kullanılabilir.

Mutlak başarı oranı ölçüt alınarak yapılan not vermede öğrenci başarısı tam puana göre değerlendirilir. Mutlak başarıda başarılı olabilmek için gerekli puan ilgili yönetmeliklerde belirtilmiştir. Örneğin, 100 üzerinden 50 puan alanın başarılı sayılması

gibi. Ölçüm sonuçları mutlak ölçüte göre değerlendirildiğinde yönetmelikte belirlenen ders/sınıf geçmek için gerekli başarı puanını (ve üstü puanı) alanlar “geçti”, başarı puanını alamayanlar ise “kaldı” olarak değerlendirilir.

Birleştirilmiş sınıfı okutan öğretmen not verirken sadece programın hedefleri veya grup başarısını ölçüt olarak almamalıdır. Notla değerlendirme yaparken programın hedefleri, grup başarısı, öğrencinin önceki başarı durumu ve öğrencinin yeteneği ölçütlerinin birden fazlasını bir arada kullanmalıdır.

Birleştirilmiş sınıfı okutan öğretmen not verirken sadece programın hedefleri veya grup başarısını ölçüt olarak almamalıdır. Notla değerlendirme yaparken programın hedefleri, grup başarısı, öğrencinin önceki başarı durumu ve öğrencinin yeteneği ölçütlerinin birden fazlasını bir arada kullanmalıdır.

Grup başarısı ölçüt alındığında normal dağılım eğrisine göre değerlendirme yapılır. Ölçüt artık tam puan değil, grubun aldığı en yüksek puandır. Bunun için öğrencilerin başarılarını yansıtan ölçümler “z puanı” cinsinden ifade edilip, hangi “z puanına” hangi notun verileceği belirlenir; karar da buna göre verilir.

Yüzdeler sıradan yararlanarak da not verilebilir. Öğrencilerin puanlarının yüzdelikleri belirlenerek bir değerlendirme yapılır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde öğretmen, not verirken yalnızca programın amaçları ya da grup başarısını ölçüt olarak almamalıdır. Notla değerlendirme yaparken programın amaçları, grup başarısı, öğrencinin önceki başarı durumu ve öğrencinin yeteneği gibi birden fazla ölçütü bir arada kullanmalıdır (<http://notoku.com/birlestirilmis-siniflarda-degerlendirme-ve-not-verme/#ixzz1yhlZtY>).

Ölçme ve değerlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak düşünülmelidir. Hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamalar değerlendirilmelidir. Öğretmen, ilk okuma-yazma değerlendirme formlarında yer alan değerlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ayrıntılı değerlendirme formları hazırlamalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

1-Araştırma konusu ile ilgili problem ortaya konulmuştur.

2-Problemlerle ilgili olarak kaynak, eser, çeviri ve makaleler taranmış ve gerekli bilgiler toplanmıştır.

3-Bu bilgiler çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini birleştirilmiş sınıfların I. Kademesi ve yalnızca Türkçe dersi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Konu ile ilgili literatür taranarak, daha önce yapılan çalışmalar, yazılan makale ve eserler, çeviriler gözden geçirilmiştir. Yine ilköğretim okulları ile ilgili yönerge, genelge, yönetmelik ve kararlar incelenmiştir. Ayrıca eğitimin genelini ilgilendiren, planlama, sınıf yönetimi, strateji yöntem ve teknikler araç ve materyaller, değerlendirme vb. gibi konularla ilgili eser, çeviri ve makalelerden yararlanılmıştır. Bunların birleştirilmiş sınıflar ve Türkçe dersine uyan bölümlerinden alıntılar yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, sistemli olarak kaydedilmiş, kendi görüşlerimizde eklenerek anlamlı metinler oluşturulmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve yorumlar alt problemlerdeki sıra izlenerek verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Birleştirilmiş Sınıf İle İlgili Sorular İçin Elde Edilen Bulgular

4.1.1.1. “Birleştirilmiş sınıf nedir?” sorusu için elde edilen bulgular

1968 yılı İlköğretim Programına göre birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf denir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1988).

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak bir öğretime, "birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denir (Binbaşoğlu, 1999).

4.1.1.2. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasına neden ihtiyaç duyulur?” sorusu için elde edilen bulgular

Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. AB ülkelerinin hemen hepsinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır (<http://www.ogretmenlik.com/birles.htm>).

35-40 öğrencinin bulunduğu bir köye, beş derslikli okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek yerine tek derslikli bir okul yaparak tek öğretmen görevlendirmek, öğrenci sayısının 60-70 olduğu bir köyde ise iki derslikli okul yaparak iki öğretmen görevlendirmek daha ekonomiktir (Köksal, 2009).

Küçük yerleşim birimlerinde çok derslikli okul binalarının yapılması ve her sınıf için bir öğretmen görevlendirilmesi ekonomik bir uygulama olarak görülmemektedir. Bu düşünce bu tür yerleşim birimleri maliyeti daha az olan bir-iki derslikli okul binaları ve birleştirilmiş sınıflı uygulamasını öngörmüştür (Taşdemir, 2000).

Ekonomik nedenlerin yanı sıra kırsal bölgelerde yerleşim yerlerinin dağınık olması ve nüfus azlığı gibi coğrafik ve demografik nedenler de birleştirilmiş sınıfların var olma sebeplerindedir. Ayrıca "yakın zamanda uygulamaya geçirilen "taşınalı eğitim" yerine öğrenci azlığından kapanan köy okullarının açılması birleştirilmiş sınıfları gündeme getirmektedir "(Erdem, 2004).

Derslik sayısının az olması birden çok sınıfın birleştirilmesine sebep olduğu için, birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler arasında gösterilmektedir. Bu şekilde oluşturulmuş birleştirilmiş sınıfların sayısı ülkemizde oldukça az sayıdadır. Bu durumdaki okulların problemi, genellikle başka okullara taşıma yapılarak çözülmektedir. Köksal'a (2005) göre, derslik sayısının az olmasından kaynaklanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanana göre daha azdır.

Yeni eğitim fakültelerinin açılması ve öğretmenlik programlarına talebin artmasıyla birlikte, 2000'li yılların başından itibaren mezun olan öğretmen sayısı çok fazla artmıştır ve hızla artmaya devam etmektedir. Ülke genelinde var olan öğretmen ihtiyacının çok daha üstünde, mezun olan öğretmen bulunmaktadır. 2007 yılında mezun olan sınıf öğretmeni sayısı 15.231' dir. "<http://www.memurlar.net/haber/96430> 10.05.2009). 2007 yılında atanan toplam sınıf öğretmeni sayısı ise 9.742'dir. (http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207 10.05.2009). Bu yüzden birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler arasında öğretmen yetersizliğinin gösterilmesi doğruyu yansıtmamaktadır. Ayrıca, MEB tarafından yapılan atamalar artık nokta ataması olduğu için açık olan okullar doğrudan sistem tarafından görüntülenmektedir. Merkezi okullarda, özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacı olmadığından, daha çok köy okullarına atamalar yapılmaktadır.

Türkiye'de MEB 2005-2006 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; 16.069 ilköğretim okulunda 561.795 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim görmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye'nin bütün illerinde uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamındaki öğrencilerden 214,398'i iki, 167,053'u üç,

16,035'i de dört sınıf bir arada öğrenim görmektedir. Beş sınıf bir arada öğrenim gören öğrenci sayısı ise 164 bin 309'a ulaşmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısı 26,470'dir. Türkiye'de ilköğretim okullarının % 47'si birleştirilmiş sınıf içeren okullardır. İlköğretim kademesinde görev yapan toplam 368,091 öğretmenden 26,470'i birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır (yaklaşık %7'si) (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=2>).

Bu değerler göz önüne alındığında ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamasının oldukça yaygın olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları nelerdir?” sorusu için elde edilen bulgular

- Birden çok sınıfın birleşmesiyle oluşan sınıflarda, farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunması onlara birbirleriyle etkileşme, yardımlaşma ve birbirinden öğrenme imkânı sağlar.

- Her köye beş dershaneli okul yapmak yerine, köyün nüfus durumuna göre bir ya da iki derslikli okul yapılması, hem okulsuz olan köyleri okula kavuşturma imkânı sağlar hem de ekonomik açıdan uygundur

- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarıyla geçer. Öğrenciler bu tür çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkânına sahip olurlar.

- Rekabetçi bir ortam yerine dayanışma ve işbirliği gerektiren bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin iyi yürütülmesi durumunda öğrencileri yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre bir öğretim ortamı hazırlama imkânı olabilmektedir.

- Taşınmalı eğitim ve yatılı bölge ilköğretim okullarına alternatif durumdadır. Bu sistemlerden kaynaklanan sorunlar (güvenlik, aile sevgisi eksikliği gibi) için çözümdür (Erdem, 2004; Köklü, 2000; Koksall, 2005).

Milburn (1981), birleştirilmiş sınıflarda okuyan her yaş grubundan öğrencinin, bağımsız sınıflarda okuyan akranlarına göre, okula karşı çok daha fazla olumlu davranış gösterdiğini tespit etmiştir. Schrankler (1976) ve Milburn (1981) birleştirilmiş sınıflarda

okuyan öğrencilerin bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere göre benlik kavramı gelişim düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sherman (1984) birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin kendilerini farklı yaşlardaki sınıf arkadaşlarına daha yakın hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Chace (1961) ve Mycock (1966) birleştirilmiş sınıf öğrencileri ile bağımsız sınıf öğrencileri arasında öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sosyal gelişim konularında birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu araştırmalar göstermektedir ki birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilere nazaran kendilerine, sınıf arkadaşlarına ve okula karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmeye eğilimlidirler (Virginia Education Association ve Appalachia Educational Laboratory, 1990).

OECTA' ya göre birleştirilmiş sınıfların avantajları şunlardır:

- Öğrencilerin kişisel ve kişilerarası yeteneklerini geliştirir.
- Toplumsal yaşamın modeli olduğu için toplumsal yaşamı kurmak ve sürdürmek için gerekli davranışları geliştirir.
- Bitişik sınıfların programları ile ilgili ön izleme yapmak ve bu programları tekrar gözden geçirmek için fırsatlar sağlar.

Bu avantajların yanı sıra Milburn (1981)' e göre birleştirilmiş sınıflar, öğretmenlerin açıkça belli etmelerine gerek kalmaksızın öğrencilere farklı alanlarda farklı seviye gruplarıyla çalışma imkânı verir. Açıkça bir düzeltme almayan öğrenciler duygusal, sosyal ve zihinsel olarak zarar görmezler (VEA ve AEL, 1990).

VEA ve AEL (1990), Virjinya'da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 75 öğretmene uyguladıkları anket sonucunda öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantajlarını şu başlıklar altında toplamıştır:

Grup Oluşturma Avantajları

- Öğrenciler daima küçük bir grup içinde öğrenirler.
- Sınıf mevcudu daima daha azdır.
- Tüm öğrenciler eğitim alabilirler.
- Akademik Avantajlar
- Üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere yardımcı olurlar.
- Bir grup diğer grubu motive eder.
- Alt sınıflardaki öğrenciler üst sınıflara öğretilenleri dinleyerek bilgilerini artırır.

- Alt sınıflardaki öğrenciler bir sene sonrası için daha iyi hazırlanma imkânı bulurlar.

Davranışsal Avantajlar

- Öğrenciler farklı yaş grupları ile iletişimi öğrenirler.
- Öğretmenler, farklı yaşlardaki öğrencilerin birbirlerini etkilemelerini gözlemleme fırsatı bulurlar.
- Öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıkları gelişir.
- Üst sınıftaki öğrenciler alt sınıftaki öğrenciler için birer rol model olurlar.
- UNESCO (1989)'a göre birleştirilmiş sınıfların avantajları şunlardır:
- Öğrenciler bağımsız çalışma becerisi ve kendi kendilerine çalışma yeteneklerini geliştirirler.
- Farklı yaş grupları arasında birlikte çalışma sonucu ortak ahlak, düşünce sistemi ve sorumluluk alma ortaya çıkar.
- Öğrenciler birbirlerine yardım etmeyle ilgili olumlu davranış geliştirirler.
- Hataları düzeltme ve öğrenilenleri zenginleştirme aktiviteleri bağımsız sınıflara göre daha dikkatli bir şekilde devam ettirilir.

4.1.1.4. “Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu için elde edilen bulgular

Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan zorlukları OECTA şöyle belirtir:

Öğrenciler İçin:

- Öğrenci öğretmene daha az erişmektedir. (Öğretmen diğer sınıfları yönlendirmeyle meşgul olduğu için).
- Daha fazla bağımsızlık ve kişisel motivasyon gerektirir.
- İnteraktif bir çalışmadan ziyade daha sessiz ve oturarak çalışma gerektirir.
- Dikkat dağılması yaşanır.
- Öğretmenler İçin:
- Daha fazla ders planı yapmak zorunda kalır.
- Daha fazla ders anlatımı yapmak zorunda kalır.
- Daha çok farklı kaynağa ihtiyaç duyar.
- Sınıf yönetimi ve organizasyonunda daha fazla yeteneğe ihtiyaç duyar.
- Programı uygulamak ve öğretim için daha az zamana sahiptir.

- Birleştirilmiş sınıflarla ilgili kaynak ve destek eksikliği yaşar.

Aileler İçin:

- Öğretmene daha az erişirler.
- Çocukları için daha az kişisel dikkat ayrılır.
- Yarı zamanda programın uygulanamayacağı ile ilgili endişe duyarlar.
- Çocuklarının öğretmeninin yarı zamanına değil tüm zamanına ve eforuna ihtiyacı olduğu kaygısını duyarlar.

• Çocuklarının bağımsız sınıflarda okuyan çocuklara göre geri kalacakları ve ilerleyen yıllarda onları yakalamakta zorlanacakları endişesi duyarlar.

Ayrıca bu sınırlılıklara ek olarak Çınar (2004), birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflı okullarda çalıştıklarını ve ilk yıllarda ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olunursa olunsun, öğretmenlerin birçok zorluğu (öğrenmiş olduklarını uygulayabilmek, yeni başladığı meslekteki bürokratik sosyalleşme süreci içinde olmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede sosyolojik yabancı olmak, köyde yaşamının zorlukları, aile kurmak sorumluluğuyla ilgilenmek) bir arada yaşadıklarını belirtmiştir.

VEA ve AEL (1990), Virjinya' da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 75 öğretmene uyguladıkları anket sonucunda öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre birleştirilmiş sınıfların sınırlılıklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

- Farklı gruplarla ders işlemek için zaman yetersizliği,
- Plan yapmak için zaman yetersizliği,
- Farklı sınıflar için farklı programlara hakim olmaları gereken öğretmenlerin yeterli zamanı bulamayışı,
- Öğrencilerle birebir çalışma ve hataları düzeltme işlemleri için zaman yetersizliği,
- Bilimsel deneyler yapmak için zaman eksikliği.

UNESCO (1989), birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüklerini şu başlıklar altında toplamıştır:

a. Öğretim programından kaynaklanan güçlükler

İlköğretim programları, genellikle, önemli öğrenme yeterliliklerini içeren bir listeden oluşur. Bu yeterlilikler her sınıf seviyesi için ayrı ayrı ayarlanmıştır ve birleştirilmiş sınıflara göre hazırlanmayan bu programların birleştirilmiş sınıflarda

uygulanması güçtür.

Okul planları, öğretimsel materyaller ve yöntemler bağımsız sınıflar için hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin bunları kullanmaları güçtür.

Merkezi bir şekilde hazırlanan program, kırsal alanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına ve kültürel yaşantılarına uygun olmayabilir.

Öğretmenlerin öğretimsel materyallere ulaşması ve öğrencilerin her birinin bu materyallerden faydalanması konularında sıkıntılar vardır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim, eski ve geleneksel öğretim yöntemleri olan sözel aktarım ve öğretmen otoritesi yöntemleriyle uyuşmaz.

b. Öğrenme -öğretme sürecindeki güçlükler

Araya girme ve dikkat dağılması öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları en önemli sorunlardır.

Öğretmenler genellikle ne öğretildiğini özetlemeden ve bir sonraki basamakta neler yapılması gerektiğini anlatmadan bir gruptan diğerine aniden geçerler ve her bir gruba geçtiklerinde konuyu baştan alırlar.

Öğretmenler sınıfı tek bir grup gibi görerek uzun süre çalışma eğiliminde olabilirler. Bu yüzden öğrencilerin özel ihtiyaçlarını, yetenek seviyelerini ve gelişim düzeylerini gözden kaçırabilirler.

Yavaş veya hızlı öğrenen öğrenciler derse dikkatlerini verme konusunda yetersizdirler.

Öğretmenin kullandığı dilin yabancı gelmesi nedeniyle öğrenciler kendilerine ne anlatıldığını anlamada zorluk çekebilirler.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bazı öğretmenler derse hazırlanma konusunda gerekli ilgiyi göstermemektedirler.

Bazı sınıflar çok kalabalıktır.

Bazı okullarda sınıflar oluşturabilmek için yeterli alan yoktur.

Birçok öğretmen birleştirilmiş sınıflarda görev alma konusunda kendine güvenmemekle birlikte gerekli donanıma da sahip değildir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hataların düzeltilmesi işlemine pek önem vermezler.

c. Sınıf organizasyonu ve yönetiminde karşılaşılan güçlükler

Bağımsız sınıflı okullarda genellikle tüm öğrencilerin yüzlerinin tahtaya dönük

olduğu bir oturma sistemi kullanılır. Eğer bu sistem birleştirilmiş sınıflarda da kullanılırsa sorunlar ortaya çıkacaktır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, genellikle bu tür sınıflarda sınıf organizasyonu ve yönetimini sağlamada önemli rolleri olan toplu öğretim ve küçük gruplar halinde öğretim gibi konularda eksiktirler.

Öğretmen herhangi bir grupla araç-gereç (harita vb.) kullanarak ders işlediğinde diğer gruplarda dikkatlerini aynı araç-gereçlere yönlendirmektedirler.

Birleştirilmiş sınıflı okulların taşınabilir ve değiştirilebilir eşyalarla daha etkili bir fiziksel yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Birçok ülkede derslerin pek çoğu sınıf dışında, açık alanlarda işlenecek şekilde oluşturulmuştur ancak birleştirilmiş sınıfları okutan öğretmenler için sınıf dışında uygulanan derslerin yönetimini ve idaresini nasıl yapacaklarına dair bir plan henüz bulunmamaktadır.

4.1.2. Türkçe Öğretimi İle İlgili Sorular İçin Elde Edilen Bulgular

4.1.2.1. “Türkçe öğretiminin önemi nedir?” sorusu için elde edilen bulgular

İlköğretimde, Türkçe Öğretiminin önemi, Tekişik’in (1994) de belirttiği gibi; öğrencilere, okuma, yazma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatım beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak ve dilimizi sevdirmektir. Yazılı ve sözlü anlatım, dinleme, dinlediklerini ve okuduklarını anlaması ve kelime hazinesinin gelişmesiyle çocuğun muhakeme gücü gelişir, yetişkin olarak toplum içinde uyumlu, üretken, yenilikçi, kendine güvenen, insanlara ve olaylara, fikirlere hoşgörü ile yaklaşan bir birey olur. İşte çocuğun gelişmesindeki becerileri kazandırmak ilköğretimde Türkçe öğretiminin görevidir.

Türkçe öğretimi, bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dinsel becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu amaçlar, ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2000).

Öz (2001) ise özellikle Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için günlük hayatta kullanılabilir bir tarzda öğretilmesi gerekir, demektedir. Eğer çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verir ise öğrenciler, Türkçe dersini sevecekler ve daha

ileri seviyelere ulaşma isteği duyacaklardır. Bu nedenle etkinlikler ilgi çekici ve zevkli bir şekilde düzenlenmeli, çocukların hoşlanmadıkları çalışmalardan kaçınmalı ve gereksiz tekrar yapılmamalıdır.

4.2. Yorum

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iki nedenle uygulanır.

Birincisi zorunluluktur. Bu zorunluluk öğretmen azlığı, derslik azlığı ve öğrenci azlığından kaynaklanmaktadır. Öğretmen azlığı sorunu ortadan kalkmıştır. Derslik sorunu ise 1990'lı yıllarda köylerde ortadan kalkmış (hem köylere okul yapılması hem de bu yıllarda hızlanan köyden kente göç nedeniyle) ancak kentlerde derslik sıkıntısı yaşanmaktadır. Birleştirilmiş sınıfı zorunlu kılan diğer neden de öğrenci azlığıdır. Örneğin değişik sınıflarda (1-5) 25 öğrencinin bulunduğu bir okula beş öğretmen atanması hiç de ekonomik değildir. Ekonomik olmamasının yanında, sanıldığı gibi tersine, eğitimin niteliğini geliştirici bir özelliği de yoktur çünkü gruplar ortaya çıkmaz.

İkinci neden ise birleştirilmiş sınıflarda yapılan eğitimin sağladığı yararlar. Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş ve öğrenme düzeyinde bulunan öğrenciler birbirinden öğrenirler. Bu bağlamda özellikle küçük olanlar büyüklerden çok şey öğrenirler. Bu durumu sosyal öğrenme kuramı açıklamaktadır. Kurama göre insanlar öğrenmelerinin önemli kısmını birbirini taklit ederek öğrenirler. Bu bağlamda küçükler büyüklerden kolayca öğrenmektedirler.

Birleştirilmiş sınıfların öğrencilere sağladığı sadece sosyal öğrenme değildir. Çocukların kendi kendilerine çalışmayı öğrenmelerine, işbirliği ve dayanışmayı öğrenme ve öğrenme sürecinde daha aktif olmalarına da yol açar.

Birleştirilmiş sınıfların sıkıntılı yanları da vardır. Bu sıkıntı büyük ölçüde öğretmenden kaynaklanır. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni genellikle mesleğinin ilk yıllarını çalışan deneyimsiz öğretmenlerdir. Eğer bu öğretmenler iyi yetişmemişlerse, sorunlar daha da artacaktır. Çünkü bir derslikte öğretmenin karşısında beş sınıf bulunmakta ve öğretmen bunlarla günde altı ders saati içinde otuz ders (konu) işlemek zorundadır. Birleştirilmiş sınıflardaki genel başarısızlığın temelinde bu durum yatmaktadır.

İlköğretim üstü öğrenim görmeyen çocuklar çalışma hayatına atılmakta, ilköğretimde kazandıkları bilgi ve becerilerle, günlük hayatlarında mektup, dilekçe,

telgraf, kart, makbuz yazmak, düşünce ve duygularını başkalarına anlatmak, gazete ve dergi okumak, televizyondan, internetten, radyodan faydalanmak, çalışma hayatlarının gereklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu gibi ihtiyaçların karşılanacağı ilk kaynak olması bakımından Türkçe öğretimi çok önemlidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaptığımız çalışmanın sonuçları aşağıda özetlenmiş ve konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bir öğretmenin, aynı anda birden fazla sınıfla ilgilenmek ve eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmek zorunda olduğu birleştirilmiş sınıflar eğitim sistemimizin bir parçası ve gerçeğidir. Ülkemizde binden fazla birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulunda 1 milyona yakın öğrenci öğrenim görmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları daha da artmaktadır. Birleştirilmiş sınıfların yönetimi, derslerin planlanması yapılacak çalışma ve etkinlikler normal sınıflara göre daha zordur. Çünkü birleştirilmiş sınıf öğretmeni hem okulun idari ve diğer işleri ile ilgilenmek hem de birden fazla sınıfla eğitim-öğretim yapmak durumundadır. Bu da harcanan zamanın ve emeğin fazla olmasını gerektirmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin de sorumluluğu artmaktadır. Çünkü bu sınıflarda, derslerin önemli bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını ile geçmektedir. Öğretmen bir grupta ders yaparken, diğer bir grup ödevli olarak kendi kendilerine çalışmaktadır. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf öğretmenin öğrencilere kendi kendilerine çalışma tekniklerini öğretmesi, sorumluluk kazandırması ve bu konuda onlara rehberlik etmesi gerekmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışmaların verimli olabilmesi, öğretmenin öğrencilerle iyi bir iletişim kurmasına, sınıf disiplini ve yönetimin iyi olmasına bağlıdır.

Demirel'e (1991) göre; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin davranışlara dönüştürülmesinde öğrencilerin neler yapacaklarının ortaya konması gerekmektedir. Böylece, öğretmen merkezli program anlayışından öğrenci merkezli program anlayışına

geçiş sağlanmalıdır. Öğrencilere bu davranışları kazandırmada merkeze almana öğrenme modellerinin seçimi ve bunlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereçlerinin "seçimi ve uygun öğrenme ortamının sağlanması öğrenme sürecinde önemli görülmektedir.

Aşioğlu'na (1991) göre, öğretim programlarında Türkçe öğretiminin amaçları olarak, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, tam ve doğru olarak anlamaya alıştırmak; gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını yazıyla ve sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek, dilin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip, kavratmak; metinler yoluyla öğrencilerin hayatı ve tabiatı tanımalarına ve bunları sevmesi hedeflenmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesi için uygun içerikle birlikte uygun öğretim yönteminin seçilmesi sıkı sıkı ilişkilidir. Öğretim sürecinde öğrencinin, etkinliğin ana unsuru olması gerekir. Bu yaklaşımda öğretmen tıpkı bir orkestra şefi gibi etkinliği yönetmeli, düzenlemelidir. Türkçe derslerinde beceri geliştirmenin yanında, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesine de imkân hazırlamaktadır.

Türkçe dersi için önerilen yöntemler anlatma, tartışma ve gösterip yaptırmadır. Teknikler ise gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili ve grup çalışmalarıdır. Bunlardan uygun olanlar seçilip uygulamaya konulduğunda hem Türkçe derslerinin daha etkili işlenmesi sağlanacak, hem de öğrencilerin temel dil becerilerini daha iyi öğrenmeleri ve kullanmaları gerçekleşmiş olacaktır. Bu nedenle iyi bir yöntem bilgisi etkili uygulamalar için önkoşul niteliğindedir.

Günümüzde birçok çağdaş teknoloji bulunmasına karşın ülkemizdeki okullarda bulunabilecek teknolojiler göz önüne alınarak, Türkçe öğretiminde kullanılacak ortamlar üçlü bir sınıflama ile vermeye çalışılmıştır; görsel araçlar, işitsel araçlar, görsel-işitsel araçlar. Bu araçların her birinin yararları ve sınırlılıkları ile birlikte, Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağına ilişkin örnekler vermeye çalışılmıştır. Bu örnekleri verirken ortamların yani araçların özellikleri asla unutulmamalıdır.

5.2. Öneriler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin hem okulun idari ve diğer işleri ile ilgilenmesi hem de birden fazla sınıfla eğitim-öğretim yapması başarıyı olumsuz

etkilemektedir. Genelde mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmen yalnızlıktan ve köy hayatından sıkılabilmekte; sorumluluğunun artması, imkân ve ilginin azlığı gibi durumlarla karşılaştığında bıkkınlık, ümitsizlik ve stres gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilere yeterli zaman ayrılmadığı ve ilgi azaldığı için onlarında öğrenmeleri güçleşmektedir. Bu da birleştirilmiş sınıflarda eğitimin seviyesini düşürmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulanan okulların araç-gereç ve diğer ihtiyaçları tam olarak karşılanmalıdır. Ailelerin, çocuklarının eğitime yeterince önem vermedikleri köy okullarında araç-gereç ve materyallerin yeterince bulunması, yardımcı ve kaynak kitapların bol olması ve öğrencilerin çalışabilecekleri ayrı derslik, laboratuvar, atölye vb. yerlerin olması öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak, öğrencilerin kendi kendilerine daha rahat ve verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

Eğitim fakültelerinin "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı"nda okuyan öğrencilerin okul deneyimi çalışmalarına daha fazla önem verilmeli, özellikle birleştirilmiş sınıflı okullara gönderilerek, bu okulları ve köy şartlarını tanımaları sağlanmalıdır. Yine, birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmen genellikle müdür yetkili olarak görev yaptığı için yönetmelikler, genelgeler, yazışmalar, öğrenci işleri vb. idari işlerle ilgili uygulamalı bilgiler verilmelidir.

Yeni atanan öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmalarına önem verilmelidir. Gerek ilköğretim müfettişleri gerekse rehber öğretmen yeni atanan öğretmenle yakından ilgilenmeli ve gerekli rehberliği yapmalıdırlar.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışmak daha zordur. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf öğretmeni daha istekli, azimli ve sabırlı çalışmalıdır. Öğretmen, görev yapacağı okulu, köyü ve çevreyi çok iyi incelemeli ve tanınmalıdır. Halkın ekonomik, kültürel, sosyal yaşamı hakkında bilgi edinmeli, muhtar, ihtiyar heyeti, köy halkı ve öğrenci velileri ile işbirliği halinde olmalıdır. Köy yaşamını ve öğrencileri küçük görmemeli, onları aşağılayıcı söz ve davranışlardan kaçınmalıdır. Genelde köyde kalmak zorunda kalan öğretmenin köy halkı ile iletişimi ve ilişkilerinin iyi olmaması; zaten başka memurun bulunmadığı köylerde öğretmeni yalnızlığa itmekte, sıkılmasına sebep olmaktadır. Bu da eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir.

Planlı çalışma ve planlama insan yaşamında ve öğretimde önemlidir. Fakat birleştirilmiş sınıflarda daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıf

öğretmenin daha fazla zamana ve enerjiye ihtiyacı vardır. Bu durum derslere önceden çok iyi hazırlanmasını ve iyi bir planlama yapmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, birleştirilmiş sınıf öğretmeni ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük planlarını zamanında, tam ve düzgün olarak yapmalıdır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yaptıkları için bu dönemde, öğrencilere soyut kavramların öğretiminde mümkün olduğunca somut gösterimlerden yararlanılmalıdır. Öğrenciler duyduklarının, yani, kendilerine anlatılanların çocuğunu unutmaktadırlar. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf öğretmeni öğretim yöntem ve tekniklerini, araç ve materyalleri yerinde ve etkili bir şekilde kullanarak, öğrencilerin değişik duyu organlarına hitap etmeli, öğrenmelerin verimli ve kalıcı olmasını sağlamalıdır.

Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci başarısı ve eğitim-öğretim normal sınıfların gerisinde kalmaktadır. Bundan dolayı birleştirilmiş sınıfların çok iyi incelenmesi, bu konuda çalışmaların artması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve velilerle bire bir görüşmeler yapılmalı, çalışma değişik bölge, il, ilçe ve köyleri kapsamalıdır. Araştırmanın geniş kitle ve bölgelere yayılması daha sağlıklı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretimin istenen düzeye çıkabilmesi için okulların bina, derslik, araç-gereç yönünden eksiklikleri öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlilikleri, aile ve çevrenin öğrencilere ve eğitime ilgileri vb. konular araştırılarak sağlıklı sonuçlar ortaya konulmalıdır.

Türkçe ders programlarının içeriklerinin hazırlanmasında, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi, Türkçe dersinden beklentisinin artmasına, bilginin kalıcı olmasına ve ilerideki öğrenme yaşantılarına olumlu olarak aktarılmasına katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin okulu, dersleri ve kendilerini değerli görmeleri öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamını öğrenci seviyesine uygun olarak tasarlaması ile daha anlamlı olabilir.

Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi güdülemek istiyorlarsa onlara öğretim etkinliklerinin dışında zaman ayırmalı, yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretecek rehberlik etkinliklerine daha çok yer vermelidir.

Öğrencide öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri devreye sokularak öğrenci öğrenme ortamına çekilmeli ve kendine güven duyması sağlanmalıdır.

Türkçe programında yer alan hedeflere uygun yöntem ve teknik seçerken her yöntemin kullanım özelliklerini iyi kavramış olmalı ve hedeflerin düzeylerine uygun farklı yöntemler seçilmelidir.

Ortamları kullanmada dikkat edilecek nokta, verilecek konunun ortama uygunluğu olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaşlı, S.,Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*.Konya: Mikro Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (1991). *Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Başlıca Öğretim Yöntemleri*. Eğitimde Arayışlar I Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Yayınlan.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Beydoğan, H. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Erzurum:Eser Ofset.
- Bilen, M. (1993). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Takav Matbaacılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Genel Öğretim Bilgisi*. (3. Baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe Yazılı Anlatım Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Ceyhun, İ., Savaş, O., Tosun, A. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ve Derslerin Planlanması*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Çam, Ö., Bayraklı, B. (1992). *İmtihan Pedagojisi ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 31–45.
- Demirel, Ö. (1991). *Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi*. Eğitimde Arayışlar I Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Yayınlan.
- Demirel, Ö. (1994). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dikmen, S. (1997). *Örneklerle Eğitim Öğretim Planları Rehberi*. Ankara.
- Düzgün, Ş. (2002). *İnsanda Gelişim ve Öğrenme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Erdem, A.R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkısı. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi 4*.
- Erdem, A.R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersever, O. (2003). Etkili İletişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 3 (36), (8-9).
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta Etkili Öğrenci- Öğretmen İlişkisinin Kurulması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), (61-64).
- Gilman, D.A., Andrew, R. R., & Cathleen, D. (1995). *Making Assessment a Meaningful part of Instruction*, NASSP Bulletin, 79(573), 20-24.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kalaycıoğlu, Ç. (2002). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 3 (32), (24-26).
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocaoluk, M. (1996). *İlkokul Programı*. İstanbul. Kocaoluk Yayınevi.
- Komisyon, MEB (2000). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflar Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara. MEB Yayınları.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, K. (2002). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. (3. Baskı). Konya: Günay Ofset.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- M.E.B. (1993). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. İstanbul: MEB Yayınları.
- M.E.B. (1988). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B. (2003a). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Millî Eğitim

- Basım Evi, (192-205).
- M.E.B. (2003b). *Tebliğler Dergisi. (Ağustos 2003/2551)*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe (1-5 Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melograno, V.J. (1994). *Portfolio Assessment: Documenting Authentic Student Learning*. Journal of Physical Education, Recreation&Dance, 65(8), 50-55.
- Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- OECTA. *A Discussion Paper On Combined Grades*, <http://www.eric.ed.gov/> adresinden 5 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Oğuzkan, F. (1993). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C., Dursun, D. (2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paksoy, G. (2003). Çocuklarla İletişimde etkin Dinleme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 3 (36), (14).
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*.Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, T., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tamer, K. (2001). *Eğitim Önlisans Özel Öğretim Yöntemleri Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taşdemir, M. (2000a). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşdemir, M. (2000b). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tekışık, H.H. (1994). *İlköğretim Türkçe Öğretimi ve 4. Sınıf Ders Kitabı Uygulama*

- Kılavuzu*. Ankara: Tekişık Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- UNESCO. (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools. Principal Regional Office for Asia And The Pacific*. Bangkok.,
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, D. (2003). İletişim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 3 (36), (27-29).
- VEA (Virginia Education Association) ve AEL (Appalachia Educational Laboratory) (1990). *Teaching Combined Grade Classes: Real Problems And Promising Practices*. September, Washington D.C.
- Yıldız, M. (2005). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Ankara İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- <http://www.ogretmemik.com/birles.htm>. 04 Aralık 2006 Pazartesi, 14:39:55
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/skaratastez.doc>. 31 Ekim 2006 Salı, 20:20:29
- <http://www.memuiiai-.net/haber/96430> (10.05.2009)
- http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207 (10.05.2009)
- <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=:sube&id=2>.
- <http://notoku.com/birlestirilmis-siniflarda-degerlendirme-ve-not-erme/>./#ixzz1yhilZtYY

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gamze ATASEVER

Doğum Yeri ve Tarihi: 15.04.1987

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi- 2008
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği

Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2008-2012 :Gündeğer İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretmeni

İletişim

Adres : İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Horasan/ ERZURUM

Elektronik Posta : gamze_ogrt@hotmail.com

Tarih : 24.06.2012